

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

MARCOS VINICIUS CASTRO SOUZA

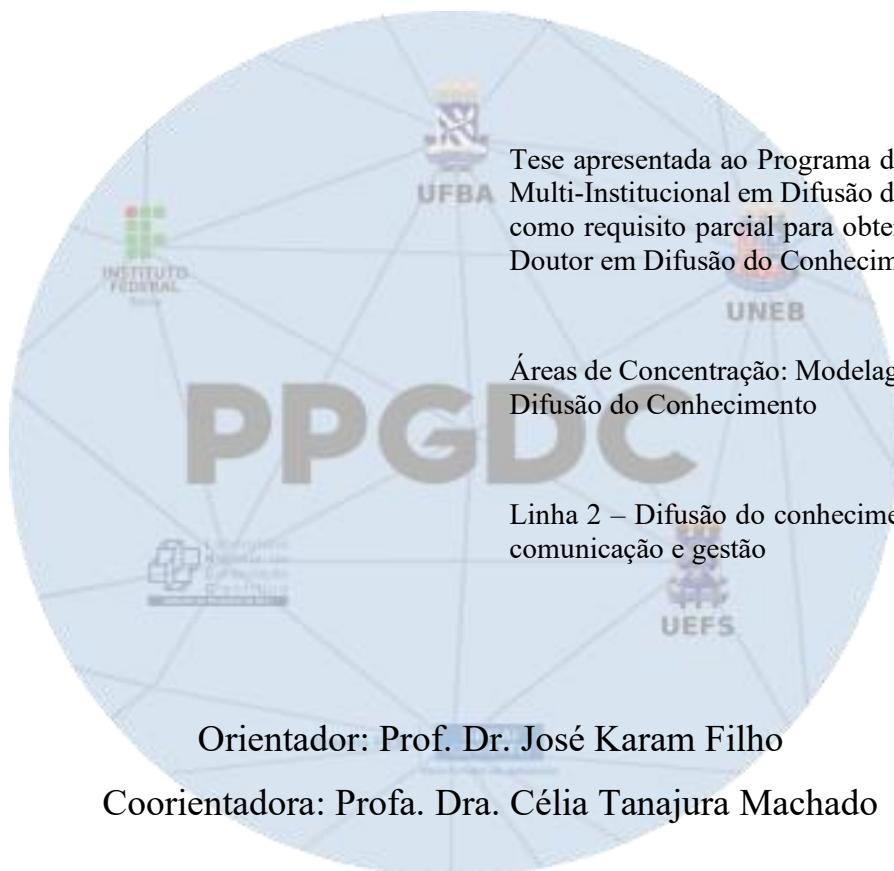
DESIGN INSTRUCIONAL PARA FORMAÇÃO COLABORATIVA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR/BA

Salvador

2025

MARCOS VINICIUS CASTRO SOUZA

***DESIGN INSTRUCIONAL PARA FORMAÇÃO
COLABORATIVA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
SALVADOR/BA***



Salvador

2025

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Marcos Vinicius Castro.

Design instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional em uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA [recurso eletrônico] / Marcos Vinicius Castro Souza. - Dados eletrônicos. - 2025.

Orientador: Prof. Dr. José Karam Filho.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Célia Tanajura Machado.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Sistemas de ensino - Projetos. 2. Design instrucional. 3. Formação colaborativa. 4. Avaliação institucional. 5. Educação infantil. I. Karam Filho, José. II. Machado, Célia Tanajura. III. Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento. IV. Título

CDD 371.3 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(DMMDC)**

ATA Nº 91

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO (DMMDC), realizada em 24/02/2025 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO no. 91, área de concentração MODELAGEM DA GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO - DIFUSÃO DO CONHECIMENTO: INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E GESTÃO, do(a) candidato(a) MARCOS VINICIUS CASTRO SOUZA, de matrícula 218121940, intitulada DESIGN INSTRUCIONAL PARA FORMAÇÃO COLABORATIVA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR/BA. Às 14:30 do citado dia, on line, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. JOSÉ KARAM FILHO que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. ANTONIO CARLOS DOS SANTOS SOUZA, Prof. Dra. CELIA TANAJURA MACHADO, Prof. Dr. JOSE JACKSON REIS DOS SANTOS, Prof. Dr. JOSÉ DAMIÃO DE MELO e Prof. Dra. MARIA RAIDALVA NERY BARRETO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(a) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 ANTONIO CARLOS DOS SANTOS SOUZA
Data: 07/04/2025 16:27:24-03:00
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. ANTONIO CARLOS DOS SANTOS SOUZA

Documento assinado digitalmente
 CELIA TANAJURA MACHADO
Data: 08/04/2025 19:20:04-03:00
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. CELIA TANAJURA MACHADO, UNEB

Documento assinado digitalmente
 JOSE JACKSON REIS DOS SANTOS
Data: 03/04/2025 21:10:18-03:00
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. JOSE JACKSON REIS DOS SANTOS

Documento assinado digitalmente
 JOSE DAMIAO DE MELO
Data: 07/04/2025 19:34:49-03:00
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. JOSE DAMIAO DE MELO, IFSE

Examinador Externo à Instituição



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
(DMMDC)**

Maria Raidalva Nery Barreto

Dr. MARIA RAIDALVA NERY BARRETO

Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente
JOSE KARAM FILHO
Data: 02/09/2025 12:23:38-0300
Verifique em <https://validar.ri.gov.br>

JOSÉ KARAM FILHO, LNCC

Presidente



Documento assinado digitalmente
MARCOS VINICIUS CASTRO SOUZA
Data: 02/09/2025 13:23:23-0300
Verifique em <https://validar.ri.gov.br>

MARCOS VINICIUS CASTRO SOUZA

Doutorando(a)

Abraçar e agradecer

Chegar para agradecer e louvar.

Louvar o ventre que me gerou

O orixá que me tomou,

E a mão da doçura de Oxum que consagrou.

Louvar a água de minha terra

O chão que me sustenta, o palco, o massapê,

A beira do abismo,

O punhal do susto de cada dia.

Agradecer as nuvens que logo são chuva,

Sereniza os sentidos

E ensina a vida a reviver.

Agradecer os amigos que fiz

E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim...

Agradecer a alegria das crianças,

As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não.

Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas

E as pequeninas como eu, em Aruanda.

Agradecer o sol que raia o dia,

A lua que como o menino Deus espraia luz

E vira os meus sonhos de pernas pro ar.

Agradecer as marés altas

E também aquelas que levam para outros costados todos os males.

Agradecer a tudo que canta no ar,

Dentro do mato sobre o mar,

As vozes que soam de cordas tênuas e partem cristais.

Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.

Agradecer,

Ter o que agradecer.

Louvar e abraçar!

(Maria Bethânia)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar chegar até aqui e por tudo que representa em minha existência terrena.

Ao vento, por me impulsionar pelos melhores caminhos! Às águas, por levarem o desnecessário e purificarem meu espírito! Aos céus, por lembrar-me que não há limites para os nossos sonhos! Ao arco-íris, por conectar o céu e o mar, em uma promessa de esperança e de colorir a vida!

A minha família, meu sustentáculo e porto seguro.

Ao Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento (PPGDC/UFBA e Instituições Associadas) pela oportunidade de ingresso e pelas vivências formativas interdisciplinares e multirreferenciais.

Aos orientadores, Prof. Dr. José Karam Filho do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e a Profa. Dra. Célia Tanajura Machado da Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), pelo acompanhamento, sensibilidade e parceria.

Aos membros da banca examinadora, por participarem de meu processo formativo e apontarem relevantes contribuições ao estudo.

Aos amigos/irmãos que construí ao longo do ciclo doutoral e que caminharão para sempre em meu coração: Anita, Hélio, Bruno e Jai Brasil. Vocês foram e são especiais em minha vida!

A instituição que serviu como *lócus* para a produção colaborativa de conhecimentos sobre a avaliação institucional na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA.

Aos partícipes do estudo, pela disponibilidade e pelo processo de construção coletiva de conhecimentos sobre o objeto estudado.

A minha ancestralidade, que se materializa cotidianamente por meio de meus traços negróides e, por fim, gostaria de resgatar a frase de uma autora brasileira que discute interseccionalidade: “[...] cruzar o Atlântico nem sempre encerra a travessia” (Akotirene, 2019, p. 7) e reafirmar que ‘nós’ não iremos SUCUMBIR.

A todos, minha gratidão eterna.

“Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim
Descobrindo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
Com eles lutam”

(Freire, 2021, p. 12).

RESUMO

Nesta tese, desenvolve-se um protótipo de “*Design* instrucional crítico-dialógico” para formação colaborativa em avaliação institucional tendo como base uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA. Este protótipo foi desenvolvimento a partir da práxis de educadores, tendo em vista a necessidade de fomentar a construção e a difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional que tensiona contribuir com um (re)pensar essa avaliação e sua funcionalidade, para além da perspectiva avaliativa estandardizada que promove o controle e a regulação dos estabelecimentos de ensino por parte do Estado, considerando a carência de formação sobre avaliação educacional no âmbito da educação básica. Optou-se, assim, pela abordagem metodológica *Design Based Research* (DBR) conjuntamente com a Teoria da Ação Dialógica de Freire, originando a DBR Dialógica, composta por um ciclo de quatro fases complementares. Sendo assim, realizou-se, inicialmente, pesquisa exploratória com natureza qualitativa, que possibilitou um levantamento bibliográfico sistemático, fator que propiciou maior familiaridade entre pesquisador, estudos e estudiosos que versavam sobre a temática, desencadeando, com isso, três categorias teóricas que fundamentaram a proposta formativa desenhada, a saber: *design* instrucional, formação colaborativa e avaliação institucional. Os dados produzidos colaborativamente entre os partícipes do estudo foram estruturados, organizados e analisados por intermédio da análise de dados crítico-dialógica. Consequentemente, demonstrou-se a relevância em se pensar e conceber espaços e tempos destinados à formação colaborativa de educadores, por meio da valorização e utilização de suas experiências, saberes e fazeres oriundos das práticas profissionais.

Palavras-chave: *Design* instrucional; Formação colaborativa; Avaliação institucional; Escola Municipal; Educação infantil.

ABSTRACT

In this thesis, a prototype of “Critical-dialogical instructional design” is developed for collaborative training in institutional assessment based on a municipal early childhood education school in Salvador/BA. This prototype was developed based on the praxis of educators, taking into account the need to encourage the construction and diffusion of collaborative knowledge about institutional assessment. It aims also to contribute to (re)thinking this assessment and its functionality, beyond the standardized assessment perspective which promotes control and regulation of educational establishments by the State, considering the lack of training on educational assessment within the scope of basic education. We therefore opted for the Design Based Research (DBR) methodological approach in line with Freire's Theory of Dialogical Action, originating in the Dialogical DBR, composed of a cycle of four complementary phases. Therefore, exploratory research with a qualitative nature was initially carried out, which enabled a systematic bibliographical survey, a factor that provided greater familiarity between researchers, studies and scholars who dealt with the topic, thereby triggering three theoretical categories that supported the designed training proposal, namely: instructional design, collaborative training and institutional assessment. The data produced collaboratively between the study participants were structured, organized and analyzed through critical-dialogical data analysis. Consequently, the relevance of thinking about and designing spaces and times for the collaborative training of educators was demonstrated, through the appreciation and use of their experiences, knowledge and practices arising from professional practices.

Keywords: Instructional design; Collaborative training; Institutional assessment; Municipal school; Early childhood education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Campos do conhecimento que fundamentam o design instrucional	47
Figura 2: Teoria social da aprendizagem	83
Figura 3: Constituição de comunidades de prática	87
Figura 4: Desenho da DBR Dialógica	164
Figura 5: Ciclo organizativo e de análise de dados crítico-dialógica	199
Figura 6: Mapa Territorial de Salvador/BA	211
Figura 7: Mapa territorial de localização das instituições da Rede Municipal de Educação de Salvador por GRE	212
Figura 8: Instituições de Educação Infantil por GRE	213
Figura 9: Atendimento de crianças na EMPJC	217
Figura 10: Satisfação com formações promovidas pela SMED	224
Figura 11: Modelo teórico do <i>design</i> instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional	268
Figura 12: Escopo do <i>design</i> instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional	269

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Correlação entre objetivos, categorias, indicadores, procedimentos metodológicos, instrumentos de produção de dados, sujeitos da práxis e referências	33
Quadro 2: Princípios e objetivos da aprendizagem colaborativa	72
Quadro 3: Principais técnicas utilizadas na produção de dados	175
Quadro 4: Principais técnicas de análise de dados	175
Quadro 5: Principais técnicas utilizadas na produção de dados	180
Quadro 6: Principais técnicas de análise de dados	180
Quadro 7: Principais técnicas utilizadas na produção de dados	185
Quadro 8: Principais técnicas de análise de dados	186
Quadro 9: Ciclo de aplicação da DBR Dialógica	193
Quadro 10: Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA por segmento de ensino	212
Quadro 11: Caracterização dos partícipes	221
Quadro 12: Identificação de temas geradores	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Artigos localizados e selecionados na plataforma ERIC	171
Gráfico 2: Artigos localizados e selecionados na plataforma SciELO	171
Gráfico 3: Artigos incluídos por idioma	172
Gráfico 4: Artigos incluídos por ano de publicação	173
Gráfico 5: Artigos incluídos por área do conhecimento	174
Gráfico 6: Total de achados na Plataforma ERIC	176
Gráfico 7: Total de achados na Plataforma SciELO	177
Gráfico 8: Artigos incluídos por idioma	178
Gráfico 9: Artigos incluídos por ano de publicação	178
Gráfico 10: Artigos incluídos por campo de conhecimento	179
Gráfico 11: Total de achados na Plataforma ERIC	181
Gráfico 12: Total de achados na Plataforma SciELO	182
Gráfico 13: Artigos incluídos por idioma	183
Gráfico 14: Artigos incluídos por ano de publicação	184
Gráfico 15: Artigos incluídos por campo de conhecimento	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AO – Objetos de Aprendizagem

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CLT – *Cognitive load theory*

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CSCL – *Computer Supported Collaborative Learning*

DBR – *Design Based Research*

DI – Design Instrucional

INDIQUE – Indicadores de Qualidade da Educação

PPGDC – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SMED – Secretaria Municipal de Salvador

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

PREÂMBULO	17
1 INTRODUÇÃO	22
2 ARTICULAÇÃO CONCEITUAL	35
2.1 <i>Design</i> instrucional crítico-dialógico	36
2.1.1 <i>Design</i> instrucional: aspectos históricos, teóricos e metodológicos sob a ótica crítico-dialógica	39
2.2 FORMAÇÃO COLABORATIVA	56
2.2.1 Formação colaborativa de educadores	61
2.2.2 Aprendizagem colaborativa	66
2.2.3 Aprendizagem colaborativa com suporte computacional	74
2.2.4 Comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas	77
2.3 Avaliação institucional: reflexões sobre a configuração do Estado avaliador no Brasil	92
2.3.1 A configuração do Estado Avaliador	98
2.3.2 Pressupostos teórico-epistemológicos para a avaliação institucional crítico-dialógica na educação básica: múltiplos olhares, tempos e aprendizagens	109
2.3.3 Avaliação institucional crítico-dialógico a serviço da gestão escolar	133
3 PERCURSO DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	139
3.1 Inferências sobre uma epistemologia crítico-dialógico	139
3.2 Pressupostos teórico-metodológicos da abordagem <i>Design Based Research</i> Dialógica: uma proposta de pesquisa colaborativa-formativa	153
3.2.1 Condições para realização da DBR Dialógica a partir de sua natureza colaborativa-formativa	160
3.2.2 Estrutura e movimento da DBR Dialógica	164
3.3 Análise de dados crítico-dialógico	196
3.4 Adentrando o campo empírico: a escola de educação infantil <i>lócus da pesquisa</i>	204
3.5 As sessões dialógico-colaborativas	228
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	233
4.1 Análise crítico-dialógica dos dados produzidos colaborativamente	233
5 PROTÓTIPO DO <i>DESIGN INSTRUCIONAL CRÍTICO-DIALÓGICO</i> PARA FORMAÇÃO COLABORATIVA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	262
5.1 Apresentação da proposta	262
5.2 Público-alvo	263
5.3 Duração e carga horária total do curso	263
5.4 Planejamento do <i>design</i> para formação colaborativa em avaliação institucional	263
5.5 Conteúdo programático	267

5.6 Abordagem metodológica	267
5.7 Avaliação	269
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	

PREÂMBULO¹

“[...] Não há caminho, faz-se caminho, caminhando” (Machado, 1910, p. 146).

As primeiras palavras deste estudo seguem uma lógica preambular, uma vez que, considerando suas características, optou-se por estabelecer uma conexão entre as experiências pessoais e acadêmicas do pesquisador (síntese), visando uma melhor compreensão acerca dos motivos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Minha incursão no campo da educação se inicia no âmbito da opção pela Licenciatura em Pedagogia, em detrimento do curso de Administração Geral de Empresas, no ano de 2003, quando realizei o vestibular. No entanto, o interesse na educação é detectado na infância, por meio da reprodução, nas brincadeiras infantis, do exemplo de educadora que possuía em casa, neste caso, minha mãe.

Graduei-me em Pedagogia nos anos seguintes, entre 2004 e 2007, na cidade de Cachoeira/BA. Como residia na cidade vizinha de Santo Amaro, portal do Recôncavo Baiano, vivenciei a árdua tarefa de me deslocar, diariamente, para o município vizinho, a fim de concretizar o sonho de concluir o curso e poder trilhar novos horizontes pessoais e profissionais. Nesse período, me engajei em movimentos estudantis reivindicatórios, participei do Núcleo de Educação Inclusiva do Recôncavo Baiano (NEIRBA), fiz parte da equipe de formadores do núcleo e apresentei alguns trabalhos em conjunto com colegas e educadores; aqui, portanto, deu-se o início do gosto pela pesquisa acadêmica.

Nos anos que sucederam à graduação em Pedagogia, atuei como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, na sequência, fui convidado para coordenar a Associação de Pais e Amigos dos Expcionais de Santo Amaro (APAE). Neste período, aproveitei a oportunidade para cursar a especialização em Psicopedagogia. Já em 2009, fui convocado para atuar enquanto coordenador pedagógico – “emprestado” – do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT), no município de São Francisco do Conde. Concomitante ao trabalho na escola, fui contratado pela Universidade Salvador (UNIFACS) para atuar no curso de Pedagogia - Polo Santo Amaro - como tutor/professor das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III, IV e V e Estágio Supervisionado I, II, III e IV (entre os anos 2009 a 2014).

¹ Como este item aborda o itinerário do pesquisador em suas andanças pessoais, profissionais e acadêmicas, utilizou-se da primeira pessoa, visto que apresenta maior aderência com a narrativa.

Em 2011, fui selecionado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), por intermédio do Sistema de Credenciamento de Profissionais da Educação (Sistema Educar), para acompanhar o Projeto Círculos de Avaliação junto a escolas da rede estadual de ensino e secretarias municipais da educação das cidades que faziam parte do território da extinta Diretoria Regional de Educação 31 (DIREC 31). Compunham esse território as cidades de: Mata de São João, Pojuca, Santo Amaro, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Saubara, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

O referido projeto consistia em estimular as escolas da rede estadual e secretarias municipais da educação a refletirem sobre seus processos e indicadores da qualidade da educação, internos e externos. Sendo assim, os estabelecimentos de ensino pactuavam a necessidade de desenvolverem processos formativos para consequente avaliação institucional e construção de plano de ação, visando à melhoria da realidade educacional detectada. Para tanto, importa evidenciar que minha tarefa enquanto tutor/monitor do projeto se constituiu em duas perspectivas: de um lado, visitar as escolas estaduais para acompanhar o projeto, bem como desenvolver intervenções formativas para estimular a realização da avaliação institucional. Na outra extremidade, visitar as secretariais municipais da educação para dialogar sobre o projeto, a fim de incentivá-las a efetivamente implementar suas ações.

Nesse mesmo ano de 2011, prestei concurso para coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Salvador/BA. Entretanto, apesar de aprovado, apenas fui convocado no ano de 2013. Ao ingressar na rede, fui encaminhado para coordenar o Programa Mais Educação – proposta de educação em tempo integral do Ministério da Educação (MEC) – da Escola Municipal Lélis Piedade, localizada na comunidade de Cosme de Farias (Brotas) em Salvador.

No final do ano de 2014, quando recebi a notícia acerca do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fiquei extremamente interessado e notei a aderência da proposta do programa com inquietações pessoais sobre as implicações do Projeto Círculos de Avaliação nas escolas estaduais do município de Santo Amaro, visto que o referido projeto consistia em estimular a aquisição de uma cultura avaliativa por parte das instituições, considerando três pilares fundamentais e interrelacionados, a saber: conhecer – que versava sobre a necessidade das escolas conhecerem sua realidade em termos de indicadores internos e externos; dialogar – apresentava a possibilidade das instituições refletirem criticamente e estabelecerem processos dialógicos junto à comunidade escolar sobre a realidade diagnosticada; e decidir – após processo crítico-reflexivo, as escolas eram convidadas a repensar o modo como a tomada de decisão vinha acontecendo até então.

Com clareza sobre o que investigar, escrevi o projeto de pesquisa e me inscrevi no processo seletivo do referido Programa, no qual fui aprovado, para ingresso em março de 2015. Com isso, iniciei as atividades enquanto mestrando no GESTEC/UNEB – Mestrado Profissional, concluído no final do ano de 2016. Torna-se importante salientar que o Mestrado Profissional apresenta um diferencial em relação aos mestrados acadêmicos, no que se refere à produção de pesquisas aplicadas, com intervenção na realidade. Sendo assim, após os resultados apontados pela pesquisa revelarem certa carência dos educadores sobre a sua formação em avaliação, especificamente a avaliação institucional, desenvolvemos a proposta de um curso sobre a temática, na modalidade EaD, para os profissionais das escolas investigadas. Entretanto, o curso acabou não sendo implementado por falta de interesse político.

No entanto, no mesmo ano de 2015, em função de cortes de investimentos na área da educação, houve um processo de reformulação do Programa Mais Educação na escola em que eu trabalhava e aquela unidade de ensino não foi mais contemplada com os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, acabei ficando excedente (ou seja, sem carga horária para trabalhar naquela escola) e tive que buscar novos caminhos profissionais. Aqui, se inicia o desenho da minha jornada na educação infantil de Salvador, a qual se dá em concomitância ao meu processo de formação enquanto pesquisador da educação.

A nova escola em que passei a trabalhar, localizada no centro-histórico da capital baiana, é uma instituição exclusiva da educação infantil. Neste espaço escolar, foi possível construir uma interlocução com os sujeitos institucionais visando descentralizar o processo de tomada de decisão de questões didático-pedagógicas, bem como induzir a atualização do projeto político pedagógico e a construção do projeto anual da escola, com vistas a conceber a criança como sujeito de direitos e promover uma práxis alicerçada no tripé brincar, cuidar e educar, como princípio pedagógico-curricular.

Em face desse cenário, criamos uma rede interna colaborativa - espaço formativo e dialógico - para os sujeitos institucionais como *lócus* propício para o compartilhamento de práticas, vivências e experiências, por meio de encontros pedagógicos e rodas de conversas sobre temáticas concernentes ao fazer escolar.

Minha aproximação com o Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) se iniciou em 2017, quando apresentei um trabalho com resultados da pesquisa de mestrado no Congresso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a professora que estava responsável pela mediação das comunicações notou certa aderência entre o que havia sido discutido e a proposta do Programa. A partir daí, busquei informações e compreendi o

alinhamento entre o PPGDC e as pesquisas aplicadas. Foi então que resolvi construir um projeto de pesquisa e submetê-lo ao processo seletivo.

Em 2018, iniciei o doutorado no PPGDC, um programa multi-institucional e multidisciplinar em Difusão do Conhecimento que oferta Curso de Doutorado destinado à formação de educadores e de pesquisadores na área da Difusão do Conhecimento e Análise Cognitiva multirreferencial e polilógica, promovendo a formação do(a) Analista Cognitivo(a) em Rede nos diversos campos correlacionados de conhecimentos (interdisciplinaridade) e sua difusão. O PPGDC funciona de forma associativa e é constituído pelas seguintes instituições: UFBA, Universidade do Estado Bahia (UNEB), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-CIMATEC). No PPGDC, encontro-me vinculado à Linha de Pesquisa 2, que estuda os processos de difusão do conhecimento por meio da informação, da comunicação e da gestão.

Conforme apontado, o PPGDC é responsável pela formação do Analista Cognitivo ou Cognólogo, um profissional com formação multirreferencial, capaz de reconhecer a diversidade do conhecimento, desenvolver estudos interdisciplinares e processos de construção de conhecimentos, difusão, cultura do conhecimento e compartilhamento de saberes e fazeres na sociedade. A multirreferencialidade contribui para que esses sujeitos analisem os diferentes fenômenos sociais sob uma perspectiva pluralista, refletindo-os de forma global e complexa, a partir de múltiplas referências, numa concepção heterogênea dos fenômenos estudados (Borba, 1998).

A proposta formativa do Programa se distancia da lógica de fragmentação do conhecimento. Por meio da adoção de uma estrutura inter e transdisciplinar, propõe o rompimento das estruturas disciplinares e estabelece processos dialógicos e colaborativos entre as diferentes áreas do conhecimento – ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias, linguística, letras e artes, ciências sociais aplicadas e ciências humanas –. Dessa forma, a proposta do Programa supõe “[...] a leitura plural de diversos ângulos. Por exemplo, a partir de instrumentos teóricos, econômicos, sociológicos, antropológicos e filosóficos etc.” (Borba, 1998, p. 13).

Nesta etapa introdutória, buscou-se, inicialmente, apresentar a trajetória acadêmica do pesquisador e como ocorreu o encontro e a caracterização do objeto pesquisado, uma vez que a presente tese se originou do aprofundamento teórico-metodológico do estudo realizado no âmbito do mestrado profissional que analisou as implicações da avaliação institucional na cultura escolar, à luz de uma investigação sobre o Projeto Círculos de Avaliação. Portanto, cabe

sinalizar que os resultados de tal estudo indicaram que uma escola da rede básica de ensino que efetivamente implementa a proposta de avaliação institucional tem sua cultura organizacional (re)pensada coletivamente pelos segmentos que compõem a comunidade escolar, na medida em que revelou a existência de espaços/tempos destinados ao processo de sensibilização e mobilização acerca do entendimento sobre o significado e as implicações de uma avaliação desta natureza para a escola, a exemplo: o envolvimento colaborativo dos sujeitos institucionais no processo de concepção, planejamento e implementação da avaliação; a utilização de seus resultados para subsidiar o desenvolvimento de um planejamento colaborativo por meio de um plano de ações para minimizar ou sanar problemáticas concernentes a escola, como *lócus* de coletividade; a emersão de espaços/tempos formativos sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica e suas etapas; a ressignificação do processo de tomada de decisão institucional para uma abordagem mais democrático-participativo; e uma compreensão mais apropriada sobre a avaliação institucional como estratégia de melhoria do trabalho pedagógico realizado pelas instituições.

Para além dos aspectos supracitados, o estudo ainda apontou a carência de ações, por parte do poder público, que estimulem as escolas a implementarem e instituírem a avaliação institucional em suas práticas. No entanto, ressaltou a relevância de propostas que respeitem as especificidades/subjetividades de cada instituição escolar, instrumentalizando-a a construir seus próprios processos avaliativos, embasados pela concepção avaliativa oficial da escola, instituindo-a no Regimento Interno e no Projeto Político Pedagógico. Outro resultado emergido dessa pesquisa foi referente a carência de formação sobre avaliação educacional no âmbito da educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A emergência de estudos dessa natureza se estruturou a partir do cenário capitalista e de centralização no papel desempenhado pelas avaliações, que têm sido utilizadas, cada vez mais, como indutoras de políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras, fomentadoras do processo de controle e regulação dos estabelecimentos de ensino, por meio da adoção da lógica do mercado em educação, visando à responsabilização dos sujeitos institucionais pelos índices alcançados nas avaliações padronizadas. Assim, configura-se o Estado Avaliador, responsável pelo desenvolvimento dessas políticas (Afonso, 2009; 2014).

Em Salvador/BA, a manifestação do Estado Avaliador se deu por intermédio da adoção de políticas públicas alinhadas com a concepção neoliberal e por meio de ações correlacionadas à aproximação entre a Prefeitura Municipal de Salvador (PMS) e organismos internacionais, como o Banco Mundial, via empréstimos financeiros vultuosos, condicionados ao processo de aprendizagem e transferência de tecnologias destinadas à produção e implementação de políticas dessa natureza. Especificamente na área da educação, tal manifestação também pode ser detectada por meio da contratação de empresas de consultoria que prestam serviços de apoio técnico-pedagógico para a Rede, mesmo desconhecendo em profundidade suas subjetividades socioculturais.

No que tange à primeira etapa da educação básica, esse movimento neoliberal fundamentou a contratação de uma empresa especializada em consultoria educacional para a prestação de assessoria técnico-pedagógica na implementação do que, posteriormente, passou a ser conhecido como Projeto Nossa Rede Educação Infantil, no ano de 2014. Contudo, convém sublinhar que essa assessoria se deu entre os meses de agosto de 2014 a 2016, logo consistiu em desenvolver, em parceria com a Rede, documentos norteadores como: Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil; material de apoio aos educadores, às instituições, crianças e suas famílias; além de promover formação para os profissionais da educação infantil – eis outro indicador que materializa a presença da concepção neoliberal nas políticas públicas implementadas pela SMED - e elaborar instrumentos destinados ao monitoramento, acompanhamento e avaliação dos resultados nesta etapa da educação, culminando com a construção dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede (INDIQUE Salvador) como sistema de monitoramento (Salvador, 2016).

O sistema de monitoramento consistiu em um ciclo composto por quatro etapas, a saber: (1) autoavaliação, (2) planejamento, (3) acompanhamento e (4) avaliação do processo. Assim, no ano de 2016, as instituições municipais de educação infantil realizaram a avaliação

institucional, tendo como instrumento avaliativo o INDIQUE. Essa avaliação contou com a participação de sujeitos institucionais internos e externos. Seus resultados subsidiaram a construção de um plano de ações com base nos fatores críticos detectados na avaliação, sendo estes submetidos ao sistema de monitoramento por meio de uma plataforma *web*. As fases seguintes, responsáveis pela implementação do plano de ações e avaliação do ciclo de monitoramento só foram retomadas no ano de 2022.

Outro indicativo de materialização da vinculação entre a PMS e organismos internacionais aconteceu a partir de 2018, ano em que se firmou, por meio da Casa Civil, parceria com o Banco Mundial para concessão de um empréstimo no valor de US 125 milhões, equivalente a R\$ 484 milhões para o desenvolvimento do Projeto Salvador Social, com atuação nas áreas da saúde, educação e assistência social, segundo dados divulgados por intermédio do Diário Oficial do Município (DOM) nº. 7.354, de 25 de abril de 2019. Entretanto, no que concerne à educação, o recurso tem sido responsável por subsidiar a criação de um sistema de monitoramento e avaliação da educação infantil, com a justificativa de melhorar a qualidade educacional e a aprendizagem das crianças atendidas pela rede municipal de ensino (0 a 5 anos), nas creches e pré-escolas (Salvador, 2019).

Ante o cenário supracitado e a apropriação pela SMED das ideias presentes nas políticas públicas neoliberais, tem feito emergir uma “pedagogia neoliberal” (Gadotti, 2011, p. 18), responsável pela priorização de investimentos nas etapas da educação básica que participam dos ciclos avaliativos oficiais, prognosticando que há, na Rede, uma sobrevalorização das avaliações estandardizadas como estratégia de controle e regulação dos estabelecimentos de ensino e do consequente trabalho pedagógico que estas desenvolvem.

É por intermédio desse cerne que a Rede não apenas participa das avaliações oficiais em larga escala para o Ensino Fundamental, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil -, mas passou a contar, a partir de 2013, com seu próprio programa de avaliação, cognominado Programa Salvador Avalia (PROSA), aportado pela contratação do Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Além disso, firmou parceria com o Itaú BBA, Instituto Natura, Fundação Lemann e o próprio IQE para difundir a plataforma Módulo Prosa - espaço, destinado a alocação e acesso dos resultados das avaliações, o que permite aos estabelecimentos de ensino acessarem sequências didáticas oferecidas pelo IQE. Já em 2014, a Rede aplica a Prova Salvador e contrata o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Básica da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd) e

implementa o Índice de Desenvolvimento da Educação de Salvador (IDESSA), considerado equivalente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Salvador, 2022).

Outrossim, a execução da pedagogia neoliberal na Rede escamoteia políticas de cortes de investimentos, correlacionadas a precarização do ensino público, por meio da transferência de responsabilidades, por intermédio do lançamento de editais públicos que estabelecem convênios com instituições comunitárias para atender uma parcela significativa de crianças entre 0 a 5 anos de idade que não conseguiram matrícula na rede pública, embora, muitas delas não ofereçam as melhores instalações físicas e concepção pedagógica para atender com qualidade essa clientela. Outra evidência dessa pedagogia ocorre mediante edital para o Programa Pé na Escola, destinado a ampliação de vagas para a etapa pré-escolar (4 e 5 anos), a partir da parceria com instituições privadas de ensino, o que possibilita compreender tal fase como prioritária para a SMED, haja vista que essa etapa tem sido tratada, muitas vezes, como oportuna para antecipar o processo alfabetizador das crianças, com o intuito de melhorar o desempenho na etapa posterior, embora o discurso oficial, presente nos Referenciais da Rede, afirme o contrário, ocasionando certo distanciamento ou cisão entre o trabalho pedagógico realizado na etapa creche e pré-escola.

Ante o cenário apresentado, tornou-se imperioso destacar que as avaliações estandardizadas são responsáveis por medir, quantitativamente, o desempenho das instituições de ensino e induzem uma comparação entre os resultados obtidos, além de fomentar a competitividade e rivalidade entre instituições que poderiam construir comunidades de compartilhamentos de práticas. Para Dias Sobrinho (2012), tais avaliações não são capazes de oferecer uma visão cristalina sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como são responsáveis pelo empobrecimento do currículo oficial das escolas, uma vez que induzem um trabalho pedagógico a partir dos indicadores e descritores dessas avaliações. O autor ainda destaca que essas avaliações acabam por usurpar o currículo construído coletivamente nas escolas, via a indução da lógica mercadológica baseada em critérios meritocráticos.

Ao promover políticas avaliativas fundamentadas na concepção de controle, regulação e responsabilização, a Rede municipal de Salvador contribui com um consequente processo de resistência, tanto por parte de instituições educativas como por parte de educadores. O mesmo também ocorre considerando-se a formação empreendida pela SMED em parceria técnica com a Avante e demais empresas de consultoria técnico-pedagógica, na medida em que se fundamentou na ideia da pseudoparticipação e secundarizou o protagonismo institucional.

As políticas de incentivo à avaliação institucional em escolas de educação infantil precisam romper com a lógica do autoritarismo e da repressão, constituindo-se como processo

dialógico construtivo (Gadotti, 1999), capazes de fundamentar a institucionalização desta avaliação no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar das instituições, assim como possibilitar a apropriação da cultura avaliativa nestes espaços.

É preciso compreender que a avaliação da aprendizagem de crianças atendidas em escolas de educação infantil – objeto de preocupação contínua da SMED – é profundamente impactada pela avaliação institucional. Por isso, segundo Gadotti (1999), embora apresentem naturezas distintas, não é possível separar avaliação da aprendizagem de uma necessária avaliação institucional, pois, enquanto uma avalia globalmente a instituição, a outra é destinada a avaliar o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Assim, “o rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola. Em ambos os casos a avaliação, numa perspectiva dialógica, destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão” (Gadotti, 1999, p. 2).

Além disso, a avaliação institucional requer ser perspectivada como processo direcionado a essas escolas e seus sujeitos institucionais, de certa forma carentes de uma formação que os considerem avaliadores, assim como de um referencial teórico emancipador (Gadotti, 1999). Isso implica que os recursos e o tempo disponíveis precisam ser direcionados para processos formativos dos avaliadores (Lück, 2013) e não ao desenvolvimento de um sistema de monitoramento por meio de plataforma *web* obsoleta.

A avaliação institucional – “processo de auto-consciência institucional” (Bordignon, 1995, p. 401) – precisa ser desenhada pela própria comunidade escolar e não por agentes externos, visto que sua natureza pressupõe um processo de aprendizagem institucional. Ou seja, possibilita a criação de uma espécie de comunidade de práticas, preocupada em avaliar os processos e (re)direcionar as práticas, numa paisagem dialética, dialógica e colaborativa, compromissada com a coletividade e com a qualidade da educação desenvolvida institucionalmente. Para tanto, necessita-se de espaços formativos capazes de promover “uma discussão sobre a concepção e o modelo ou modelos avaliativos a serem seguidos” (Gadotti, 1999, p. 4).

Diante deste contexto, convém apresentar a questão norteadora do estudo: um *design* instrucional, formatado a partir de práticas profissionais de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA, permite a formação colaborativa em avaliação institucional, para além do controle e regulação destas instituições?

Assim, visando responder à questão norteadora, o principal objetivo da pesquisa foi traçado, ou seja, o geral: fomentar a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por meio de um modelo de *design* instrucional de formação

colaborativa, a partir da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- I. Analisar o *design* instrucional como tecnologia capaz de contribuir com a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, a partir da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA;
- II. Identificar a colaboração como estratégia formativa, capaz de estimular a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por meio do compartilhamento da práxis entre educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA;
- III. Contribuir com a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por intermédio do compartilhamento da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA;
- IV. Apresentar um protótipo de um modelo de *design* instrucional de formação colaborativa sobre avaliação institucional, a partir da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA.

Retifica-se que este estudo é fruto de trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas e se estruturou na continuação da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado, por meio da análise crítico-reflexiva acerca da ausência de formação continuada sobre avaliação, especificamente, avaliação institucional na rede municipal de ensino de Salvador/BA e suas implicações no cotidiano escolar. Aponta-se, ainda, que nosso itinerário como coordenador pedagógico de uma escola de educação infantil da referida Rede e, posteriormente, técnico-pedagógico do Conselho Municipal de Educação (CME), tem elucidado a emergência do desenvolvimento de novos espaços de aprendizagem docente, dissociado da perspectiva bancária e antidialógica da educação. Tal concepção considera o processo de ensino e aprendizagem como *lócus* de transmissão de saberes por um sujeito que detém o conhecimento e outro definido como receptor passivo e reproduutor de informações (Freire, 2021).

É preciso compreender que na relação de ensino e aprendizagem todos os sujeitos do processo ensinam e aprendem, numa vivência mediatisada pelas interações, dialogicidade e colaboração (Freire, 2021), bem como que os espaços formativos destinados a educadores os considerem protagonistas da própria formação, de modo a valorizar os saberes e fazeres aprendidos durante suas experiências profissionais.

Desta forma, a investigação busca contribuir para repensar a avaliação institucional, para além da perspectiva avaliativa estandardizada, que promove o controle e a regulação dos estabelecimentos de ensino. Por isso, a avaliação institucional, apresentada nesta proposta formativa, baseia-se em indicadores qualitativos, mais apropriados para capturar as subjetividades institucionais, conforme apontado por Dias Sobrinho (1996). Todavia, não se busca uma negação dos indicadores quantitativos, mas, sim, um diálogo entre ambos, sem que as especificidades institucionais das escolas sejam desrespeitadas.

A avaliação institucional defendida nesta tese se contrapõe a todo esse cenário de caracterização e sobrevalorização de indicadores quantitativos, alcançados em testes estandardizados, para medir a qualidade da educação brasileira. Assim, é preciso compreender que a avaliação institucional é uma emergência da coletividade escolar, cabendo estruturar-se com base na participação social e estar correlacionada aos anseios da comunidade interna e externa da escola.

É importante considerar que a avaliação institucional ocorre por meio de uma ação dialógica (Freire, 2021) e estimula a participação de toda comunidade nos processos institucionais, além de contribuir com a apropriação de uma cultura avaliativa, sentido de pertencimento ao coletivo e autonomia institucional. Esta pesquisa justifica-se pela relevância em possibilitar a construção colaborativa de uma solução pedagógica produzida em coautoria com educadores da escola selecionada para o estudo, considerando suas experiências profissionais e visões de mundo, por intermédio da criação de uma comunidade de práticas - espaço colaborativo-formativo (Wenger, 2001), cujo eixo estruturante consiste em aprender em interação, diálogo e colaboração sobre avaliação institucional no âmbito da educação básica, para além do controle e regulação.

Processos formativos podem ser potencializados por meio de ferramentas tecnológicas que priorizem a interatividade, a interação e a colaboração entre sujeitos aprendentes. Logo, comunidades de práticas, enquanto espaços de aprendizagem social (Wenger, 2001), podem ser potencializados por meio da utilização da rede de computadores e por intermédio da criação de sistemas que estimulem a colaboração tanto numa perspectiva síncrona, como também assíncrona, objetivando o compartilhamento de experiências, bem como a construção de novos conhecimentos que possam contribuir com a transformação da realidade sociocultural que estão inseridos.

Destaca-se que essas especificidades contribuem com o (re)pensar das práticas pedagógicas e a forma como o ensino e a aprendizagem são concebidas, visto que a contemporaneidade tem exigido o desenvolvimento de soluções tecnológicas como *design*

instrucionais que possam subsidiar processos colaborativos e interativos de construção do conhecimento. Matta (2011) acredita que um sistema informacional é capaz de auxiliar no trabalho pedagógico implementado pelas instituições educativas, ou seja, como as tecnologias têm impactado diretamente o cotidiano dessas instituições, fomentam processos criativos e projetuais de *design* instrucional com a função de contribuir com o trabalho docente, por meio do desenvolvimento de aplicações pedagógicas (Matta, 2011).

Compreende-se que aprendizagem e cognição podem ser operacionalizadas por ferramentas tecnológicas destinadas a promover mediação no processo de ensino e aprendizagem, bem como podem estimular a difusão social do conhecimento por intermédio da mediação tecnológica de computadores conectados em rede. A esse respeito, Matta (2011, p. 239) enfatiza que “sistemas que desde o início são concebidos para a mediação de processos de ensino-aprendizagem [...] necessitam ser pensados e projetados para facilitar e viabilizar a realização daquilo para que foram projetados, neste caso o processo de aprendizagem e de cognição”. Ademais, enfatiza-se que a criação do *ciberespaço* se caracteriza, de acordo com Lévy (1999, p. 26), como “dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo, que os organismos de formação profissional ou de ensino à distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede”.

A abordagem de Matta (2011) destaca que no decorrer do século XX, especificamente nos anos 1980, houve um movimento maior de produção e disseminação de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramentas capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Uma característica relevante desse período foi a criação de inúmeras ferramentas tecnológicas com finalidade educacional. Salienta-se, ainda, que as tecnologias foram fundamentais no desenvolvimento da interatividade entre sujeitos e para a criação de uma rede colaborativa de formação e aprendizado, pois a interatividade, segundo o autor, pode ser considerada elemento essencial das tecnologias de informação.

De toda maneira, sublinha-se que as instituições educativas podem fortalecer suas práticas formativas a partir de produções tecnológicas, como o *design* instrucional, uma vez que essas construções possibilitam processos de gestão e difusão do conhecimento. Daí a necessidade de o *design* instrucional promover um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) capaz de oportunizar a mediação, a interação, a interatividade, o diálogo, a colaboração e o engajamento dos sujeitos com uma identidade coletiva, bem como com o compartilhamento de experiências e a construção de conhecimentos que contribuam com o contexto sociohistórico e

cultural. É por essa razão que a proposta de *design* e a metodologia estão imbricadas e visam à interlocução entre sujeitos da prática para a construção de uma comunidade epistêmica.

Por fim, cabe explicar que a presente tese foi organizada em cinco capítulos interligados, conforme especificado a seguir. O primeiro capítulo, intitulado introdução, reflete sobre a eclosão do objeto de estudo correlacionado com o percurso pessoal, acadêmico e profissional do pesquisador responsável, elucidando, para tanto, a justificativa, a questão norteadora do estudo, o objetivo geral e específicos - responsáveis por sustentar e operacionalizar a concretização do objetivo macro da tese.

No segundo capítulo, cognominado “Articulação Conceitual”, expõe-se, por categoria analítica, os principais estudos que se ocupam da temática, tais como: 1) *design* instrucional; 2) formação colaborativa; e 3) avaliação institucional. Assim, ao longo deste capítulo, explorou-se uma proposta de *design* instrucional crítico-dialógico, que se desenvolve em contexto sociocultural de sujeitos aprendentes, com a intenção de projetar uma solução educacional realista, possibilitando aos participes uma aprendizagem interativa, dialógica, colaborativa e contextualizada, por intermédio de um ambiente desenhado para propiciar a aplicação de conhecimentos no mundo ao qual (com)vivem. Para tanto, recorreu-se aos estudos de Piskurich (2000), Rezabeck (2009), Wenger (2001), Brown e Green (2016), Filatru (2008), Kenski (2015) e Matta (2011) para compreender apropriadamente as principais perspectivas sobre o conceito e desdobramentos do *design* instrucional.

Nessa primeira categoria, discutem-se as transformações sociais, culturais e econômicas desencadeadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e que tem caracterizado o século XXI. Este fator impulsiona a emergência de processos formativos capazes de atender as especificidades de uma vida social cada vez mais acelerada, por meio da educação a distância (EaD), modalidade de ensino que permite maior maleabilidade, no que concerne questões espaço-temporal, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ativo, autônomo e colaborativo e que se estrutura a partir de influências de diferentes campos do conhecimento, a saber: educação, tecnologia, comunicação, gestão e informação.

Embora o *design* instrucional tenha sido impulsionado com o surgimento do computador, da internet e da rede interligada de computadores, sua origem é remetida as necessidades instrucionais de soldados das forças armadas estadunidense. Naquele momento, objetivava proporcionar um processo de aprendizagem mecanicista, massivo e imediatista, atrelado ao processo de estímulo-resposta, para utilização de armas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Entretanto, com o passar dos tempos e o surgimento de novos aparelhos

tecnológicos, o *Design Instrucional* (DI) passou a ocupar lugar mais central na agenda educacional deste século, visando sustentar o desenvolvimento de AVA estruturados a partir de recursos comunicacionais, multimídia etc., com o objetivo de solucionar questões relacionadas à aprendizagem.

A segunda categoria analisada remonta o surgimento da internet na década de 1960 (Castells, 1999) e da consequente criação da rede interligada de computadores que originou o *ciberespaço*, no qual os indivíduos são oportunizados a navegar, estabelecer comunicação, interação e construir conhecimentos por meio de processos coletivos, dialógicos, colaborativos e dialéticos. Sendo assim, o *ciberespaço* (Lévy, 2011) é perspectivado como lugar propício para a construção de uma aprendizagem colaborativa, contrariando orientações que concebem o fracionamento cognitivo, dissociando-se do pensamento individualizado e excludente. Portanto, a formação colaborativa emerge no contexto de transformações sociais impulsionadas por meio das TICs.

Considerou-se, nesta pesquisa, o *ciberespaço* como um elemento transversal, visto que rompe com a lógica espaço-temporal e se estrutura como espaço interativo e coletivo. Ante este contexto, o *ciberespaço* é analisado como *lócus* capaz de induzir e sustentar o surgimento de comunidades de práticas (Wenger, 2001), por meio da construção de uma identidade coletiva, do compartilhamento de saberes, fazeres, experiências e vivências, bem como na construção colaborativa de conhecimentos que beneficiem o contexto sociocultural dos sujeitos aprendentes.

Para tanto, recorreu-se aos seguintes teóricos: Castells (1999), Nicolaci-da-Costa e Pimentel (2011), Lévy (2011), Gadotti (2011), Freire (2021), Roschelle e Teasley (1995), Torres e Irala (2015), Vigotski (2007), Aubert *et al.* (2020), Stahl, Kochmann e Suthers (2006), Malizia (2012), Moretti (2012), Wenger (2001), Lave e Wenger (1991), Stewart (1998), Ribeiro e Barreto (2014), dentre outros. Com isso, se constituiu de uma reflexão e discussão sobre formação colaborativa e formação colaborativa de educadores; aprendizagem colaborativa e aprendizagem colaborativa com suporte computacional; comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas.

Em se tratando da terceira categoria teórica analisada, discute-se o conceito de avaliação institucional a partir do processo de configuração do Estado como avaliador, e a emergência da construção de pressupostos teórico-epistemológicos para a avaliação institucional crítico-dialógica na educação básica, a partir de múltiplos olhares, tempos e aprendizagens. Para isso, seguiu-se uma base teórica alicerçada em Broadfoot (1981); Gadotti (1999); Scocuglia (1999); Dias Sobrinho (2004; 2008); Brandalise (2007); Romão (2008);

Afonso (2009; 2013; 2014); Lück (2012); Hooks (2017; 2021); Aubert *et al.*, (2020); Freire (2021) e Collins e Bilge (2021).

O terceiro capítulo, intitulado “Percorso dos pressupostos metodológicos”, apresenta as inferências sobre a epistemologia crítico-dialógica, alinhada aos estudos de Freire (2002; 2020; 2021), Japiassu (1979), Tesser (1995), Scocuglia (1999; 2020; 2021) e Mizukami (1986); os pressupostos teóricos-metodológicos da abordagem *Design Based Research* Dialógica, como proposta de pesquisa colaborativa-formativa, a partir de um diálogo “próprio e apropriado” (Galeffi, 2011); às condições para realização da DBR Dialógica a partir de sua natureza colaborativa-formativa com base em estudos, a saber: Freire (2021), Ibiapina (2008), Desgagné (2007), Santos (2011), Lévy (1999), Wenger (2001), e Schön (2000). Posteriormente, destacou-se a estrutura e movimento da DBR Dialógica, organizada de forma cíclica, composta por quatro etapas complementares, segundo pesquisadores como: Creswell (2010), Santos (2011), Sampaio; Mancini (2007), Ferreira *et al.* (2014), Matta (2014), Fiorin (2012), Ferreira, Cézar e Machado (2020) e Galeffi (2011) e Flick (2013).

Na sequência, retratou-se a análise de dados crítico-dialógica ancorada na teoria da ação dialógica de Freire (2002; 2020; 2021), com a caracterização da estrutura organizativa de análise de dados crítico-dialógica, constituída por quatro fases interligadas e transversalizadas pela abordagem colaborativa-formativa, a saber: a) Fase 1: exploratória; b) Fase 2: estudo crítico do discurso; c) Fase 3: diálogo teórico e crítico-reflexivo. Consequentemente, desenvolveu-se o modo em que se deu a aproximação e o acesso do pesquisador responsável no campo empírico - a escola de educação infantil como *lócus* da pesquisa e fonte de produção de dados por intermédio das sessões dialógico-colaborativas com os educadores da instituição, considerados partícipes de todo o processo de construção e difusão de conhecimentos sobre avaliação institucional no contexto da educação básica, especificamente da educação infantil.

Ademais, apresenta-se a análise dos resultados da pesquisa, produzidos por meio de diálogos crítico-problematizadores da realidade sociocultural dos partícipes, empreendidos no transcorrer da aplicação da DBR Dialógica e suas quatro fases interligadas. Com isso, se evidencia a análise crítico-dialógica dos dados produzidos colaborativamente, com a apresentação de falas significativas dos envolvidos. Além do mais, revela-se o protótipo do *design* instrucional crítico-dialógico para formação colaborativa em avaliação institucional, bem como o planejamento do *design*.

Esta pesquisa acadêmico-científica foi idealizada, concebida e implementada com o intuito de oportunizar educadores de uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA a vivenciarem um processo formativo-colaborativo para estimular a

construção de comunidades de práticas sobre avaliação institucional na educação básica, dada a carência de conhecimentos e formações a respeito desta temática, pois, na contemporaneidade, não cabe mais espaços formativos desvinculados do contexto praxeológico. Daí a emergência de novos paradigmas formativos, tal como a formação colaborativa de educadores, por meio da participação comunitária.

O quadro 1, apresentado a seguir, ilustra o encadeamento da pesquisa e seus elementos constituintes, estabelecendo uma correlação entre os objetivos específicos, as categorias analíticas, indicadores, procedimentos metodológicos, instrumentos utilizados na produção de dados, sujeitos da práxis que são tratados como partícipes do estudo e o principal referencial teórico que sustentou a discussão de cada objetivo.

Quadro 1: Correlação entre objetivos, categorias, indicadores, procedimentos metodológicos, instrumentos de produção de dados, sujeitos da práxis e referências

Objetivos	Categorias	Indicadores	Procedimentos	Instrumentos	Sujeitos da Práxis	Referências
Analisar o <i>design</i> instrucional como tecnologia capaz de contribuir com a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, a partir da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA.	<i>Design</i> instrucional Tecnologia Conhecimento Práxis	<i>Design</i> instrucional como tecnologia formativa	Revisão bibliográfica sistemática Pesquisa de campo	Ciclo de aplicação da DBR Dialógica	Educadores da EMPJC	Piskurich (2000); Rezabeck (2009); Wenger (2001); Brown e Green (2016); Filatro (2008); Kenski (2015); Matta (2011)
Identificar a colaboração como estratégia formativa, capaz de estimular a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por meio do compartilhamento da práxis entre educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA	Colaboração como estratégia formativa Construção e difusão de conhecimentos colaborativos Compartilhamento de práticas	Colaboração como estratégia formativa	Revisão bibliográfica sistemática Pesquisa de campo	Ciclo de aplicação da DBR Dialógica	Educadores da EMPJC	Castells (1999); Nicolaci-da-Costa e Pimentel (2011); Lévy (2011); Gadotti (2011); Freire (2021); Roschelle e Teasley (1995); Torres e Irala (2015); Aubert et al. (2020); Stahl, Kochmann e Suthers (2006); Malizia (2012); Moretti (2012); Wenger (2001); Lave e Wenger (1991); Stewart (1998); Ribeiro e Barreto (2014)
Contribuir com a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por intermédio do compartilhamento da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA	Construção e difusão de conhecimentos Colaboração Avaliação institucional	Avaliação institucional	Revisão bibliográfica sistemática Pesquisa de campo	Ciclo de aplicação da DBR Dialógica	Educadores da EMPJC	Afonso (2007; 2009; 2013; 2014); Dias Sobrinho (1996; 2008); Lück (2012); Gadotti (1999).

Compartilhamento de práticas						
Apresentar um protótipo de um modelo de <i>design</i> instrucional de formação colaborativa sobre avaliação institucional, a partir da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA	Modelo de <i>design</i> instrucional	Proposta colaborativa de <i>design</i> instrucional de formação em avaliação institucional	Revisão bibliográfica sistemática	Pesquisa de campo	Ciclo de aplicação da DBR Dialógica	Educadores da EMPJC
	Formação colaborativa					-
	Avaliação institucional					
	Práxis					

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

2 ARTICULAÇÃO CONCEITUAL

Este capítulo é responsável por socializar os resultados obtidos por intermédio do estudo exploratório, com natureza qualitativa, que fundamentou a revisão bibliográfica sistemática das categorias analíticas da pesquisa, a saber: (1) *design* instrucional, (2) formação colaborativa e (3) avaliação institucional, fator que propiciou um maior contato entre o pesquisador responsável e estudos que discutiam a temática por meio do processo de categorização de conceitos geradores dos estudos selecionados e analisados, bem como da localização e definição dos principais estudos que refletiam sobre cada uma das categorias levantadas. Para tanto, salienta-se que os conceitos listados possuem estreita correlação com o objeto de estudo.

Sobre a primeira categoria analítica, *design* instrucional, dezenove artigos foram incluídos e analisados no levantamento bibliográfico. Com isso, foi possível constatar que os resultados obtidos suscitaram a relevância da utilização do DI, projetado a partir de um AVA, como estratégia de suporte para processos formativos a distância, considerando que o mesmo é capaz de estimular a autoaprendizagem pelos sujeitos envolvidos na formação, demonstrando seu protagonismo no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, bem como no estímulo para que os sujeitos aprendentes tornem-se críticos e reflexivos, capazes de contextualizar as vivências e experiências adquiridas no cotidiano. Assim, a autoinstrução possibilitada pelo DI também contribui com a autonomia dos sujeitos no que tange o processo de tomada de decisão e permite não apenas a construção do conhecimento, mas, também, sua difusão social.

Essa categoria visou analisar o *design* instrucional sob uma perspectiva crítico-dialógica, como tecnologia capaz de contribuir com a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, a partir da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA. Com isso, foi possível compreendê-lo como campo do conhecimento constituído a partir de diálogos e influências das Ciências Humanas, da Informação e da Administração, sendo responsável pelo planejamento e por oferecer, aos sujeitos aprendentes, um ambiente preparado com base na abordagem epistemológica adotada para sua concepção, desenvolvimento e implementação.

No que concerne à segunda categoria analisada pela pesquisa, selecionou-se trinta estudos, fator que permitiu categorizar os conceitos em quatro temas geradores, são eles: (1) colaboração - com ocorrência em 100% dos artigos analisados. Melhor dizendo, todos os trabalhos incluídos para análise discutiam, de algum modo, a categoria colaboração; (2)

comunidade – onze dos trinta artigos revisados versavam sobre este tema, perfazendo um percentual de 36,6%; (3) formação docente – onze dos trinta estudos investigados abordaram este tema, incidindo um total de 36,6%; e (4) tecnologias e aprendizagem – vinte dos trinta artigos refletiram sobre este tema, totalizando 66,6% de incidência.

À vista disso, o objetivo estrutural dessa categoria foi identificar a colaboração como estratégia formativa, capaz de estimular a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por meio do compartilhamento da práxis entre educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA. Logo, evidenciou-se a formação colaborativa aliada aos avanços de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como a formação colaborativa de educadores, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem colaborativa com suporte computacional. Ademais, refletiu-se sobre comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas.

Tratando-se da terceira categoria, avaliação institucional, apenas seis estudos foram incluídos e analisados, apresentando as principais contribuições de estudiosos sobre a temática aplicada ao contexto da educação básica. Eis seu principal objetivo: contribuir com a construção e difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por intermédio do compartilhamento da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA.

É oportuno ressaltar que o processo de tratamento e análise de dados teóricos possibilitou, ao pesquisador responsável, uma aprofundamento teórico-conceitual com os principais estudiosos que se dedicaram à temática nos últimos cinco anos, conduzindo um encontro profícuo com os autores seminais.

Doravante, serão expostas as discussões teóricas resultantes deste processo.

2.1 *Design* instrucional crítico-dialógico

O conceito de DI utilizado nesta tese alinha-se com as discussões propostas por Matias (2014), ao desenvolver um estudo que analisou a teoria do *design* como campo de investigação sociológica, submetendo-a a uma base epistemológica materialista, refletindo sobre as determinações da luta de classes no processo de desenvolvimento da própria atividade projetual, já que considera ser este um campo estritamente influenciado pelo sistema capitalista de acumulação.

Ademais, o autor aborda a adaptação dos produtos destes *designs* as particularidades, preferências e necessidades sociais do público para o qual se destina. Assim, em concordância,

Bandrillard (1995) considera *design* no sentido de produção consciente de um objetivo, redução e racionalização de objetivos, signos e funções. Corroborando as leituras anteriormente citadas, o *International Council of Societies of industrial Design* (ICSID) considera a criatividade no estabelecimento de *designs*, bem como a multidimensionalidade de objetos e processos envolvidos nesta atividade profissional, sendo condição *sine qua non* para a humanização de tecnologias, pois constitui-se de trocas culturais, econômicas e sociais.

Dessa forma, evidencia-se que a razão de existir de um *design* subjaz as relações sociais, econômicas e culturais da sociedade e dos grupos sociais aos quais se destina. Entretanto, convém ressaltar o caráter estético atribuído ao termo *design* por alguns estudiosos, como algo apreendido pelos sentidos e percebido pelas aparências. Contudo, há necessidade de considerar a polissemântica inerente ao termo, assim como os paradoxos e contradições que marcam as discussões epistemológicas do *design*.

Matias (2014) enfatiza que não se deve conceituar *design* a partir de bases estáticas e supra-históricas, pois, a semântica indica o *design* como uma atividade caracterizada por sua natureza conceptiva e projetiva, responsável por representar uma ideia ou algo. Já Bonfim (1995) específica sobre a relevância de perspectivar a teoria do *design* por meio da interdisciplinaridade, já que ela é constituída por diversas bases epistemológicas. Para o autor, a teoria do *design* requer partir de uma concepção globalizante sobre a teoria e a práxis. Acerca disso, Matias (2014) afirma que uma teoria do *design* carece respeitar a polissemia de abordagens existentes e que a influenciam, sobremaneira. Nesta concepção teórica, convém destacar as contradições e diversos conhecimentos que circunscrevem o *design*. Posto isto, a relação teoria e prática fundamentada por Matias (2014, p. 38) compreende prática como prática social,

[...] onde a atividade “profissional” aparece como um momento determinado da relação entre classes sociais antagônicas. E o imperativo do “projetar” não pode estar acima desta base material contraditória. Isto explica o preconceito e a resistência no meio do *design*, em relação a todo conhecimento que não parece imediatamente “aplicável” ao desenvolvimento de produtos. Trata-se de um fenômeno que parte de uma visão estreita da noção de prática.

O autor realiza uma crítica aos manuais de *design* que se ocupam em oferecer ferramentas para o desenvolvimento de projetos, “[...] negando sua especificidade teórica, na medida em que ali se escondem ideologias por trás de uma suposta neutralidade da técnica e do método” (Matias, 2014, p. 39). Em última instância, atenta-se para o fato de que o conceito de *design* não pode estar associado ao que é fixo, estático e acabado, já que é um conceito

considerado polissêmico, mas que caracteriza uma atividade destinada ao desenvolvimento de ações, artefatos, soluções pedagógicas, etc. que carecem de um processo estruturado por meio de uma concepção, do planejamento e sua consequente configuração para determinada finalidade. Portanto, a partir de Matias (2014), é possível compreender que o *design* se caracteriza por possuir uma natureza específica. Importa, ainda, perspectivar o *design* como constructo originário da inter-relação entre as mais diversas áreas do conhecimento, conforme asseverou Filatro (2008).

É partindo desse pressuposto que estudiosos (Bomfim, 1995; Filatro, 2008) destacam a relevância em analisar o *design* e sua teoria por intermédio de bases interdisciplinares, uma vez que segundo Bomfim (1995), epistemologicamente, saberes originários de diferentes áreas são utilizados para fundamentar conceitualmente e a prática do *design*. Assim, ao concordar com o autor, Matias (2014) ratifica que é necessário perspectivar o *design* como saber/fazer estruturado em um cenário contraditório e fortemente influenciado pela pluralidade de conhecimentos. Para ele, os saberes e fazeres do *design* precisam ser compreendidos amplamente, como prática social que vislumbra o exercício profissional como resultado da relação entre classes sociais contraditórias. Por isso, Matias (2014) destaca que é necessário avançar para uma compreensão mais crítico-reflexiva da prática.

Além do mais, nota-se a crítica do autor aos manuais que versam sobre *design* e se ocupam, essencialmente, de apresentar conteúdo e contexto histórico, oferecendo aos sujeitos em formação, prescrições sobre como desenvolver um *design*. Propõe que sejam analisadas e problematizadas as ideologias inerentes a estes documentos, esclarecendo a serviço de quem estão estruturados, bem como aponta que o campo do *design* enfrenta desafios relacionados a sua teoria e a subjacente tendência em reproduzir ideologias alinhadas com a classe privilegiada socialmente. Expõe a existência do processo de “fetichização teórica do *design*” (Matias, 2014, p. 37), a partir da perpetuação da visão das elites por meio da romantização da história e da função do *design*, dissociando-o de questões inerentes ao sistema capitalista que tanto influencia. Ainda de acordo com o autor,

[...] parece bastante óbvio a necessidade de investigações que envolvam *design* e Educação, que partam de pressupostos epistemológicos e políticos emancipatórios. O ensino de *design* tem se mostrado um verdadeiro laboratório de ideologias, sempre buscando renovar a fé no modo de produção capitalista. Este aspecto vem ganhando força com as novas modalidades empreendedoristas de educação toyotizada, principalmente com o chamado ensino por competências (Matias, 2014, p. 371).

Ao empreender essas críticas, o autor ratifica que a teoria do *design* não pode ser estudada dissociada de questões históricas, econômicas e socioculturais, uma vez que seu constructo teórico se opõe à lógica mercadológica que tem influenciado os cursos de formação em *design*. Ao contrário, propõe percebê-lo como campo do conhecimento capaz de compreender a dimensão da prática de modo mais crítico, reflexivo e problematizador. À vista disso, Matias (2014) reflete o que chamou de pedagogia do consentimento, enfatizando a emergência de pesquisas críticas sobre a temática, favoráveis a oposição do que chamou de abordagem de adestramento para o mercado de trabalho.

É nesse cenário que surgiu o conceito de *design* adotado nesta tese, a saber: atividade projetual, envolvendo o estudo do objeto, sua concepção, seu planejamento, sua execução e a avaliação da solução desenvolvida. “Portanto, o projeto tem por característica o fato de ser um processo aberto, onde um leque de caminhos possíveis se apresenta. E tais possibilidades não são meramente possibilidades formais, mas as que compreendem modos de existência humana” (Matias, 2014, p. 372). Ele contrasta com o processo de reprodução acrítica das questões socioculturais, além de requerer uma práxis dialógica, crítico-reflexiva da atividade criativa e criadora de projetar, “uma práxis realmente transformadora” (Matias, 2014, p. 372) que rompa com o processo histórico de romantização do passado da atividade projetual desenvolvida pelo *design*. Apesar dos aspectos expostos anteriormente e da concordância com a concepção de Matias (2014), que compreende a existência de uma glamourização e acriticidade presentes na narrativa histórica sobre o *design*, optou-se por realizar uma breve aproximação com a teoria do *design* instrucional.

2.1.1 Design instrucional: aspectos históricos, teóricos e metodológicos sob a ótica crítico-dialógica

Na contemporaneidade, a educação a distância (EaD) tem ocupado, cada vez mais, lugar de protagonismo, ante o ritmo acelerado de vida dos sujeitos e uma maior flexibilização espaço-temporal para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Isso tem possibilitado uma relação mais estreita entre a EaD e as novas TICs, o que fomenta a relevância do desencadeamento de processos formativos capazes de profissionalizar os responsáveis por conceber, planejar, executar e avaliar soluções educacionais digitais para assegurar o aprendizado mediado pelo computador.

Considerada uma modalidade de ensino diferente das demais, a EaD requer especificidades no que tange a forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Assim sendo,

essa modalidade fundamenta-se em diversos campos do conhecimento como: ciências da educação, tecnologia, gestão e comunicação. É nesse cenário que o DI se insere como campo de conhecimento emergente, estruturado a partir de fundamentos teóricos e práticos que subsidiam a construção de conteúdos educacionais digitais, objetivando a promoção do aprendizado a partir das TIC. Ou seja, o DI é fortemente influenciado pelas tecnologias educacionais e sua função foi transformada graças aos avanços tecnológicos e sua utilização na educação e demais espaços destinados à formação de sujeitos aprendentes.

Houve uma tendência histórica em associar o DI a processos formativos caracterizados como bancários (Freire, 2021), visto que não possibilitavam um trabalho dialógico, colaborativo e problematizador da realidade sócio-histórica e cultural dos sujeitos; apenas se ocupava com a reprodução passiva e acrítica do conhecimento, como uma mera técnica destinada à transmissão de informações. Essa concepção alinhava-se à proposta behaviorista, que concebe a aprendizagem como oriunda de um processo de estímulo-resposta, à luz da abordagem teórica de Skinner (1954) e seu condicionamento operante.

Ante este cenário, torna-se relevante destacar que embora o DI tenha sido disseminado socialmente por meio do surgimento do computador, da internet e da rede interligada de computadores, sua origem está associada a demandas instrucionais de soldados das forças armadas estadunidense para uma aprendizagem condicionada a utilização apropriada e imediatista de armas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Portanto, essa proposta instrucional ocorreu fundamentada em pesquisas desenvolvidas por estudiosos desta região que se ocupavam com o ensino e a aprendizagem mecanicista. Ou seja, segundo Filatro (2008), houve um recrutamento de profissionais ligados a estudos psicológicos e educacionais, de cunho experimental, para a projeção e criação de instruções que possibilitassem aos militares as condições necessárias e objetivas para o manejo de diferentes tipos de armas.

Thorndike (1936) influenciou fortemente tais medidas, pois foi o responsável pela proposição de métodos ligados à aprendizagem mecanicista, de cunho padronizado e homogeneizador, utilizando-se, para isso, de máquinas destinadas ao ensino em massa. Para tanto, propôs e executou formações com tais características a partir da filmografia, ganhando destaque e notoriedade por conta da vitória estadunidense na guerra. Esse foi um fator preponderante para a disseminação desse tipo de solução educacional intervencionista em larga escala, conforme assevera Filatro (2008).

Não obstante, destaca-se que o DI surgiu no século XX e sua história pode ser categorizada a partir de gerações que remontam processos evolutivos e o refinamento deste campo do conhecimento. Destarte, especificam-se dados e informações relevantes que

corroboram com essa compreensão. Assim, cada período, apoiado pela concepção de Filatro (2008), representa uma geração, a saber:

- a) **Primeira geração (década de 1940):** esse foi um período caracterizado pelas influências da Segunda Guerra Mundial no processo instrucional de formação dos sujeitos, principalmente dos militares;
- b) **Segunda geração (década de 1950):** a instrução foi inspirada em teóricos como Skinner (1954) que propôs métodos educacionais voltados ao estímulo e resposta, ou seja, condicionamento operante. Outro fator de destaque no final dessa década foi o desenvolvimento da teoria de Bloom (1956), que apresentou sua concepção de taxonomia de objetivos de aprendizagens com cunho cognitivo, afetivo e psicomotor - conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação;
- c) **Terceira geração (década de 1960):** configurada com base em Gagné (1962) desde o desenvolvimento de seus estudos relacionados às estruturas de aprendizagem. Outro evento que merece destaque neste período foi a contribuição de Ausubel (1968) e sua psicologia educacional com foco na aprendizagem significativa dos sujeitos;
- d) **Quarta geração (década de 1980):** esse período foi influenciado pelo desenvolvimento de modelos de desenho instrucional propostos por Gagné e Biggs; Dick Carey. Em consonância com tais aportes, foram lançadas obras relevantes que fundamentaram a prática do *design* instrucional, a saber: Teorias do *Design* Instrucional – primeiro volume - por Reigeluth (1983) e Andragogia por Knowles (1980). Ainda nessa década, outras produções surgiram e possibilitaram um novo olhar sobre o *design* instrucional e suas contribuições intervencionistas para problemáticas relacionadas à aprendizagem dos sujeitos: Linguagem Logo de Papert (1985); A formação social da mente desenvolvida por Vygotsky (1987) e que aborda sobre a área de desenvolvimento iminente; Cognição situada de Suchman (1987);
- e) **Quinta geração (décadas de 1990):** período em que predominou uma maior disseminação das tecnologias. Por isso, pode ser considerada como ‘época digital’, marcada pela criação e difusão do *ciberespaço*. Destaca-se a produção Teorias do *Design* Instrucional – segundo volume – por Reigeluth (1999);
- f) **Quinta geração (anos 2000):** configurada por meio da difusão social das TIC. Destaque para Lévy (1994) e sua concepção de inteligência coletiva, o que fomentou uma maior primazia da concepção sociocognitiva; maior interesse no processo de orientação do *design* a partir da ideia do *e-learning* por Rosemberg (2000); a utilização do *design* para

a criação de objetivos de aprendizagem por Wiley (2002); a proposta de projetos voltados para a aprendizagem de sujeitos por Koper e Tattersall (2004).

Apesar de todas essas influências, o DI se estruturou, no Brasil, por intermédio do alinhamento entre as tecnologias disponíveis e o desenvolvimento de propostas educacionais centradas no processo de ensino e aprendizagem com suporte computacional. Entretanto, recomenda-se cuidado na estruturação da proposta formativa, pois, precisa de uma robustez alcançada por meio de um trabalho interativo, dialógico e colaborativo envolvendo diferentes profissionais, com variadas experiências e vivências, capazes de contribuir com o DI na sua concepção, no seu planejamento, na sua execução e na avaliação do material instrucional.

Sendo assim, é notório o destaque, a ocupação de espaço e a centralidade que o *DI* tem alcançado na agenda educacional do século XXI, pois, com os avanços das TIC e a disseminação da educação virtual, ele tem sustentado o desenvolvimento de AVA configurados com uma série de recursos disponíveis na rede, por exemplo: a possibilidade de acessar materiais instrucionais postados por educadores, educadores tutores, ou mesmo pelos discentes – livros, textos, vídeos e *links* que direcionam para bibliotecas virtuais ou espaços (páginas) que contribuam para a ampliação e maior apropriação dos conteúdos discutidos; a viabilidade de produção do conhecimento mediante ferramentas colaborativas – texto colaborativo, fóruns interativos, *wikis* etc.

Estudiosos como Piskurich (2000), Rezabeck (2009), Wenger (2001), Brown e Green (2016), Filatro (2008), Kenski (2015) e Matta (2011) apresentam as principais perspectivas sobre o conceito de DI. Assim, Piskurick (2000) associa o DI à ação projetual que cria programas específicos destinados ao treinamento de indivíduos. Para Rezabeck (2009), o DI representa o projeto de uma instrução e estrutura um processo sistemático de planejamento e organização dos recursos necessários ao ensino e a aprendizagem, tais como: atividades, estratégias comunicativas, *feedback* e ações avaliativas que contribuam com o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa e centrada na construção de conhecimentos por parte dos aprendentes.

Wenger (2001), ao correlacionar o *design* à aprendizagem social, conceitua essa ação como sistemática, carente de planejamento e reflexão espaço-temporal para a realização de determinadas tarefas. O autor ainda especifica que não cabe ao *design* apenas a produção de artefatos, mas, sua concepção acerca de processos sociais. A esse respeito, Filatro (2008, p. 3) corrobora assinalando que o DI é também uma ação intencional e sistemática de ensino que envolve várias etapas, visando impulsionar a aprendizagem humana por intermédio de

fundamentos ligados a aprendizagem e a instrução difundidos socialmente. DI é o “processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema”.

De acordo com Kenski (2015), o objetivo prioritário do DI é a concepção de soluções capazes de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem a partir do contexto do público-alvo da instrução. Todavia, no caso do desenvolvimento de propostas formativas *online*, esse processo pode ocorrer por meio da *internet* e suas características interativas. Brown e Green (2016) reafirmam que o DI, embora atualmente apresente estrutura própria, originou-se de estudos sobre instrução no âmbito da psicologia educacional. Contudo, salientam que o DI possui estreita relação e é influenciado por descobertas na área da psicologia cognitiva e comunicacional, buscando as melhores alternativas metodológicas para a projeção e aplicação de instruções práticas.

Em seus estudos sobre conteúdos digitais e sistemas informacionais para educação a distância, Matta (2011) concebe o DI como uma espécie de *design* cognitivo, caracterizado como resultante de um processo interdisciplinar que envolve o planejamento estratégico e ação conjunta sobre conhecimentos das ciências da educação, informática, cognição e informação, assim como considera a gestão da informação e de processos. A proposta de *design* empreendida pelo autor fundamenta-se no socioconstrutivismo para a produção de artefatos tecnológicos que auxiliem as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de instituições educativas.

Assim, concorda-se com Matta (2011) quando propõe um diálogo entre a abordagem socioconstrutivista e a situada, pois ambas apresentam conceitos correlatos e podem ser compreendidas como complementares. Enquanto esta se baseia nos estudos implementados por Vigostki (2007), Bakhtin (2012; 2013), Freire (2002; 2020; 2021) e Aubert *et al.* (2020), aquela se estrutura a partir das pesquisas de Lave e Wenger (1991) e Engestron (1987). Essa análise foi preponderante para compreender que o *design*, na tese, configura-se como proposta formativa crítico-dialógica, já que se originou da interlocução empreendida por Matta (2011).

A proposta da abordagem crítico-dialógica de *design* engendra o conhecimento como oriundo de processos interativos estabelecidos entre sujeitos mediados pelo contexto sociocultural que estão inseridos. Para tanto, a aprendizagem é assinalada como processo dialógico, colaborativo e dialético. Essa compreensão é reforçada por Matta (2011) ao especificar que a proposta de *design* crítico-dialógico fomenta a aprendizagem por intermédio de uma identidade coletiva, que desencadeia na construção de “comunidades de práticas” (Wenger, 2001), consideradas espaços destinados ao compartilhamento de saberes e fazeres

entre sujeitos da prática sociocultural, visando à construção de novos conhecimentos que contribuam comunitariamente.

O *design* crítico-dialógico, na acepção do autor, entrelaça diálogo, interação, mediação e prática sociocultural, com o intuito de projetar soluções de problemas educacionais realísticos, numa clara tentativa de preparar os participantes para uma aprendizagem contextualizada e por meio de um ambiente desenhado para propiciar a aplicação de conhecimentos no mundo no qual (con)vivem. Isto é, “pretende engajar a aprendizagem e o processo pedagógico proposto no mundo e no ambiente concreto e cotidiano do sujeito” (Matta, 2011, p. 245). Ademais, retifica-se que são elementos que cooperam com propostas desta natureza: a interação, a interatividade, o contexto, a mediação, a metacognição e o controle, o(s) conteúdo(s) ou o(s) tema(s) do processo de ensino e aprendizagem, bem como a colaboração (Matta, 2011). Acrescenta-se a esta lista o elemento dialógico tão presente na concepção freiriana e que contribui para o desenvolvimento de uma relação formativa horizontalizada entre os sujeitos aprendentes e entre estes e seus formadores.

O Laboratório de Pesquisa Aplicada da *Penn State University* (1996) explica o *design* instrucional por meio de quatro perspectivas, são elas: (1) DI como processo, (2) DI como disciplina, (3) DI como ciência, e (4) DI como realidade.

O DI como processo prevê a sistematização de características instrucionais que possam fundamentar o aprendizado e a teoria que sustenta a instrução projetada, visando uma maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Envolve a detecção, reflexão e análise crítica acerca das necessidades formativas e delineamento da aprendizagem dos sujeitos por intermédio do desenvolvimento de um sistema responsável pela entrega para sanar essas necessidades. Inclui a criação de materiais e atividades de suporte a instrução, bem como a realização de avaliações.

O DI como disciplina é um ramo do conhecimento que subsidia a realização de pesquisas e teorias sobre as estratégias metodológicas para propostas formativas, assim como considera relevante a criação e difusão dessas estratégias, objetivando contribuir no planejamento instrucional. O DI como ciência se refere à criação de estruturas capazes de alicerçar propostas formativas a partir do desenvolvimento, da implementação, da avaliação e da manutenção dessas propostas, com o intuito de promover e facilitar o aprendizado dos sujeitos envolvidos na formação, considerando suas especificidades e diferentes níveis de complexidade.

O DI embasa a prática da construção de propostas formativas propriamente ditas, pela qual não há obrigatoriedade acerca de como iniciar a modelagem. Neste sentido, a concepção

do problema que estrutura a projeção da instrução requer ser elucidada. Porém, com a conclusão do processo, o profissional – *designer* – se responsabiliza por refletir e analisar criticamente cada etapa implementada, a fim de estabelecer uma estrutura científica e sistemática ao processo de construção da instrução.

Cada abordagem descrita conduz o DI a ser considerado como complexo e repleto de especificidades, correlacionadas ao aporte teórico adotado por cada estudioso. O que está posto em todas as análises teóricas realizadas é que o DI serve aos interesses socioeducacionais, seja como uma proposição para sanar problemáticas ligadas à aprendizagem de sujeitos, seja destinado a processos formativos mais corriqueiros, particularmente: treinamento ou capacitação, tanto em espaços formais como informais de educação.

Não há unanimidade em relação à utilização do termo DI, pois, alguns estudiosos não conseguem relacionar os termos *design* e instrução como coerentes para abordar propostas ou mesmo situações didático-pedagógicas para educação. Assim, Filatro (2008) sinaliza a predominância de debates sobre a nomenclatura DI, tanto relacionados ao emprego dos termos para designar propostas educacionais, como para distinguir, conceitualmente, o DI de demais áreas, a saber: *design* gráfico, *webdesign* etc.

Sendo assim, é possível considerar que o DI propõe a criação e implementação de propostas formativas, visando contribuir com a aprendizagem de indivíduos sobre determinada temática ou questão sociocultural que interfere no processo de ensino e aprendizagem, carecendo de estruturas elaboradas com suporte tecnológico para o desenvolvimento de soluções factíveis. Por meio dessas estruturas, são compartilhados saberes e fazeres por parte de sujeitos aprendentes, bem como adquirem novos conhecimentos e habilidades concernentes aos objetivos formativos estabelecidos no DI.

Com isso, percebe-se que o DI crítico-dialógico se ocupa com a projeção de arquiteturas pedagógicas responsáveis por subsidiar o processo de ensino e aprendizagem de sujeitos, promovendo uma articulação entre aprendizagem e experiências socioculturais. Portanto, pode ser compreendido como desenvolvimento de atividade profissional dotada de intencionalidade, caracterizada por ser sistemática e se referir, especificamente, ao processo de ensino e aprendizagem, na medida em que materializa ideias em propostas formativas. Por isso, planeja, desenha, executa e avalia ações didático-pedagógicas, a partir de seus princípios metodológicos, de técnicas, da construção de atividades centradas nos objetivos instrucionais, bem como nos materiais de suporte e demais elementos educacionais responsáveis pela promoção da aprendizagem de indivíduos.

Segundo Filatro (2008), as propostas de soluções educacionais para problemáticas relacionadas à aprendizagem concebidas e efetivadas por meio da prática do DI ocorrem em níveis distintos, a saber:

- a) **macro** – considera-se, num primeiro momento, propostas relacionadas à condução universal das práticas instrucionais de instituições, programas ou mesmo de um departamento. Num segundo momento, importa o estabelecimento de parâmetros generalistas que conduzam as propostas em escala global, regional e local;
- b) **meso** – as práticas são configuradas a partir da construção de espaços formativos, tais como: programas, cursos de formação, ou disciplinas;
- c) **micro** – responsável pelo desenho refinado das unidades de estudo.

O *Instructional System Design* (ISD) é o sistema mais utilizado no processo de desenvolvimento do *design* instrucional e divide-se em cinco fases sequenciais e complementares, a saber: a) análise da necessidade da solução educacional; b) desenho da solução detectada no momento anterior; c) desenvolvimento da solução planejada; d) execução (aplicação) da solução realizada; e) processo avaliativo da solução delineada.

Nota-se que além de fundamentar essa compreensão e sequenciação, Filatro (2008) reforça que mesmo utilizando sistemas próprios, grande parte das instituições que de certa forma lidam diretamente com DI, acabam por seguir essa lógica cíclica.

O DI se constitui como campo do conhecimento a partir das influências e saberes de diferentes áreas, por exemplo: ciências humanas, ciências da informação e ciências da administração. No que se refere às ciências humanas, é possível destacar que ele fornece uma base pedagógica sobre os fundamentos teórico-metodológicos da educação, suas abordagens de ensino-aprendizagem e suas implicações no fazer pedagógico cotidiano. Além disso, assegura uma fundamentação na psicologia a partir de conhecimentos relacionados às teorias de aprendizagem, aspectos relacionados ao desenvolvimento comportamental individual e social dos sujeitos, bem como questões concernentes a cognição e processos afetivos.

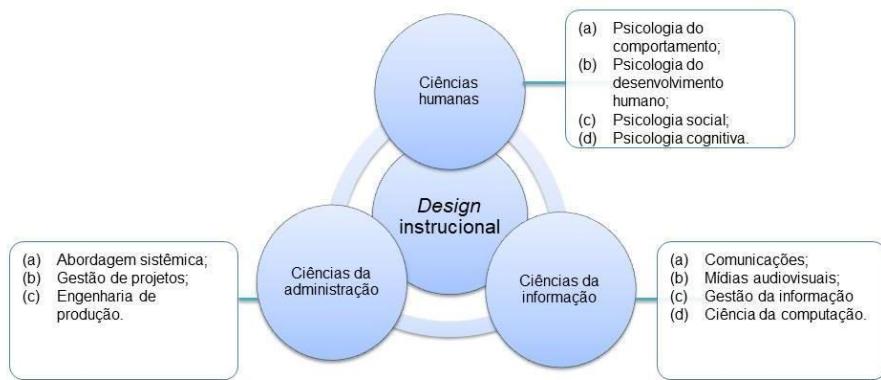
As ciências da informação contribuem para o DI, fornecendo bases sobre processos relacionados à comunicação ou educomunicação², por meio de uma perspectiva teórico-prática

² Embora o termo ‘educomunicação’ não seja um conceito a ser desenvolvido no decorrer do estudo, busca-se, por meio desta nota, situar os leitores sobre seu significado. Assim, recorre-se a Silva e Silva (2015) para compreender que educomunicação pode ser considerado uma espécie de prática pedagógica propícia para o estabelecimento de um diálogo entre os campos da educação e comunicação, estimulando que o processo de ensino e aprendizagem considere os saberes socioculturais dos sujeitos aprendentes, com o intuito de proporcionar a construção coletiva

que atrela educação a diversificadas mídias digitais para produção de conteúdo educativo. Não obstante, fornecem uma base de gestão informacional destinada ao armazenamento de informações, assim como fomentam inovações tecnológicas por intermédio das contribuições fornecidas pela computação. Em se tratando das ciências da administração, estas contribuem com os conhecimentos sobre gestão de projetos de DI, gestão de equipes multidisciplinares, organização do ensino e atividades correlatas.

Ao validar essas informações, Filatro (2008) reforça que essas ciências – humanas, da informação e da administração – são as responsáveis por elevar o DI a categoria de campo do conhecimento em expansão, visto que as ciências humanas possibilitam um diálogo com a psicologia comportamentalista, do desenvolvimento do ser humano, com a psicologia social e cognitiva; as ciências da informação cooperam a partir de conhecimentos relacionados as comunicações, as mídias audiovisuais, com o processo de gestão informacional e com a ciência computacional; e as ciências da administração auxiliam, por intermédio da abordagem sistêmica, da gestão projetual e da engenharia de produção, conforme Figura 1.

Figura 1: Campos do conhecimento que fundamentam o *design instrucional*



Fonte: Filatro (2008).

Nota-se, na Figura 1, que, por meio do entrelaçamento dos vários campos do conhecimento (ciências), o DI se fundamenta como campo repleto de possibilidades intervencionistas, pois se utiliza de todo esse repertório para conceber, executar e avaliar soluções educacionais para questões ligadas à aprendizagem dos sujeitos. Com isso,

de conhecimentos. Já segundo Soares (2002, p. 24), educomunicação é perspectivado como sendo um “conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos e espaços educativos presenciais ou virtuais”.

compreende-se esse novo campo do saber como interdisciplinar, visto que há uma relação dialógica entre as ciências que o fazem emergir, conforme menciona Filatro (2008):

Assim, reconhecer a integração dos vários campos que sustentam o *design* instrucional em um novo campo, o qual considera ações de ensino e resultados de aprendizagem, equivale a integrar uma gama de perspectivas relacionadas à aprendizagem e ao comportamento humano e compreender de que maneira a informação pode ser combinada, processada e apresentada de forma criativa e precisa, em um contexto histórico, social e organizacional mais amplo (Filatro, 2008, p. 7).

Em vista disso, ressalta-se que o DI é um processo que envolve tanto o desenvolvimento da teoria na ação, como impulsiona a realização de pesquisas e estudos sobre a temática, bem como propõe estratégias didático-pedagógicas para a resolução de problemas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, partindo-se de uma compreensão mais apurada sobre as concepções de aprendizagem e pela definição dos métodos instrucionais mais pertinentes para cada proposta formativa. Assim sendo, Filatro (2008) concebe o DI como garantidor do equilíbrio entre os campos que possibilitam a produção de soluções educacionais – educação, comunicação, tecnologias, conteúdos e gestão – e menciona três elementos fundamentais para este processo: o uso da multimídia, a interatividade e a interação.

Nesse contexto, é possível compreender que a multimídia é um termo que designa a utilização de várias mídias para transmitir determinada informação, entretanto, na maioria das vezes, seu uso condiciona-se ao hipertexto e à hipermídia. O primeiro é definido por Machado (2019, p.12) como sendo caracterizado por meio de texto que apresenta conexão para diversos outros textos correlacionados com o texto inicial. Pois, o autor pontua que o hipertexto “geralmente está ligado a uma não-linearidade na leitura de um texto qualquer”. O segundo, de acordo com o autor, também se refere a não-linearidade da informação, mas extrapola textos convencionalmente escritos, na medida em que se utiliza de diferentes recursos para veicular a informação, a saber: imagens estáticas e/ou animadas, sons, vídeos, dentre outros. Com isso, o autor evidencia que a multimídia se caracteriza como conjunto de recursos capazes de instigar os sentidos humanos, especificamente, a audição e a visão. Destaca que a multimídia pode ser compreendida como processo pelo qual uma informação digital passa a ser representada por intermédio de recursos mais interativos como: áudio, vídeo e animação, atrelados, concomitantemente, às mídias tradicionais, a exemplo: textos escritos, imagens, gráficos etc.

Em relação a interatividade, reestrutura a forma como os sujeitos aprendentes se relacionam com o ensino e aprendizagem, bem como constroem conhecimentos, pois, com as TIC e o desenvolvimento da interatividade, a aprendizagem passou a ser concebida como fruto

de uma construção entre sujeitos que interagem entre si por meio da dialogicidade e da colaboração, assim como interagem com o contexto sócio-histórico e cultural do qual fazem parte e recebem influências. Desse modo, a interatividade propõe um processo de ensino e aprendizagem crítico-reflexivo, ativo e autônomo, evidenciando que todos os envolvidos ensinam e aprendem mutuamente, na medida em que estabelecem uma interlocução e compartilham saberes, fazeres e experiências de vida.

Na abordagem crítico-dialógica, as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos são extremamente relevantes para que o homem, de fato, se constitua como ser social. A esse respeito, Barros e Carvalho (2011, p. 219) afirmam que isso possibilita que o homem seja um agente de transformação a partir das relações que se efetivam em um contexto cultural específico. Então, de acordo com os autores, é por meio da “interação com o outro e com o meio que o indivíduo se deparará com situações conflitantes, que exigirão que ele encontre as possíveis soluções, o que possibilitará a aprendizagem e consequentemente, o seu desenvolvimento intelectual”.

A interatividade é, portanto, sinônimo de novas formas de aprendizagens, mediadas pelas tecnologias, em um processo que rompe com a lógica individualista de produção do conhecimento, deslocando-a para uma lógica interativa, dialógica, coletivista e colaborativa. Isto posto, salienta-se que, na construção de um DI crítico-dialógico, interação e dialogicidade são elementos indissociáveis. Ante este contexto, Barros e Carvalho (2011, p. 220) especificam que a relação entre interação e interatividade gera um movimento que “vai além do humano e máquina, uma vez que a interação é relação necessária entre sujeito e objeto para a aquisição do conhecimento e interatividade condição *sine qua non* para a acessibilidade à comunicação em rede, consequentemente, essas relações estão imbricadas”.

A complexidade do desenvolvimento de soluções educacionais para questões relacionadas à aprendizagem (não restringindo-se ao meio virtual) não é tarefa simples, ao contrário, exige dos partícipes uma perspectiva multirreferencial de seu objeto de estudo e uma atuação interdisciplinar, a fim de planejar, executar e avaliar as soluções seguindo uma abordagem mais ampla, assim como é um processo dialógico entre os vários campos do conhecimento que sustentam essa ciência.

Ao projetar um desenho instrucional crítico-dialógico, convém aproximar-se dos princípios pedagógicos que orientam essa abordagem, pois, o planejamento da instrução precisa ser conduzido a partir desses princípios. Portanto, no que concerne esse tipo de *design*, apresenta um ambiente de aprendizagem arquitetado para proporcionar experiências interativas, dialógicas e colaborativas entre os sujeitos aprendentes. Em outros termos, o conhecimento é

construído com base na socialização de experiências e vivências pessoas e profissionais e no compartilhamento de saberes e fazeres, desencadeando coletivos inteligentes, capazes de refletir criticamente e problematizar questões comunitárias.

Importa salientar que essa vinculação do DI e seu fazer com a abordagem crítico-dialógica, o distancia de instruções baseadas na reprodução passiva de conteúdos e conhecimentos historicamente produzidos, bem como a projeção de ambientes de aprendizagem acríticos e massivos. Desta forma, Kenski (2015, p. 26), diz:

A preocupação do *design* instrucional passa a ser a de adequar as melhores estratégias de ensino com as especificidades dos conteúdos e das mídias utilizadas. Nesse contexto, o papel do *designer* instrucional ganha maior complexidade e flexibilidade. Sua ação passa a ser integrada a de outros especialistas – editores, diagramadores, programadores, *web designs* etc. –, além de professores, tutores e conteudistas, a fim de desenvolver sistemas de ensino interativos.

No contexto brasileiro, especificamente no âmbito do Ministério do Trabalho, por meio da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), o *designer* instrucional é categorizado na referência nº. 2394 que versa sobre profissões enquadradas como ‘programadores, avaliadores e orientadores de ensino’, com a subcategoria nº. 35. Assim, o CBO (Brasil, 2010) estabelece as seguintes atribuições profissionais para esta categoria:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância; participam da elaboração, implementação e coordenação de projetos de recuperação de aprendizagem, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas. Atuam no contexto clínico, avaliando as funções cognitivas, motoras e de interação social dos clientes e promovendo a reabilitação das funções prejudicadas dos mesmos (Brasil, 2010, p.1).

A descrição acima fortalece o entendimento do *designer* instrucional como profissional que requer um olhar/formação multirreferencial e um trabalho interdisciplinar, na medida em que promove a difusão social do conhecimento por meio da construção de espaços (ambientes) formativos – na modalidade presencial, semipresencial ou a distância – a partir de situações problemáticas reais que necessitam de sua intervenção.

Nessa conjuntura, cabe ao *designer* instrucional atuar independentemente de temática específica, bem como realizar um trabalho processual, inserindo-se no contexto sociocultural

dos sujeitos, a fim de levantar suas necessidades práticas e, em seguida, propor o desenho mais adequado da solução educacional. Quer dizer, é dessa análise contextual que o profissional desenvolverá o planejamento estratégico do DI, fator que possibilitará um (re)conhecimento do perfil do público-alvo da formação e o estabelecimento de seus anseios e potenciais.

Cabe ao *designer* compreender que o DI crítico-dialógico ocorre de maneira cíclica e, portanto, a modelagem da solução educacional precisa considerar cada etapa como relevante para o ensino e aprendizagem, pois se torna preponderante a formatação de um ambiente de aprendizagem instigante e capaz de proporcionar a contextualização das vivências e experiências empreendidas pelos sujeitos. Assim, esse exercício requer do profissional:

- a) Conceber o desenho da proposta formativa em colaboração com os partícipes;
- b) Definir a concepção pedagógica que fundamentará sua proposta formativa em colaboração com os partícipes;
- c) Definir o conteúdo e/ou temáticas a serem abordadas em colaboração com os partícipes;
- d) Analisar quais são as mídias mais oportunas para contribuir com a efetivação dos objetivos propostos para a formação em colaboração com os partícipes;
- e) Estabelecer o tipo de experiências e vivências de aprendizagens que serão promovidas por intermédio da proposta formativa em colaboração com os partícipes;
- f) Criar estratégias interativas, dialógicas e colaborativas entre os partícipes da formação, visando à construção e difusão social de conhecimentos;
- g) Vislumbrar a interação dos sujeitos com os materiais instrucionais disponibilizados;
- h) Encurtar o distanciamento dos sujeitos com o processo de ensino e aprendizagem promovidos com a solução.

Por conseguinte, não é aceitável delimitar o trabalho do *designer* instrucional, pois, como explicitado, ele se preocupa em propor soluções educacionais para questões reais ligadas à aprendizagem. E a aprendizagem dos sujeitos é um processo contínuo que perdura por toda sua existência. Logo, sua atuação é repleta de significados contextuais que induzem a formação dos sujeitos e segue uma lógica “própria e apropriada” (Galeffi, 2011).

Dessa forma, espera-se que o *designer* instrucional desenvolva uma prática alicerçada na abordagem crítico-dialógica, fator que contribuirá para identificar globalmente o problema de aprendizagem, analisando suas especificidades, compreendendo-o de maneira crítica e reflexiva, objetivando propor os melhores caminhos para solucioná-lo ou minimizá-lo. Não obstante, como o DI é desenvolvido visando realizar processos formativos, é importante

detectar que o trabalho do *designer* pode ocorrer a partir de dois grandes campos: (1) educação compreendida como atividade-fim – neste âmbito, a educação é entendida como atividade principal dos sujeitos, grupos ou instituições; (2) educação considerada como atividade-meio – neste contexto, a ação educativa subsidia a perspectiva anterior, com o acréscimo de ações educacionais implementadas por organizações com e sem fins lucrativos (Filatro, 2008).

São esses aspectos que direcionam o formato do projeto concebido, desenhado, implementado e avaliado pelo *designer* instrucional, pois influenciam, sobremaneira, o tipo de formação, sua estrutura e abordagem pedagógica, a seleção da metodologia mais apropriada para os objetivos definidos, as atividades, a concepção de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como o tipo de mídias a serem utilizadas no ambiente formativo. Além do mais, tais aspectos impactam diretamente na opção pelo modelo de DI mais apropriado, pois, de acordo com Filatro (2008, p. 11), “repercute no modelo de *design* instrucional adotado – na formação e composição da equipe de criação, produção e execução, nas fontes de informação e canais de comunicação utilizados”, etc.

É com base nesses aspectos que o *designer* instrucional opta pela concepção pedagógica mais apropriada ao processo formativo. Entretanto, essa escolha condiciona-se ao contexto sociocultural e aos objetivos pretendidos para solucionar a problemática. Assim, salienta-se que esta pesquisa se refere ao tipo de DI crítico-dialógico.

Neste cenário, importa ressaltar que essa abordagem rompe com a concepção de ensino e aprendizagem bancária, que segue uma lógica meramente transmissiva e considera o sujeito aprendente como ‘tábula rasa’, numa relação hierarquizada entre os envolvidos no processo. Sendo assim, a abordagem crítico-dialógica compreende que o processo de aprendizagem acontece, a partir da relação que o sujeito estabelece com o seu contexto sócio-histórico e cultural.

A concepção de educação empreendida por Freire (2021) em sua obra “Pedagogia do Oprimido” aponta para um processo de ensino e aprendizagem embasado na dialogicidade na colaboração e na dialética. A educação é entendida a partir de experiências pedagógicas horizontalizadas, em que ambos os sujeitos do processo – educador e educando – ensinam e aprendem numa construção de conhecimentos dialógica e, portanto, colaborativa.

É por intermédio da práxis que o processo educacional se desenvolve. É na relação dialógica e dialética – educação em contexto sociocultural dos sujeitos – que surge a possibilidade de humanização do ser e da superação coletiva da condição de oprimidos, já que a abordagem pedagógica crítico-dialógica se dissocia de propostas educacionais centradas na reprodução das condições de opressão em que os sujeitos são ensinados a não questionar o

status quo. Com isso, cumpre sua função essencial: promover práticas pedagógicas emancipadoras, que contribuam para a formação de sujeitos críticos e reflexivos da realidade a qual estão inseridos, problematizando-a constantemente, estabelecendo relações comunicacionais e sabendo-se como sujeitos da práxis que se encontram num *continuum* processo de aprendizagem (Freire, 2021).

Portanto, Freire (2021) auxilia o entendimento de que as propostas de formação dos sujeitos precisam ser constituídas, a partir deste contexto e ter relação direta com a realidade observada. Assim, o DI crítico-dialógico requer ser construído com os sujeitos da práxis e não para os sujeitos, assegurando que o processo de ensino e aprendizagem esteja alicerçado na práxis dialógica e problematizadora da realidade contextual dos indivíduos. É com propostas formativas que seguem tal perspectiva emancipadora que os sujeitos adquirem sua libertação do estado de reprodução mecanizada das coisas – homens que por intermédio do diálogo reflexivo, crítico e libertador, conseguem acordos coletivos e passam a lutar e aprender uns com os outros.

Nessa abordagem, o diálogo é assumido como elemento processado por meio de um contexto historicamente situado e caracterizado por aspectos socioculturais. Isso leva a compreensão do diálogo como crítica construída nos embates, nas manifestações e nas lutas que representam os reflexos do processo de interação social, pois, o aporte freiriano especifica que a função do diálogo é criar sujeitos livres que consigam estabelecer uma interlocução problematizadora. Assim estruturada, essa interlocução permite a coexistência de discordâncias e rebeliões, uma vez que o diálogo assume *status* de canal interativo, espaço que permite não apenas a resolução de possíveis problemáticas, mas, é nesse diálogo que ocorrem as manifestações e mobilizações, as rebeliões e, também, a negociação e a mediação de conflitos. Entretanto, destaca-se por possuir um caráter reflexivo ante os conflitos existentes, que necessitam impulsionar um (re)pensar a realidade social (Scorsolini-Comin, 2014).

Na constituição de um DI crítico-dialógico, formador do aprendizado mais autônomo, dialógico e colaborativo, as tecnologias precisam refletir tais características, visto que a modelagem do DI carece partir da interação entre os sujeitos – educador/educando e educando/educando -, da construção dialógica e colaborativa do conhecimento, do estímulo à busca pelo aprendizado e da mediação como ferramenta pedagógica.

Nesse âmbito, recorre-se a ferramentas tecnológicas consideradas colaborativas. Daí a relevância da utilização de fóruns – de apresentação, de tirar dúvidas etc. – de chats, de editores de textos colaborativos, espaços para a socialização de experiências e vivências etc. Para tanto, considerando essas características, a referida abordagem requer um sujeito mais autônomo para

o manuseio do aparato disponibilizado no espaço formativo. Este, ancorado na sistemática da ação/reflexão/ação.

A partir de Brown e Green (2016), pode-se perspectivar o DI crítico-dialógico com base em três princípios básicos, a saber:

- I. A necessidade de analisar a situação problemática, a fim de definir os rumos mais apropriados para o processo formativo e suas etapas;
- II. O processo de produção e implementação da formação via DI e;
- III. A avaliação dos resultados da aplicação do *design* por meio de *feedback* dos partícipes.

Merrill (2002, p. 44) propõe cinco fundamentos básicos que auxiliam o *designer* instrucional no projeto formativo crítico-dialógico. Esses fundamentos caracterizam-se como essenciais e generalistas, pois servem a qualquer tipo de instrução, tais como:

- I. Promove-se aprendizagem na medida em que os sujeitos se engajam na resolução de problemas realísticos e contextuais;
- II. A aprendizagem se efetiva mediante a ativação do conhecimento existente, tendo como base um novo conhecimento;
- III. Promove-se aprendizagem quando novos conhecimentos são evidenciados aos aprendentes;
- IV. Promove-se aprendizagem por intermédio da aplicação de novos conhecimentos pelos indivíduos;
- V. A aprendizagem é desenvolvida quando novos conhecimentos são associados ao contexto sociocultural dos sujeitos aprendentes.

É por meio da aproximação do *designer* com o contexto dos sujeitos da práxis que planejamento formativo se estrutura, visando o estabelecimento de uma relação que possibilite compreender o cotidiano desses sujeitos e identificar a questão de aprendizagem que necessita de intervenções didático-pedagógicas para ser resolvida. A interação e a comunicação são aspectos que também fazem parte dessa estrutura, que consiste, ainda, no estabelecimento das especificidades educacionais da proposta, tais como: conteúdos trabalhados, procedimentos metodológicos, atividades de vivências e experiências que precisam de alinhamento com os objetivos propostos e a escolha das ferramentas midiáticas adequadas.

As reflexões delineadas nesta categoria analítica revelam a relevância em se conceber o *design* instrucional crítico-dialógico como ferramenta possível para a realização de processos formativos alinhados no respeito, na valorização e na exploração dos saberes advindos da práxis dos partícipes. Ademais, discute-se o conceito de formação colaborativa aliada aos avanços de TIC, bem como a formação colaborativa de educadores, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem colaborativa com suporte computacional. Além disso, promove reflexões sobre as comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas.

2.2 Formação colaborativa

Na contemporaneidade, a sociedade tem passado por profundas mudanças e por um processo de modernização impulsionado pelas TIC, visto que propiciou o rompimento com o modo de vida praticado até então, desencadeando modificações de âmbitos social (no modo de vida e de relacionamento entre os sujeitos), econômico (no modo de produção e exploração da força de trabalho do homem) e cultural. A emergência desse novo paradigma sustenta-se pelas inovações provocadas pela criação da internet e sua difusão por todo o mundo.

Nesta perspectiva, cabe evidenciar, a partir de Castells (1999), que a internet surgiu na década de 1960 e estava intimamente relacionada com os interesses militares do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, que objetivava proteger seu sistema de comunicações caso o embate com a União Soviética resultasse numa guerra nuclear. Assim, desenhou-se uma rede que permitiu a conexão entre os computadores. Castells (1999) descreve esse desenho como resultando numa:

[...] arquitetura de rede que, como queriam seus inventores, não pode ser controlada a partir de nenhum centro e é composta por milhares de redes de computadores autônomos com inúmeras maneiras de conexão, contornando barreiras eletrônicas. Em última análise, a ARPANET, rede estabelecida pelo Departamento de Defesa dos EUA, tornou-se a base de uma rede de comunicação horizontal global composta de milhares de redes de computadores (cujo número de usuários superou os trezentos milhões no ano 2000, comparados aos menos de vinte milhões de 1996, e em expansão veloz). Essa rede foi apropriada por indivíduos e grupos no mundo inteiro e com todos os tipos de objetivos, bem diferentes das preocupações com uma extinta Guerra Fria (Castells, 1999, p. 44).

Portanto, foi no século XX, especificamente no período correspondente à Segunda Guerra Mundial, que ocorreram relevantes avanços tecnológicos, como os conhecimentos sobre as tecnologias alicerçadas a eletrônica que propiciaram o surgimento do primeiro computador capaz de ser programável, bem como seu transistor, considerado por Castells (1999), como fonte da microeletrônica e o centro da revolução tecnológica informacional do século. Entretanto, o autor ressalta que foi na década de 1970 que houve uma maior difusão social das TIC.

Já em relação ao processo de difusão maciça da internet, apenas ocorreu no final da década de 1990, quando seu potencial comunicacional foi propagado e ela passou a ser utilizada nas mais variadas funções envolvendo comunicação/interação: bate-papos *online* com garantia de anonimato, fóruns de discussões sobre games e outros assuntos relevantes aos usuários, jogos etc.

Tais aspectos contribuíram com a configuração da Revolução Tecnológica que, assim como a Revolução Industrial iniciada no século XVIII, possui estreita relação com o processo de reorientação do modo de produção e exploração capitalista. Assim, segundo Castells (1999), essa nova sociedade pode ser considerada emergente por conta das transformações desencadeadas pelo capitalismo e pelo processo informacional/comunicacional que influencia, sobremaneira, o modo de vida dos sujeitos.

O século XXI tem sido fortemente caracterizado pela expansão da utilização da rede que interliga computadores por todo o mundo, o que tem configurado novas formas de ser, agir, sentir, interagir e comunicar na sociedade contemporânea. Esse fato vem sendo compreendido como Revolução da Internet. Assim, essa revolução origina-se do processo de difusão em larga escala das tecnologias que possibilitaram o desenvolvimento dos computadores, das redes que os interligam, de uma maior acessibilidade aos microcomputadores (ou computadores portáteis) por parte da população, bem como da propagação da *Web* nas suas mais variadas funções e possibilidades de utilização (Nicolaci-Da-Costa; Pimentel, 2011).

As transformações socioeconômicas decorrentes dessa nova constituição de sociedade, conectada pela rede de computadores, tornou perceptível uma série de mudanças comportamentais e atitudinais nos sujeitos do século XXI. Os processos informacional, comunicacional e interacional passaram a se estabelecer também e, prioritariamente, no espaço virtual, o que possibilita encarar essas transformações como parte de uma macroestrutura da Revolução da Internet que interfere diretamente no cotidiano dos sujeitos e no modo como estes se relacionam com seu contexto sociocultural.

Sendo assim, essa revolução inaugurou o ciberespaço como ambiente capaz de permitir a comunicação e a interação entre os sujeitos, por intermédio da rede conectada de computadores, passando a constituir-se como espaço ubíquo. O termo ciberespaço foi criado em 1984, pelo autor de ficção científica William Gibson, tendo seu conceito modificado ao longo da história, conforme asseveram Lévy (2011) e Nocolaci-da-Costa e Pimentel (2011).

Em sua obra “Inteligência Coletiva”, Lévy (2011) apresenta pressupostos para uma compreensão apropriada e aprofundada do conceito de ciberespaço. Um espaço imaterial, no qual os sujeitos podem navegar, interagir, comunicar e construir conhecimento de modo coletivo, dialógico, colaborativo e dialético (cada sujeito fala de seu contexto sociocultural). O ciberespaço é evidenciado como *lócus* de construção de uma aprendizagem colaborativa, pois, pressupõe fazer em conjunto, pensar coletivamente, opondo-se ao fracionamento cognitivo, rompendo com as fronteiras do pensamento individualizado e segregador. Assim, o ciberespaço

se caracteriza como transversal, perpassando por questões relacionadas ao tempo e ao espaço, devendo se enquadrar como espaço interativo, coordenado por um coletivo.

A emergência do ciberespaço ocasionou modificações estruturantes no que tange aspectos socioeconômicos e culturais, conforme explicitado. Entretanto, fez emergir a urgência da inteligência coletiva com suporte computacional, terreno ainda em constituição que requer, continuamente, negociações para que se efetive como nova estrutura de construção plural do saber. Nele, o objetivo central é impulsionar redes colaborativas em que todos os sujeitos, por meio de processos dialógicos, participem ativamente da tomada de decisão. Nesse espaço, não cabe lugar para hierarquias e divisões, bem como para delegar o poder de decisão a terceiros que não ao coletivo.

Lévy (2011) enfatiza que esse coletivo precisa ter protagonismo quando visa utilizar o ciberespaço como potencializador da inteligência coletiva, como espaço intangível que possibilita novas formas de se construir e difundir socialmente conhecimentos. Para Lévy (2011), esse espaço pode fomentar:

[...] potências de pensamento em que brotam e se transformam qualidades do ser, maneiras de construir sociedade. Não os organogramas do poder, nem as fronteiras das disciplinas, tampouco as estatísticas dos comerciantes, mas o espaço qualitativo, dinâmico, vivo da humanidade em vias de se auto inventar, produzindo seu mundo (Lévy, 2011, p. 15).

O mundo ao qual Lévy (2011) se refere está associado à necessidade de utilização das TIC, desenvolvidas no âmbito do ciberespaço, para pensar em rede colaborativa, possíveis soluções práticas para as problemáticas detectadas no contexto sociocultural. Dessa forma, propõe que esses sujeitos se reinventem a partir da coletividade, da construção de comunidades.

Esse elemento comunicacional pode assegurar o compartilhamento de vivências, experiências e saberes, como condição *sine qua non* para desencadear tal rede, sendo preponderante que os integrantes das comunidades canalizem seus esforços para a inteligência na rede, ou seja, para a “inteligência na massa”, conforme pontua Lévy (2011, p. 17). Nesta perspectiva, estimula a diversidade de sujeitos e vozes que coexistem dialógica e dialeticamente nas comunidades.

Na atualidade, nota-se que as tecnologias também aceleraram a provisoriação dos conhecimentos, cabendo aos sujeitos vivenciarem processos de aprendizagem ao longo da vida. Contudo, importa salientar que as ferramentas tecnológicas originadas como suporte à existência do ciberespaço podem e devem ser compreendidas como aliadas para a promoção, assim como a experiência de novas formas de ensinar e aprender. Por esses e outros fatores, a

rede colaborativa se torna importante nesse processo, considerando que se desenha e desenvolve por intermédio do ciberespaço e suas ferramentas, permitindo uma participação democrática, ativa, crítica e reflexiva dos sujeitos no que tange às problemáticas do contexto da práxis. Sendo assim, Lévy (2011, p. 25) destaca que “é o conjunto do coletivo humano que deve daqui por diante, se adaptar, aprender e inventar para viver melhor no universo complexo e caótico em que passamos a viver”.

Por conseguinte, fica evidente que o coletivo humano é responsável pela articulação em rede colaborativa, propondo a união e soma de esforços para a resolução das questões que precisam ser tratadas no cotidiano comunitário, ou seja, o coletivo humano demanda unificação de esforços para a efetivação das transformações desejadas, por meio das ferramentas disponibilizadas no ciberespaço. Assim, tais transformações são projetadas e implementadas no contexto das massas, que historicamente foram excluídas do processo de tomada de decisão. Em relação a essa abordagem, Lévy (2011), diz:

A informática comunicante se apresenta então como infraestrutura técnica do cérebro coletivo ou do hipercortex de comunidades vivas. O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca (Lévy, 2011, p. 25).

Esses coletivos inteligentes propiciam aos sujeitos o desenvolvimento de uma concepção de sociedade conectada em rede, na qual o processo de construção de conhecimentos ocorre no coletivo, compreendido como força da massa, que pode ser potencializada pela utilização apropriada da rede e de suas ferramentas tecnológicas. Essa rede precisa se estruturar como inclusiva e favorecer a vivência de experiências coletivas para estimular o trabalho e a aprendizagem colaborativa.

Sendo assim, o ciberespaço, como espaço colaborativo é analisado como espaço de potencialização das criatividades e capacidades individuais, em uma articulação que possibilita o crescimento do coletivo. Esse ciberespaço ainda se apresenta como acolhedor, navegável e acessível (Lévy, 2011). Com isso, as tecnologias podem ser utilizadas a favor dos interesses comunitários dos sujeitos, como comunidades virtuais que possibilitam a troca de conhecimentos, saberes, vivências e experiências.

O ciberespaço induz a concepção de comunidades virtuais como *lócus* de participação democrática dos sujeitos, desde que lhes sejam fornecidas as ferramentas e condições necessárias a uma plena participação. Portanto, a proposta colaborativa discute a práxis

comunitária e direciona o grupo a pensar e encontrar soluções factíveis, estimulando um processo de emancipação dos participantes, que se compreendem como parte fundamental do todo, mesmo considerando possíveis contradições e tensões inerentes a esses espaços.

Nesta perspectiva, ratifica-se que a rede colaborativa pressupõe que toda tomada de decisão seja colegiada, viabilizando o trabalho e a aprendizagem compartilhada por intermédio de um processo dialógico e dialético. Este envolve a negociação, a mediação de possíveis conflitos e a escuta atenta, crítica e reflexiva, bem como relações recíprocas baseadas na socialização de experiências, vivências e saberes. Conforme Lévy (2011, p.71), “numa perspectiva política, as grandes fases da dinâmica da inteligência coletiva são a escuta, a expressão, a decisão, a avaliação, a organização, a conexão e a visão, cada uma delas remetendo a todas as outras”.

Deste modo, evidencia-se que uma formação colaborativa com suporte computacional requer o entrelaçamento de conhecimentos comunitários, opondo-se a estruturas formativas rígidas promovidas pelo Estado, com a finalidade de controlar e regular as práticas profissionais dos sujeitos, assim como condicioná-las a falta de criticidade diante de problemas sociais, induzindo a reprodução e perpetuação de políticas públicas ancoradas no *status quo*.

Quando se analisa a utilização do ciberespaço vinculado ao processo de problematização da realidade, ocorre, consequentemente, a democratização da formação dos sujeitos por meio da utilização de sistemas configurados como colaborativos. Para tanto, importa que este espaço seja compreendido como aberto, repleto de possibilidades para uso em diferentes campos do conhecimento, impondo aos sujeitos, o compartilhamento de objetivos. É neste sentido que advém a difusão de conhecimentos em rede e para a rede.

2.2.1 Formação colaborativa de educadores

O advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação fez emergir uma configuração inovadora de sociedade. Uma sociedade mutável, caracterizada pela velocidade em que as informações são produzidas, publicadas, consumidas e compartilhadas. Essa sociedade pode ser considerada aprendente, já que induziu um deslocamento no papel social desempenhado por educadores e escolas. Em outras palavras, as TIC permitiram a criação de novos ambientes destinados à construção do conhecimento e sua difusão social, evidenciando que o aprendizado pode ocorrer em diferentes espaços e tempos, tanto de forma síncrona como assíncrona, a partir do acesso ao *ciberespaço* – *lócus* capaz de subsidiar processos formativos à distância.

O *ciberespaço* é responsável pela reformulação da noção de tempo e espaço no que concerne discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois, por intermédio dele, os sujeitos aprendentes passaram a acessar informações disponíveis nas redes e construir estratégias para sua aprendizagem e formação, em uma perspectiva mais autônoma e autorregulada.

Portanto, a sociedade aprendente disponibiliza uma multiplicidade de possibilidades de aprendizagens, o que tem estimulado o surgimento de um novo paradigma pedagógico. Este tem gerado várias implicações no cotidiano escolar, na prática pedagógica desenvolvida por educadores e na educação, especificamente:

- I. A necessidade de estimular a construção do pensamento crítico e reflexivo, ante o contexto socio-histórico e cultural;
- II. Compreender que o aprendizado acontece ao longo da vida dos sujeitos;
- III. Valorizar a curiosidade dos indivíduos, estimulando-os a problematizar a realidade e pesquisar prováveis respostas para questões formuladas;
- IV. Estabelecer formas de comunicação; organizar o trabalho pedagógico; estimular a disciplina, a independência e a autonomia dos educandos;
- V. Possibilitar a contextualização entre teoria e prática; etc.

Neste sentido, o educador é um sujeito em formação permanente, estabelece sentido no seu fazer pedagógico e se responsabiliza por criar uma estrutura de trabalho colaborativo, cultivando um cenário favorável para que a aprendizagem dos educandos aconteça de maneira dialógica e alicerçada na problematização da realidade que estão inseridos. Para tanto, assume um papel que agrupa aspectos políticos e pedagógicos, sendo o mediador da construção de conhecimentos pelos aprendentes, encorajando-os a tornarem-se protagonistas da própria formação.

A pedagogia neoliberal (Gadotti, 2011) e toda sua perversidade tem sido enfática na formação de educadores que realizam um trabalho pedagógico alinhado com as políticas de regulação e responsabilização, conduzindo o fazer a partir de um processo padronizado e homogeneizador, pautado em currículos defasados, em descriptores de testes estandardizados, cumpridor de programas estabelecidos por agentes externos e que não compreendem a subjetividade institucional. No entanto, para Gadotti (2011), esse tipo de educador está em risco de extinção, pois, não condiz com os atuais anseios sociais.

Sendo assim, o autor apresenta uma concepção emancipadora de educadores ao considerar que estes se preocupam com o sentido do seu ofício, respeitam a heterogeneidade existente na escola, investigam, são flexíveis, capazes de criar e recriar conteúdos e estratégias didático-pedagógicas, bem como identificam e analisam possíveis problemas relacionados à aprendizagem dos educandos, etc. São sujeitos em constante indagação sobre por que ser educador. Para Gadotti (2011), os educadores emancipados:

Não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis (Gadotti, 2011, p. 26).

A análise de Gadotti (2011) elucida a contradição existente entre dois tipos de educadores: os burocratizados, que estão em processo de extinção por basearem sua prática na reprodução de conhecimentos, no princípio da eficiência, da competitividade e da individualidade; e os emancipados, aqueles que estão emergindo em um mundo globalizado e em contínua transformação. Consequentemente, os educadores emancipados não apresentam uma identidade profissional fechada, visto que ela se encontra em formação por ser fortemente influenciada pela globalização e mudanças sociais desencadeadas por este processo. Portanto, esses educadores são responsáveis por um fazer pedagógico que dialoga com a globalização, possibilitando um rompimento com sua concepção neoliberal e que serve aos interesses dos detentores do poder socioeconômico.

Objetivando romper com a lógica da pedagogia neoliberal, a formação de educadores precisa respeitar a provisoriação do conhecimento e promover um processo formativo capaz de estimular a produção de conhecimentos e não os reproduzir passivamente, contribuindo com a construção de saberes pelos educandos, respeitando suas singularidades criando, assim, espaços colaborativos para que essa construção ocorra mediante o compartilhamento de experiências sócio-históricas e culturais dos sujeitos.

A docência como trabalho que lida cotidianamente com inúmeras questões sociais, como por exemplo a marginalização e exclusão dos oprimidos, apresenta uma perspectiva revolucionária em seu fazer pedagógico, haja vista que educadores emancipados podem desenvolver uma prática emancipadora e transformadora, corroborando com o rompimento do *status quo*. Assim, segundo Gadotti (2011), essa é uma profissão política e que necessita lutar contra a exclusão social, assim como possui estreita relação com as estruturas sociais, com a

comunidade, e sua competência genérica reside no seu saber político-pedagógico. Para tanto, a formação docente requer privilegiar não apenas, o acesso a saberes científicos e pedagógicos, mas também, a conteúdos atitudinais ou procedimentais, conforme assevera Gadotti (2011).

Nessa concepção, convém a formação docente sobrevalorizar aspectos relacionais do exercício da profissão, bem como considerar o educador como liderança escolar e comunitária, favorecer um espaço constituído como *lócus* de encontro entre educadores, visando o compartilhamento de saberes e fazeres, o desenvolvimento da escuta sensível, assim como a reflexão sobre a práxis, com vistas a sua reestruturação, em uma perspectiva mais colaborativa e dialógica. A esse respeito, Gadotti (2011, p. 35) especifica que “isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisar, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades socioantropológicas etc.”.

Durante muito tempo, predominaram, na história da educação, formações de educadores baseadas no oferecimento de instrumentalização técnica e tecnológica, fator que contribuiu com o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com os preceitos da pedagogia neoliberal. Esse tipo de formação tem se constituído como obsoleta, pois, não responde às demandas subjetivas da educação, bem como não contribui com propostas educativas emancipadoras e transformadoras de realidades. Portanto, numa concepção emancipadora, a formação de educadores se baseia na reflexão crítica sobre a prática, sobre o fazer pedagógico. Isto é, a prática, analisada criticamente, possibilita aprender a partir do próprio fazer, em uma tentativa de ressignificá-la. Sendo assim, a prática pedagógica é perspectivada como espaço destinado a tríade ação-reflexão-ação, o que aponta a relevância desempenhada pela reflexão como ferramenta formativa para educadores.

A expressão “reflexão crítica sobre a prática” é utilizada por Freire (2002) em sua obra “Pedagogia da Autonomia” e engloba não apenas os aspectos citados anteriormente, mas refere-se, também, a importância do estímulo a curiosidade dos educadores nos espaços formativos; a indagação constante sobre seu fazer; a pesquisa; ao envolvimento com a comunidade de origem da escola; a problematização da realidade escolar e sócio-histórica e cultural dos educandos; a socialização de experiências e vivências entre profissionais, visando o compartilhamento de saberes e fazeres e uma prática colaborativa, dentre outros. Consequentemente, “a nova formação permanente [...] inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão etc.)” (Gadotti, 2011, p. 41). Com isso, essa expressão é responsável por sintetizar processos formativos multifacetados.

A formação de educadores, nesse cenário, é norteada por práticas colaborativas e dialógicas, na medida que permite o distanciamento de posturas antidialógicas, individualistas, concorrentes e engessadas. Não cabe mais, na sociedade aprendente, educadores passivos e conformados com a lógica dominante e excludente, é necessário educar-se e educar para a emancipação intelectual.

É importante que o projeto político pedagógico reflita essa concepção de formação docente, pois ele norteia o trabalho dos educadores no cotidiano escolar. Por isso, requer que sua construção ou atualização respeite as subjetividades institucionais e envolva a participação ativa de educadores e demais sujeitos institucionais.

Outro eixo extremamente relevante e que merece destaque na formação de educadores é o caráter político da profissão, que envolve seu trabalho como agente de (trans)formação social. Quer dizer, importa considerar a “[...] formação para um projeto comum de trabalho, a formação política do professor. Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão” (Gadotti, 2011, p. 43).

A nova formação permanente de educadores considera a escola como *lócus* formativo e a comprehende de maneira holística. Essa formação potencializa um olhar emancipador para a realidade escolar e do próprio fazer docente, refletindo sobre indicadores qualitativos, a saber: o clima institucional; as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos; o currículo; a prática pedagógica; a avaliação; o processo de ensino e aprendizagem; a relação com a comunidade escolar; a gestão democrática e participativa etc.

Não há como desconsiderar a coexistência de duas categorias complementares, geradoras dessa nova formação de educadores: a dialogicidade e a colaboração. A primeira, em uma abordagem freiriana, se refere ao processo crítico-reflexivo e problematizador da realidade. A segunda aponta caminhos para a construção de conhecimentos a partir do compartilhamento de experiências, saberes e fazeres entre sujeitos e na ajuda mútua para resolução de situações problemas envolvendo a prática. Assim, o *design* dessa formação induz práticas pedagógicas dialógicas e colaborativas, além de propiciar um alinhamento com domínios atitudinais e procedimentais, bem como modificações significativas no que concerne o sistema de ensino, o projeto político pedagógico escolar e sua proposta curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) estabelece a formação docente em serviço como direito de todos, cabendo à escola a garantia de espaços e tempos para aprimoramento do quadro docente da instituição. O Plano Nacional de Educação (PNE), que projeta os rumos da educação brasileira

pelos próximos dez anos (2014-2024), prevê metas e estratégias para a efetivação da formação inicial e continuada de educadores (Brasil, 2014). Assim, Gadotti (2011) propõe sete procedimentos ou exigências mínimas para que a formação continuada de educadores se efetive com sucesso:

- 1º - direito a pelo menos quatro horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos;
- 2º - possibilidade de frequentar cursos sequenciais, aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;
- 3º - acesso à bibliografia atualizada;
- 4º - possibilidade de sistematizar suas experiências e escrever sobre ela;
- 5º - possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais;
- 6º - possibilidade de publicar a experiência sistematizada;
- 7º - não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de um *site* da secretaria de educação ou da própria escola. (Gadotti, 2011, p. 46).

Os princípios propostos pelo autor revelam uma preocupação com as condições necessárias para que a formação continuada de educadores aconteça numa abordagem emancipadora, atrelada ao “paradigma colaborativo” (Gadotti, 2011, p. 43) entre educadores, pois oportuniza a construção de conhecimentos baseados na reflexão crítica sobre a prática e a partir da troca entre profissionais. Isto é, destaca a reflexão crítica como indutora da construção de novos saberes sobre a prática pedagógica, não cabendo mais formações de educadores descontextualizadas dos referenciais internos da escola. Essa nova formação de educadores pode ser organizada a partir de estudos de casos reais envolvendo problemáticas da própria escola, oficinas, seminários internos e dinâmicas de grupos. A proposta é refletir sobre a prática visando ressignificá-la.

É importante considerar que o paradigma colaborativo evidenciado por Gadotti (2011) concebe o educador como sujeito constituído no coletivo, assim como propõe que sua formação continuada reflita sobre a escola e as práticas desenvolvidas cotidianamente neste ambiente. Para tanto, o paradigma induz a apropriação de uma cultura docente dialógica e colaborativa. Neste sentido, Nóvoa (2009) acrescenta que a ideia é analisar a escola como lugar propício para a formação de educadores, espaço destinado à análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente, objetivando a transformação de vivências e experiências coletivas em conhecimento pedagógico.

Coadunando com o pensamento de Gadotti (2011), Nóvoa (2009) entende a docência como coletivo, tanto em termos de construção de conhecimentos, como no que se refere ao

plano da ética, visto que, para o autor, são muitos os desafios, dilemas e problemáticas enfrentadas pelos educadores numa realidade escolar cada vez mais caracterizada pelas diferenças socioculturais e conflitos de valores. Assim, enfatiza a importância em assumir uma ética profissional alicerçada no diálogo entre profissionais.

As comunidades de prática podem ser compreendidas como espaços apropriados a nova formação de educadores, visto que promovem, via processos dialógicos e colaborativos, a socialização de experiências, vivências, saberes e fazeres sobre a realidade escolar, ou seja, realizam uma reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. Em comunidades de prática, educadores podem desenvolver pesquisa e inovação sobre o processo de ensino e aprendizagem, além de enfrentar os desafios escolares por meio da colaboração. Todavia, é importante salientar que esses espaços não são instituídos por decretos ou decisões administrativas de gestores, bem como potencializam o sentimento de pertença a um coletivo inteligente e de identidade profissional.

2.2.2 Aprendizagem colaborativa

Etimologicamente, o termo colaboração é originado do francês *collaboration* e do latim *colabōrāre*, isto é, a palavra co-labor-ação apresenta significado relacionado à ação laboral, trabalho conjunto (Cunha, 2017). Colaboração relaciona-se a ação ou resultado de colaborar em alguma coisa ou tarefa, diz respeito à ajuda mútua, trabalhar em conjunto (Aulete, 2020). A colaboração entre os sujeitos se apresenta como *lócus* propício para a construção de conhecimentos sobre o aprendizado, pois, impõe a existência de relações sociais mediadas por um contexto sociocultural que influencia a existência de processos comunicacionais entre os envolvidos. Para tanto, é preciso considerar a aprendizagem como atividade eminentemente social. Ao consolidar esta análise, Roschelle e Teasley (1995) reforçam a relevância de investigações capazes de compreender, apropriadamente, as dimensões sociocognitivas da colaboração na resolução de problemas.

Grande parte dos estudos sobre a colaboração na aprendizagem, implementados até a década de 1990, apontam que uma colaboração eficiente é caracterizada pelo envolvimento dos sujeitos na proposição de soluções para as problemáticas disponibilizadas. Refere-se a uma pactuação sobre o compartilhamento de responsabilidades por todos, ao debate de ideias para definição de possíveis caminhos a seguir, assim como a tomada de decisão a partir das deliberações do coletivo construído.

Essa concepção, alinhada com o papel de descrever a conduta do indivíduo na execução da atividade colaborativa ou analisar e compreender seus resultados, desconsidera o processo. Consequentemente, a ênfase nos benefícios da colaboração para a aprendizagem e as descrições que enfatizam seu potencial de sucesso camuflou a compreensão apropriada do desenvolvido na atividade colaborativa (Roschelle; Teasley, 1995).

Sendo assim, a colaboração pode ser definida como ato de compartilhar experiências e vivências com um coletivo, mediada por um processo horizontalizado e alicerçado na interação dialógica entre os copartícipes. Com isso, não se nega a possível existência de conflitos e divergências entre os sujeitos, ao contrário, os conflitos e as divergências são resolvidos por meio do diálogo e de debates respeitosos. Todavia, importa esclarecer que nessa concepção de colaboração não há sobreposição de um membro do grupo sobre o outro, pois, as deliberações e decisões são construídas a partir do compartilhamento de ideias e de consensos conquistados na coletividade.

A contemporaneidade tem impulsionado a utilização do termo colaboração para justificar a participação de diferentes sujeitos em uma mesma tarefa. Essa explicação simplificada de uma experiência colaborativa aponta para a necessidade de um maior aprofundamento sobre seu significado e desdobramentos no contexto da práxis.

Objetivando uma aproximação com um corpo teórico-prático da colaboração, Roschelle e Teasley (1995) propõem alguns parâmetros específicos que norteiam essa prática. Segundo os autores, a colaboração abrange a realização de uma atividade compartilhada entre sujeitos, comprometidos com a proposta do grupo de resolver o problema em conjunto e a partir de uma ação coordenada em tempo real, ou seja, síncrona. No entanto, reforçam que apesar de centarem seus estudos nas interações síncronas, isso não inviabiliza a colaboração em atividades assíncronas. Deste modo, as discussões propostas pelos autores revelam o caráter protagonista fornecido à concepção compartilhada do problema como caminho para efetivar a colaboração.

Nessa perspectiva, emerge uma estrutura – espaço, conjunto de problemas – composta por quatro itens, cujo objetivo consiste em auxiliar o coletivo na resolução de problemas, a saber: (1) objetivos; (2) descrições atuais do estado do problema; (3) consciência das ações disponíveis de resolução de problemas; (4) associações que relacionam objetivos, características do estado atual do problema e as ações disponíveis. Para isto, é imperioso que a resolução colaborativa da atividade proposta se estruture por meio do engajamento dos sujeitos que compõem o coletivo, visto que precisarão, continuamente, negociar a construção social do conhecimento, pois, a resolução do problema colaborativo ocorre na medida em que há um

processo de negociação e compartilhamento de ideias, conceitos, concepções, perspectivas e representações. Tudo isso construído partindo da mediação externa de linguagem, situação e atividade compartilhada, sem se restringir ao conteúdo cognitivo interno de cada sujeito (Roschelle; Teasley, 1995).

É importante destacar que cada ator que interage no coletivo, visando a colaboração, contribui a partir de suas vivências e experiências socioculturais, pois a interação social contribui, sobremaneira, para a aprendizagem dos sujeitos na medida em que estimula o compartilhamento de conhecimentos via interlocução, fator essencial em qualquer trabalho colaborativo. E é justamente esse canal comunicativo que estrutura a resolução compartilhada de problemas e induz a percepção da aprendizagem colaborativa como elemento heterogêneo e imprevisível.

A aprendizagem colaborativa representa uma oportunidade de repensar a prática pedagógica e redirecioná-la a um processo de ensino e aprendizagem mais ativo, crítico, reflexivo e problematizador da realidade sociocultural dos indivíduos, na medida que promove a construção do conhecimento a partir da interação, da dialogicidade, da mediação de possíveis conflitos, da negociação para alcançar o consenso grupal e a resolução coletiva de problemas, bem como impulsiona o desenvolvimento da autonomia na gestão da própria aprendizagem e contribui para a autorregulação compartilhada.

Consequentemente, esse modelo de aprendizagem rompe com a concepção bancária de educação, em que o educador é tido como detentor do conhecimento e o educando como receptor passivo da transmissão realizada pelo educador. Assim dizendo, a educação bancária se baseia, essencialmente, em uma proposta pedagógica que tem como princípio depositar os conhecimentos na cabeça dos educandos, desconsiderando os saberes próprios de seu contexto de vida, promovendo a memorização e a repetição acrítica dos conteúdos escolares.

A esse respeito, Freire (2021) identifica a educação bancária como *lócus* de desumanização do ser, partindo do pressuposto que há um sujeito subordinado e alienado em contraposição ao indivíduo que detém o conhecimento e, portanto, é o responsável pela transmissão dos saberes acumulados historicamente. Neste sentido, na medida que os educadores assumem a responsabilidade de doar seu saber aos educandos, instalam a ideologia da opressão, isto é, responsável por detectar a existência da ignorância sempre no outro. Portanto, há uma rigidez nas posições que os sujeitos ocupam – educador que sabe tudo e educando que depende do educador para conhecer – e, consequentemente, uma rejeição à concepção de educação como processo de construção de conhecimentos e busca contínua.

Na educação bancária, há uma intencionalidade na anulação ou secundarização da criatividade dos educandos, por intermédio da intervenção conducente do educador. Este é responsável por induzir uma prática pedagógica que desconsidera o processo de criação dos educandos, contribuindo com o *modus operandi* dos detentores do poder socioeconômico, que se satisfazem com uma educação mantenedora do estado atual de exploração pelo capital. Afinal, não se interessam com o desvelamento das contradições existentes no contexto da práxis dos sujeitos, ao contrário, “para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica [...]” (Freire, 2021, p. 39).

Freire (2021) discute a prática bancária como sendo uma espécie de anestesia que objetiva manter os indivíduos imersos e domesticados. Para isto, recorre a uma perspectiva assistencialista que corrobora com a dominação, na medida que anula as subjetividades e a criatividade, assim como desconsidera os sujeitos como seres históricos, negando a possibilidade de humanização, pois, a concepção e prática bancárias são analisadas por ele como imobilistas e fixistas.

A aprendizagem colaborativa opera por meio da concepção de educação libertadora de Freire (2021), pois, estimula uma ação pedagógica centrada no contexto sociocultural dos envolvidos, considerando, valorizando seus conhecimentos prévios e respeitando-os como seres capazes de transformar a realidade que estão inseridos e que podem ser transformados por ela. Com isso, comprehende-se que a aprendizagem colaborativa se opõe ao ensino e aprendizagem fundamentados na perspectiva bancária de educação e que orienta uma práxis domesticadora de sujeitos, assim como de suas realidades socio-histórico-culturais.

O trabalho pedagógico operacionalizado pela aprendizagem colaborativa estabelece a necessidade do educador se apresentar como companheiro dos sujeitos aprendentes, uma vez que a relação de ensino e aprendizagem é mútua, ou seja, tanto o educador aprende com seus educandos, como os educandos aprendem com o educador e com seus pares. Dessa forma, há uma forte relação de reciprocidade entre os sujeitos do processo que se comunicam por meio da dialogicidade, a fim de construírem um pensar próprio, não alienado e alienante, condizente com as reais necessidades da coletividade.

É nesse âmbito que a aprendizagem colaborativa supera o que Freire (2021, p. 39) estabelece como “contradição educador-educando”, pois, é por meio desta superação que a relação entre os sujeitos pode se alicerçar em uma abordagem dialógica e problematizadora da realidade, com vistas à reflexão e ação sobre ela. Portanto, comprehende-se que a aprendizagem colaborativa fomenta, nos sujeitos aprendentes, uma conscientização sobre a relevância da

coletividade na resolução de problemas relacionados com a aprendizagem e com questões sociais que afetam os membros do grupo.

Na aprendizagem colaborativa, o conhecimento é construído na interação entre os sujeitos aprendentes, em um modelo educacional que legitima o conhecimento de mundo, além de proporcionar um diálogo frutífero e o compartilhamento de experiências e vivências. Sua proposta consiste na criação e difusão de coletivos inteligentes, capazes de estimular a emancipação intelectual dos participantes, visto que desloca a centralidade da figura do professor no ensino e aprendizagem, destacando os educandos como peça-chave neste processo. Assim, cabe ao professor atuar “na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem” (Torres; Irala, 2015, p. 64).

Neste sentido, comprehende-se que a aprendizagem colaborativa é resultante do processo interacional estabelecido entre indivíduos pertencentes a um coletivo, e que além de compartilharem objetivos, buscam resolver as atividades e problemas que lhes são propostos pelo educador. Isso suscita engajamento e sentimento de pertencimento ao grupo constituído, assim como estabelece lugar de fala para todos os envolvidos, sem sobreposição de um sujeito sobre outro, ou seja, todas as vozes são relevantes no grupo, pois, a aprendizagem construída em coletivos é mais robusta que processos desencadeados individualmente. Com isso, evidencia-se que, na colaboração, a combinação da cognição de cada participante origina a inteligência coletiva do grupo.

A colaboração é um processo que requer o encontro entre dois ou mais sujeitos, visando a realização de um trabalho conjunto, por meio do compartilhamento de experiências socioculturais e de objetivos. Neste trabalho, há uma ênfase nas aprendizagens conquistadas em grupo, por intermédio das interações estabelecidas entre os sujeitos que compõem o coletivo colaborativo, em um clima de reflexão, criticidade, solidariedade, empatia, amorosidade e comunhão. Este encontro colaborativo entre indivíduos precisa ser problematizador e fomentar um ambiente de aprendizagem, seja online (com suporte computacional) ou off-line (interação face a face), que fomente a coautoria e a corresponsabilidade pelo trabalho realizado.

Alguns estudos apresentam a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa como processos similares, entretanto, apesar de possuírem características próximas, os dois termos se referem a concepções distintas. Na aprendizagem colaborativa, os sujeitos formam um coletivo dialógico e inteligente, que trabalha em prol do mesmo objetivo, ou seja, os membros são protagonistas. Na aprendizagem cooperativa, há uma subdivisão de tarefas entre os participantes que desencadeia o trabalho do grupo, bem como um maior

protagonismo por parte do educador que propõe, controla e direciona as ações a serem executadas. Assim, para Torres e Irala (2015), a colaboração requer uma maior abertura e interação entre os indivíduos no desenvolvimento das atividades compartilhadas. Em relação à cooperação, além de coadunarem com as informações destacadas acima, salientam que se trata de um conjunto de técnicas e processos que contribuem com os aprendizes para gerar maior organização grupal, visando a efetivação de um objetivo final ou a realização de uma dada atividade.

Uma prática pedagógica baseada na colaboração possibilita ao educador se apresentar como mediador e orientador dos educandos, pois, cria um ambiente favorável em sala de aula para que os aprendentes, em coletivo, se organizem de modo a assegurar protagonismo grupal e não individual, além de não interferir diretamente nas deliberações implementadas pelos sujeitos, propõe, constantemente, que os participantes avaliem o processo percorrido para alcançar os objetivos estabelecidos pelo grupo. Em se tratando de uma prática pedagógica cooperativa, o educador exerce um papel mais ativo na mediação do grupo, podendo intervir para orientar e direcionar o coletivo. Os educandos partilham as atividades propostas pelo professor visando alcançar os objetivos.

Ao concordarem com a análise anteriormente realizada, Torres e Irala (2015) asseveram que em uma sala de aula que segue princípios cooperativos, os educandos são treinados para se apropriarem das habilidades sociais em pequenos grupos:

Como escutar ativamente o outro e fornecer feedback construtivo para os seus companheiros. Além disso, o professor pode fornecer aos grupos tarefas direcionadas a orientá-los em como avaliar o funcionamento do grupo, e como os membros do grupo, individualmente e em conjunto, podem melhorar os seus níveis de participação e desempenho. Na aula colaborativa, não é fornecido nenhum tipo de treinamento formal pelo professor sobre técnicas de trabalhos em grupo, pois o professor assume que os alunos possuem as habilidades sociais necessárias para os trabalhos em grupo (Torres; Irala, 2015, p. 72).

Os dois referenciais de aprendizagem, tanto a colaborativa como a cooperativa, destacam-se por retirar a centralidade do processo de ensino e aprendizagem da figura do educador e evidenciar o papel protagonista dos educandos ante este processo. Com isso, implementam uma prática pedagógica mais interativa, ativa, crítica, reflexiva e alinhada com a problematização da realidade sociocultural dos sujeitos aprendentes. Sendo assim, há uma responsabilização colegiada sobre a construção do conhecimento do/no coletivo, bem como de sua difusão social.

Quadro 2: Princípios e objetivos da aprendizagem colaborativa

Abordagem centrada no educando;
 Aprendizagem baseada na resolução coletiva de problemas;
 O professor é considerado um facilitador no processo de ensino e aprendizagem;
 Possibilita o desenvolvimento de habilidades de metacognição;
 Amplia a aprendizagem dos sujeitos aprendentes por intermédio da colaboração;
 Estabelece o compartilhamento de experiências e vivências entre pares;
 Os educandos ensinam e são ensinados por seus pares;
Construção do conhecimento por meio de discussões e pela experimentação grupal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com base em Torres e Irala (2015).

A aprendizagem colaborativa, conforme apontada no Quadro 2, encontra referência na teoria da ação dialógica formulada por Freire (2021) e na teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem proposta por Vigotski (2007).

Em sua concepção epistemológica, Freire (2021) especifica que o ser humano, por si só, apresenta uma natureza eminentemente dialógica e dialética. Por isso, ao longo da vida, os sujeitos interagem uns com os outros, num processo comunicativo, fator que contribui para a formação destes sujeitos. Portanto, a comunicação assume *status* relevante na vida em sociedade. É na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos que estes são constituídos e ressignificam essa constituição (relação eu-tu-mundo).

Ao compreender a dialogicidade como condição da natureza dos sujeitos aprendentes, Freire (2021) reflete que no processo de ensino e aprendizagem, a relação entre educadores e educandos precisa ser mediatisada pelo diálogo, a fim de promover a curiosidade epistemológica necessária para a reflexão crítica e propositiva sobre a realidade. Sendo assim, não se pode desconsiderar a importância da dialogicidade no ensino e aprendizagem e na construção de saberes.

A aprendizagem colaborativa não existe distante de uma prática pedagógica dialógica, que requer esforços por parte de educadores na criação de um ambiente favorável a uma aprendizagem problematizadora da realidade socio-histórica e cultural dos educandos, uma aprendizagem capaz de instigar a crítica do mundo, apontando suas contradições. Além disso, Freire (2021) estipula uma distinção entre práticas pedagógicas dialógicas e antidialógicas. A primeira, conforme explicitado, é emancipadora. A segunda, além de negar o direito ao diálogo, está a serviço da pedagogia neoliberal.

Os estudos realizados por Vigotski (2007) demonstraram que existe uma correlação entre desenvolvimento cognitivo e contexto sociocultural. Quando mudanças são implementadas neste contexto, o desenvolvimento cognitivo é diretamente impactado. Melhor dizer, contexto e aprendizagem são elementos interconectados, visto que, na abordagem

vigotskiana, não se pode compreender apropriadamente a cognição desconectada de fatores sociais e culturais. A esse respeito, Aubert *et al.* (2020) contribuem afirmando que:

A tese fundamental da perspectiva de Vigotsky e de seus colaboradores sustenta que o desenvolvimento cognitivo das pessoas está intimamente relacionado com a sociedade e a cultura. Não é possível entender a mente fora da sociedade. Não podemos estudar a cognição sem estudar, ao mesmo tempo, os contextos de interação social em que ela se desenvolve (Aubert *et al.*, 2020, p. 85).

Há, desse modo, uma compreensão acerca da impossibilidade de se analisar o sujeito sem considerar seu contexto sociocultural, isto é, sujeito e contexto são inseparáveis na percepção vigotskiana. Isso concorda com o entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, respeitar e valorizar os conhecimentos prévios e contextuais evidenciados pelos educandos na escola, assim como criar um ambiente colaborativo para que esse processo aconteça por meio da interação.

Segundo Vigotski (2007), o pensamento é construído na medida que os sujeitos atuam contextualmente, e, nessa atuação, o pensamento é concretizado por intermédio da utilização de instrumentos culturais. É por isso que os estudos produzidos pelo autor não separam “cognição, mente e ideias da ação da linguagem. Pensar é atuar no mundo, as pessoas pensam por meio de diferentes ferramentas culturais para realizar” (Aubert *et al.*, 2020, p. 85).

É no contexto social e por intermédio das interações que a cognição se desenvolve, pois, na relação eu-tu, o tu assume papel de mediação cultural, via linguagem. Portanto, a colaboração na realização de diferentes tarefas e na resolução de problemas é extremamente significativa no que diz respeito ao processo de interiorização dos sujeitos, desencadeando sua intersubjetividade, fator que dialoga com o contexto sociocultural, originando processos psicológicos superiores (Vigotski, 2007).

Posto isso, a cognição jamais poderá ser compreendida sem considerar o contexto sociocultural, conforme assevera Aubert *et al.* (2020, p. 86), “a origem da cognição é, portanto, social. A consciência emerge no contexto sociocultural e por meio da interação. Sendo assim, não é possível entender a mente do indivíduo fora da sociedade”. A importância das relações interpessoais no desenvolvimento dos sujeitos e na construção colaborativa de conhecimentos é enfatizada por Vigotski (2007) ao afirmar que o aprendizado humano possui natureza social. Neste sentido, destaca o papel estratégico que os companheiros desempenham na aprendizagem de um indivíduo e na “aquisição interativa de conhecimento” (Aaubert *et al.* 2020, p. 86).

2.2.3 Aprendizagem colaborativa com suporte computacional

A aprendizagem colaborativa com suporte computacional ou, em inglês, *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL), surge como vertente que emerge das ciências da aprendizagem e se ocupa em compreender como os sujeitos aprendem coletivamente, a partir do apoio do computador. Essa perspectiva coaduna com a abordagem desenvolvida por Stahl, Koschmann e Suthers (2006) que especificam sobre a existência de complexidade em explicar como ocorre a relação entre o processo de aprendizagem com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Sendo assim, não se pode negar que o entendimento sobre a aprendizagem foi complexificado por intermédio da “inclusão da colaboração, da mediação pelo computador e da educação a distância” (Stahl; Koschmann; Suthers, 2006, p. 409). Essa inclusão aponta para novas formas de conceber o trabalho pedagógico, pois suscitou modificações no que tange o processo de ensino e aprendizagem, ao inserir o computador como suporte para a interação e construção colaborativa e dialógica do conhecimento.

Segundo Stahl, Koschmann e Suthers (2006, p.412), três projetos implementados pelas Universidades Gallaudet, Toronto e Califórnia - centrados em aplicar tecnologia à aprendizagem - são responsáveis pelo surgimento da CSCL como área de estudos. Os projetos ENFI, CSILE e 5thD utilizaram os recursos disponíveis no computador e nas TIC para promover o que os autores denominam de “atividade social na instrução”, ou seja, a interação entre os sujeitos como possibilidade de instigar a aprendizagem. Outro marco histórico que contribuiu com a CSCL foi a realização de um workshop em San Diego (EUA), em 1983, que discutiu a resolução de problemas por meio da utilização de microcomputadores. Posteriormente, em 1989, ocorreu um segundo *workshop* na cidade de Maratea, região da Basilicata, província de Potenza, na Itália. Esse segundo evento alcançou repercussão internacional e foi planejado pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), considerado o primeiro workshop a utilizar o termo CSCL como título.

Os autores salientam que no ano de 1995, a Universidade de Indiana nos EUA sediou a primeira conferência que discutia, especificamente, questões ligadas a CSCL. Fato este que influenciou a ocorrência de outros eventos que abordaram a temática em universidades em vários países, a saber: Canadá em 1997 (Universidade de Toronto); Estados Unidos em 1999 e 2002 (Universidade de Stanford e Colorado); Holanda em 2001 (Universidade de Maastricht); Noruega em 2003 (Universidade de Bergen); Taiwan em 2005 (Universidade Nacional Central). Daí em diante desenvolveu-se a literatura sobre a CSCL.

Há uma simbiose entre o campo educacional e a CSCL, pois, além de se influenciarem mutuamente, a CSCL propõe que o computador seja explorado em suas várias possibilidades com o objetivo de impulsionar a interação entre os sujeitos em processo de aprendizagem. Portanto, a CSCL induz uma prática pedagógica alicerçada em pequenos coletivos colaborativos, com enfoque na aprendizagem compartilhada, podendo ser adotada em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), bem como por espaços não formais de educação, por exemplo: Organizações Não Governamentais (ONG), museus, espaços socioculturais etc.

A CSCL agrega valor ao processo de aprendizagem, na medida em que estimula a interligação entre os recursos computacionais com a proposta de aprendizagem mediante colaboração, ou seja, propõe que a tecnologia seja utilizada para potencializar a interação e, ao mesmo tempo, fomentar o compartilhamento de experiências e vivências por parte dos sujeitos que constituem pequenos coletivos. No entanto, essa proposta pode encontrar resistência por parte de profissionais que não conseguem identificar os potenciais pedagógicos do uso do computador como ferramenta de suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Ante este contexto, Stahl, Koschmann e Suthers (2006), ao analisarem a perspectiva de críticos sobre os computadores em sala de aula, afirmam que são concebidos por meio de parâmetros céticos e como dispositivo que estimula práticas antissociais, treinamentos mecânicos e desumanos.

É relevante destacar que a concepção de trabalho pedagógico induzida pela CSCL se alinha com a abordagem dialógica proposta por Freire (2021) e com a ideia de mediação e interação desenvolvidas por Vigotski (2007), contrapondo-se a visão dos críticos acerca do suporte computacional no contexto escolar, discutida por Stahl, Koschmann e Suthers (2006).

Deste modo, a ação proposta pela aprendizagem colaborativa com suporte computacional ancora-se na concepção histórico-cultural para induzir a criação e difusão do conhecimento a partir de coletivos criativos, por intermédio da produção de softwares e aplicações pedagógicas. Alinhados com esta percepção, Stahl, Koschmann e Suthers (2006, p.410) ratificam que a CSCL “propõe o desenvolvimento de novos softwares e aplicações que propiciem a aprendizagem em grupo e que ofereçam atividades criativas de exploração intelectual e interação social”.

Os acontecimentos históricos característicos da década de 1990, relacionados à tecnologia e educação, foram imprescindíveis para a ascensão e consolidação da CSCL, bem como induziram um novo cenário didático-pedagógico e modificações na concepção de ensino e aprendizagem.

A CSCL pode ser associada à aprendizagem online ou, em inglês, *e-learning*, a forte aderência, neste caso, auxilia na estruturação do trabalho pedagógico que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem por meio da rede conectada de computadores. Essa configuração não pode ser considerada menos relevante que o ensino presencial, pois exige a mesma dedicação, comprometimento e empenho por parte dos educadores. Além do mais, desafia-os a criar estratégias para fornecer estímulo constante para que os envolvidos estejam sempre motivados a interagir, participar das discussões e construir conhecimentos em coletivos.

O fato de a aprendizagem colaborativa ser estruturada por intermédio dos recursos tecnológicos disponíveis no computador não é relação *sine qua non* para o desenvolvimento de instrução desconectada da realidade sociocultural dos sujeitos, assim como de estruturas pedagógicas tradicionais que concebem o educando como tábula rasa e asseguram um ensino isolado e mecanizado. Ao contrário, a CSCL em *e-learning* estimula a ocorrência da aprendizagem interativa e comprehende o educador como mediador do percurso formativo dos educandos, estimulando-os pela problematização. Para tanto, esse tipo de aprendizagem colaborativa reclama um trabalho organizado, com uma concepção clara de suas intenções político-pedagógicas e estrutura tecnológica adequada.

A CSCL ainda contribui para o desencadeamento da colaboração presencial e da comunicação *online* ou *off-line*, pois, possibilita a criação de uma rede colaborativa relacional entre os participantes da formação, viabilizando a interação tanto mediada pelas tecnologias, como presencialmente, tanto de forma síncrona quanto assincronamente (Stahl; Koschmann; Suthers, 2006, p. 410).

Ações colaborativas abrangem a necessidade do compartilhamento de ideias, da vivência de experiências interativas, do estabelecimento de negociações e da mediação de possíveis conflitos existentes no coletivo. Isso não seria exceção na CSCL, pois, além de conceber a aprendizagem como elemento emergente de uma comunidade de sujeitos aprendentes, não refuta aprendizagem individualizada. Acrescentando, Stahl; Koschmann; Suthers, (2006) dizem:

Até certo ponto, a CSCL é uma reação a tentativas anteriores de se usar a tecnologia na educação e de se entender o fenômeno da colaboração usando métodos tradicionais das ciências a aprendizagem. Estas ciências ampliaram o foco estreito da aprendizagem individual para poder incorporar tanto a aprendizagem individual como a do grupo. A evolução da CSCL seguiu este caminho (Stahl; Koschmann; Suthers, 2006, p. 410).

Portanto, a CSCL representa uma metodologia inovadora que promove um processo de ensino e aprendizagem dialógicos, a partir da interação possibilitada pelo suporte computacional. Não obstante, a aprendizagem colaborativa com suporte computacional prevê a projeção, produção e implementação de propostas formativas configuradas como produtos, objetos e ambientes voltados à aprendizagem concebida numa abordagem pedagógica histórico-crítica, ou seja, que considera a aprendizagem como processo construído por meio da interação, a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural.

Stahl, Koschmann e Suthers, (2006) validam essa compreensão na medida em que afirmam que projetar em CSCL é criar artefatos, atividades e ambientes que potencializam melhorias nas práticas pedagógicas relacionadas à construção de significado em coletivos.

2.2.4 Comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas

As últimas décadas do século XVIII caracterizaram-se pelo surgimento do Romantismo, movimento político, artístico e filosófico que impulsionou uma nova conotação para o termo comunidade, que passou a designar “a forma da vida social caracterizada por um vínculo orgânico, intrínseco e perfeito entre os seus membros”. (Abbagnano, 2007, p. 162). Posteriormente, segundo Abbagnano (2007), a partir de estudos sociológicos, o vocábulo ganhou novos contornos até ser devidamente estruturado pela sociologia contemporânea, passando a ser compreendido como “distinção entre relações sociais de tipo local e relações de tipo cosmopolita, distinção esta puramente descritiva entre comportamentos vinculados à comunidade restrita em que se vive e comportamentos orientados ou abertos para uma sociedade mais ampla” (Abbagnano, 2007, p. 162).

O advento das TIC induziu uma nova reformulação no significado da comunidade, que passou a ser estudada a partir de sua vinculação ao ciberespaço. É neste âmbito que surgem as comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas, como espaços constituídos a partir de um ‘agrupamento’ de sujeitos que compartilham interesses, experiências e vivências a partir de uma práxis colaborativa e dialógica, com o objetivo de construir e difundir socialmente conhecimentos, bem como discutir questões comunitárias e tomar decisões colegiadas com a participação ativa de todos os membros que compõem o grupo.

Comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas, possuem uma relação de interdependência, pois, estão intimamente interligadas, contribuem com o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem ativos, problematizador da realidade, capaz de contribuir com a emancipação coletiva dos participantes, rompendo com a concepção de

comunidades que transmitem conhecimentos, estruturadas por meio de princípios bancários. Isto significa comunidades que organizam o trabalho pedagógico de modo tradicional, hierarquizado e centralizado na figura do formador.

As comunidades de aprendizagens podem ocorrer em espaços educacionais formais ou informais, ambientes empresariais e demais contextos destinados à formação profissional. Entretanto, há uma predominância de utilização dessas comunidades como *lócus* de formação profissional, como corrobora Malizia (2012, p. 43), “é preciso ressaltar como as comunidades para aprender são típicas da formação profissional (*training*) mais do que da formação escolar (*educational*)”. Assim, essas comunidades assumem o conhecimento como elemento construído na relação estabelecida entre formador-educando e educando-formador.

É imperioso compreender que as comunidades de aprendizagens são espaços que visam a construção e difusão de conhecimentos, na medida que promovem um processo de ensino e aprendizagem mais reflexivo, crítico e ativo, opondo-se a comunidades cujo foco recai na transmissão de conhecimentos historicamente construídos e desvinculados da realidade sociocultural dos sujeitos. Em relação a essa temática, Malizia (2012), diz:

As comunidades para aprender representam, portanto, um lugar de criação e difusão de novo conhecimento, que deriva da interação de sujeitos propositivos e ativos, em qualidade de portadores e criadores de conhecimento, diferentemente do que ocorrem nas comunidades para ensinar, em que os discentes são meros receptores, e frequentemente repetidores, de saberes preparatórios e confeccionados (Malizia, 2012, p. 45).

O elemento-chave das comunidades de aprendizagens é a interação promovida entre os sujeitos aprendentes, pois, possibilita um ambiente acolhedor das diversidades, solidário, empático, dialógico e colaborativo. É por meio da interação que ocorre o compartilhamento de saberes, experiências e vivências, fatores que agregam valor ao sentimento de pertencimento à comunidade. Além disso, todos os membros desse tipo de comunidade têm sua relevância na proposição colegiada de ações e na resolução das diversas situações problemáticas enfrentadas pelo grupo, são estimulados a exercitarem a criatividade e suas potências criativas.

As comunidades de aprendizagens, embasadas em uma *práxis* colaborativa, dialógica e dialética, reforçam o conceito freireano de ação-reflexão, visto que é por intermédio de processos dialógicos que o ensino e a aprendizagem se efetivam. O diálogo é perspectivado como oportunidade dos indivíduos se significarem como homens, pois passa a ser considerado necessário para a existência no mundo das contradições, visto que fundamenta o encontro entre sujeitos e potencializa a solidariedade, o refletir e o agir perante o mundo que se quer

transformar e humanizar. O diálogo, nessas comunidades, se opõe a transposição de ideias e conceitos de um sujeito sobre outro, do ato reducionista que estabelece a função do diálogo como mera troca de informações e/ou ideias que podem ser depositadas, bem como da imposição de verdades (Freire, 2021).

O diálogo, como ato de criação coletiva entre sujeitos aprendentes, instaura a comunhão entre os que buscam ser e saber mais. É por intermédio dessa interação que ocorre o encontro entre indivíduos que compartilham da incompletude e da busca constante pelo aprender. Assim, aportadas na dialogicidade, as comunidades de aprendizagens representam uma oportunidade de aproximar os companheiros de pronúncia do mundo em prol de conquistas coletivas, pois é por meio do diálogo verdadeiro que se desenvolve na relação horizontal entre os interlocutores, que ocorre a construção de um pensamento coletivo, crítico e reflexivo da realidade a qual estão inseridos os participantes. É na teoria dialógica proposta por Freire (2021) que a colaboração emerge como característica “que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (Freire, 2021, p. 96).

Uma comunidade de aprendizagem necessita refletir o contexto sócio-histórico-cultural de seus membros para gerar um engajamento eficaz e problematizador da realidade e das contradições sociais. Baseia-se em princípios democráticos e participativos, assim como é espaço de aprendizagem colaborativa na medida que prioriza a aprendizagem comunitária, em rede, oportunizada por meio de encontros formativos – reuniões, assembleias – e encontros informais, voltados a construção de conhecimentos e ao fortalecimento de vínculos entre os sujeitos. Para tanto, Moretti (2012) estabelece que é preciso um momento formal para que a comunidade de aprendizagem seja criada.

O conceito de comunidades de prática tem adquirido notável reconhecimento nas ciências da educação e da administração, considerando sua aplicabilidade e fundamentação teórico-prática envolvendo a criação de estratégias didático-pedagógicas para formação de equipes e possibilitando repensar o desenvolvimento de instituições e organizações por intermédio desses processos, bem como no que tange a aprendizagem social de sujeitos aprendentes no contexto escolar. Isto é, as comunidades de prática contribuem com o ensino e a aprendizagem (treinamento profissional) utilizando como âmago as experiências sociais, o compartilhamento de saberes e fazeres, e a construção colaborativa de conhecimentos e sua difusão social.

As comunidades de prática são responsáveis pelo agrupamento de indivíduos com afinidades contextuais em termos de objetivos, fazeres e práticas. Elas “podem ser definidas

como grupos de pessoas acomunadas por um trabalho comum, objetivos práticos comuns” (Moretti, 2012, p. 151). Assim, essas comunidades podem ser percebidas como microestrutura social capaz de promover a reflexão e a ação sobre a práxis, por intermédio dos conhecimentos que circulam em seu interior e que podem originar boas práticas e de processos inovadores.

É neste sentido que a prática é perspectivada, por estudiosos como Malizia (2012), como suporte para a ocorrência do compartilhamento de conhecimentos, experiências e vivências na comunidade. É por meio dela que as atividades são desenvolvidas pelo coletivo, sempre considerando o contexto sócio-histórico e cultural. Segundo Malizia (2012), o conceito de prática abarca aspectos relacionados a conhecimentos tácitos e explícitos, bem como:

Inclui linguagem, os instrumentos, os conteúdos, as imagens, os símbolos, os papéis bem definidos, os critérios específicos, os procedimentos codificados e os contratos que uma atividade (*practice*) requer. Mas, ao mesmo tempo, inclui também todas as relações implícitas, as convenções tácitas, as sugestões imperceptíveis, as regras não ditas, as intuições reconhecíveis, as percepções específicas, os conhecimentos incorporados, os pontos de vista compartilhados, que muito dificilmente (ou quase nunca) poderiam ser sempre e de modo claro articulados e estruturados, mas que representam inconfundíveis sinais de pertencimento a uma *community of practice* e que lhe garantem o funcionamento (Malizia, 2012, p. 45).

É a prática que possibilita o diálogo colaborativo entre os partícipes de uma comunidade, é ela a responsável pelo estabelecimento do sentimento de pertencimento ao coletivo. Aprendizagem e prática são conceitos inter-relacionados e indissociáveis nesse tipo de comunidade, que passa a aprender em conjunto, ou seja, é a comunidade que aprende em uma espécie de microssociedade, cujo foco consiste em compartilhar experiências e vivências, construir conhecimentos e difundi-los socialmente. Logo, essas comunidades inauguram um espaço de aprendizagem viva, interativa e ativa.

O conceito de prática está associado ao contexto socio-histórico e cultural da comunidade, diz respeito aos acordos firmados no coletivo, que estabelecem os procedimentos a serem seguidos e cumpridos por todos, indistintamente; aos valores que permeiam as interações entre seus membros, visando o compartilhamento de saberes e fazeres, as rotinas cotidianas da comunidade, os hábitos regulares, assim como a forma de pensar e agir da comunidade. À vista disso, para Elia e Murglia (2008), prática representa a:

Captura, desenvolvimento, compartilhamento, manutenção e valorização do conhecimento presente dentro da comunidade. É um conjunto de ideias, ferramentas, informações, ações, documentos, histórias, experiências, atividades de aprendizagem, bases de conhecimento que os participantes compartilham. Uma prática de sucesso desenvolve processos de compartilhamento de conhecimento tácito e explícito sobre

os quais se funda o potencial de valor presente na comunidade (Elia; Murglia, 2008, p. 187).

Sendo espaço compartilhado, caracterizado pela aprendizagem colaborativa, dialógica e solidária, as comunidades de prática potencializam a interação entre as experiências e vivências dos sujeitos aprendentes, visando gerar o conhecimento “próprio e apropriado³” (Galeffi, 2011, p. 184) da comunidade. É por intermédio desse conhecimento coletivo que resulta a reflexão e a ação sobre a práxis, pois não há libertação da condição alienante de reprodução passiva de conhecimentos dissociada da luta coletiva. Quer dizer, sem um coletivo é impossível a constituição de uma comunidade aprendente.

É importante destacar que essas comunidades fomentam mudanças atitudinais em seus membros, pois inauguram um ambiente democrático e participativo de compartilhamento de interesses, percepções, compreensões e sensações; de conhecimentos tácitos e explícitos; de valorização do diálogo e da interação desencadeada pela mediação dialógica; do conviver juntos; do tempo e do espaço partilhados; dos conhecimentos construídos nas trocas de experiências; e na colaboração para solucionar os problemas do coletivo. Dessa maneira, o conhecimento pode ser considerado a força motriz dessas comunidades, entretanto, importa ressaltar que esse conhecimento é oriundo do processo de troca de saberes e fazeres.

É nesse sentido que Moretti (2012) comenta que as comunidades virtuais, de aprendizagens e de práticas surgem e se desenvolvem no contexto organizacional, mais ou menos formalmente. Fator que não impede que as comunidades sejam implementadas no campo educacional, possibilitando que as escolas se constituam como espaços aprendentes, assegurando que seus sujeitos vivenciem momentos formais e informais de formação colaborativa, resultando em aprendizado comunitário.

Em sua obra “*Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad*”, Wenger (2001), precursor das reflexões sobre comunidades de prática, especifica a natureza social da aprendizagem e contrapõe-se à concepção historicamente disseminada que a evidencia como processo individual, dissociado de outras atividades, resultante das ações do educador na mediação do ensino. Para ele, existe uma correlação entre aprendizagem e experiência de participação no mundo, pelos sujeitos aprendentes. Assim, comprehende que o indivíduo aprende

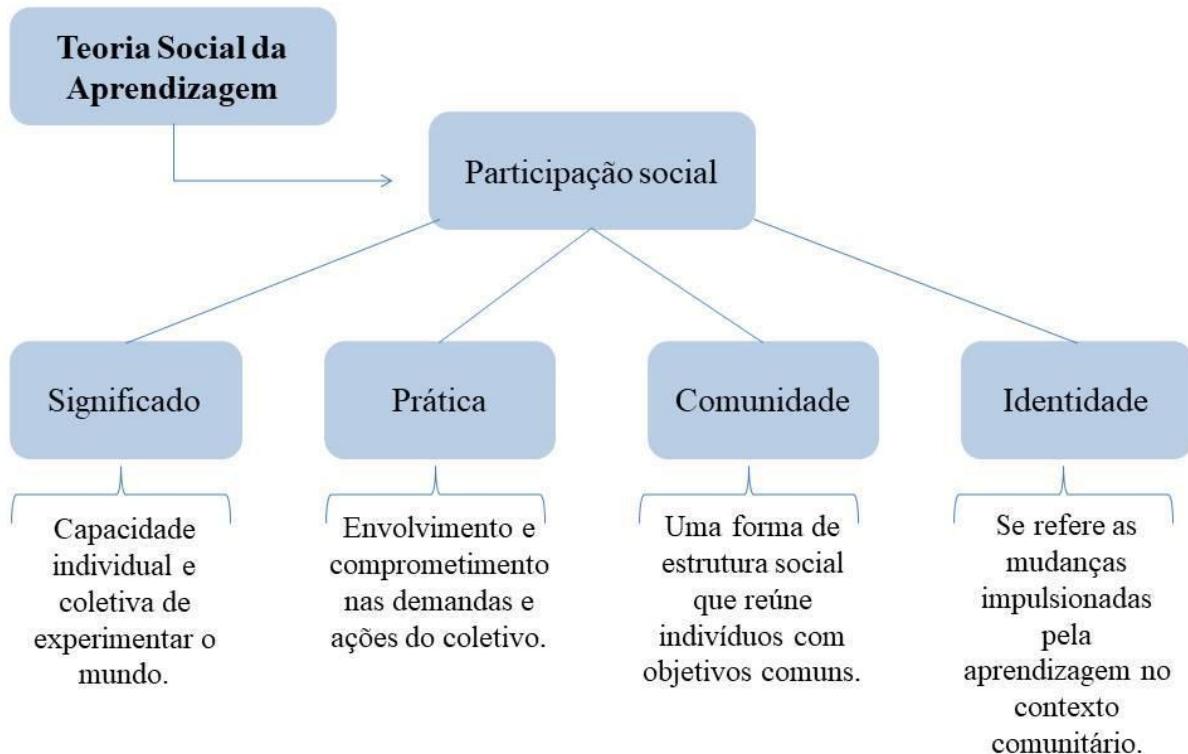
³ Galeffi (2011) conceitua próprio apropriado como sendo caracterizado pelo ato em que os sujeitos se apropriam do conhecimento existente e transforma-o em uma criação própria. Neste sentido, compreende-se o uso do termo como espaço de apropriação e criação de novos saberes a partir do aprendido.

ao longo de sua existência a partir das experiências mundanas, ou seja, partindo-se de seu contexto sócio-histórico e cultural. Desta maneira, Wenger (2001) estuda a aprendizagem como fenômeno eminentemente social que reflete na natureza também social dos sujeitos.

Ao apontar que as abordagens pedagógicas da aprendizagem revelam a natureza da própria aprendizagem, do conhecimento, do saber e do sujeito aprendente, Wenger (2001) reforça que esses elementos evidenciam o que importa ou não ser considerado relevante na aprendizagem. Melhor explicando, é a natureza da aprendizagem e do conhecimento, bem como as especificidades dos saberes a serem construídos pelos indivíduos, que estabelecem o conteúdo constitutivo do processo de aprendizagem. Para tanto, em sua proposta de aprendizagem social, o autor postula quatro princípios que contribuem para essa compreensão, a saber: 1) o ser humano é um ser social e, portanto, aprende ao longo da vida e por meio das relações que estabelece com o meio sócio-histórico e cultural; 2) o conhecimento é detectado como questão de competência; 3) o conhecimento se refere a relação e ao comprometimento dos indivíduos com o mundo que o cerca; 4) os indivíduos possuem capacidade de experimentar o mundo para comprometer-se com ele.

É imperioso salientar que a concepção cunhada por Wenger (2001) dialoga e se alinha com a perspectiva vigotskiana e freiriana da aprendizagem como construção social, histórica e cultural. Nesse caso, a teoria da aprendizagem social requer participação e envolvimento ativos nas questões comunitárias, com vistas à construção identitária e a vinculação dos sujeitos às comunidades. Significado, prática, comunidade e identidade são elementos que estão em processo contínuo de interação, fator que favorece a emersão da teoria social da aprendizagem. Nas palavras de Wenger (2001), esses elementos corroboram com a caracterização da participação social dos indivíduos como processo que desencadeia aprendizagem e contribui na construção e difusão de conhecimentos, conforme evidenciado na Figura 2:

Figura 2: Teoria social da aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com base em Wenger (2001).

Nesta perspectiva, há uma relação simbiótica entre a teoria social da aprendizagem e a abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007). Para o referido autor, o sujeito conquista a maturação na medida que explora e conhece o mundo e a si mesmo. Por conseguinte, é preciso considerar que o aprendizado antecede o desenvolvimento do ser humano, visto que o conhecimento, além de ser construído por meio da maturação do desenvolvimento humano, é oriundo de interações com outros sujeitos. Entretanto, essa interação também ocorre por meio do outro coletivo, mediatizados pelo contexto sócio-histórico e cultural.

A teoria social da aprendizagem concebe o mundo como um imenso laboratório, repleto de possibilidades de exploração e aquisição de experiências sociais. É por intermédio dessas experiências que os sujeitos compartilham saberes, criam e recriam conhecimentos, alargando sua presença e atuação no mundo. Sendo assim, o ambiente institucional se constitui como *lócus* de encontro entre sujeitos para a construção de conhecimentos, em contexto específico, pois, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual” os sujeitos são convidados a penetrarem no cognitivo daqueles que os cercam (Vigotski, 2007, p. 100).

Ao considerar que qualquer circunstância de aprendizado com a qual os sujeitos aprendentes são expostos tem sempre uma história prévia, Vigotski (2007) estabelece os conceitos de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro se refere às situações que os indivíduos conseguem realizar com autonomia, sem necessitar da ajuda de outros mais experientes. O segundo, diz respeito às aprendizagens que estão em processo de maturação, mas que ainda requerem a mediação de um sujeito mais experiente para uma construção colaborativa, com foco no desenvolvimento prospectivo.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) representa a distância entre os níveis anteriormente citados. Isto é, o espaço que possibilita prospectar o desenvolvimento dos sujeitos e intervir pedagogicamente para a efetivação do aprendizado. Assim, Vigotski (2007) reforça que o aprendizado induz a criação da ZDP, pois, é capaz de gerar *insights* internos de desenvolvimento, operando apenas quando os indivíduos interagem e colaboram com seus companheiros no contexto sócio-histórico e cultural. O nível de desenvolvimento potencial passa a ser real quando o aprendizado é internalizado e o sujeito pode utilizá-lo com autonomia.

Lave e Wenger (1991) se aproximam do conceito de ZPD redefinido por Engestrom (1987) para formular o conceito de aprendizagem situada, já que acreditam que ele propõe uma concepção mais social para caracterizar a ZDP. Para Engestrom (1987, p. 174), a ZDP como atividade coletiva representa [...] “a distância entre as ações atuais dos indivíduos e uma nova forma histórica de atividade social que pode ser gerada coletivamente como solução para uma situação de vínculo duplo potencialmente incorporada nas ações cotidianas”. Com isso, o autor interpreta o problema como uma espécie de contradição que carece de resolução, por meio de uma atividade colegiada, com a utilização de novas estratégias, ferramentas e, principalmente, de um novo objeto e relações sociais.

A proposta da aprendizagem situada prevê a aprendizagem como elemento indissociável da prática social, oriunda das interações entre os sujeitos e de suas formas de participação no mundo. Isto significa que houve um deslocamento do conceito de aprendizagem como elemento que ocorre no cognitivo dos indivíduos, para uma concepção que considera formas de coparticipação no contexto sócio-histórico e cultural. Quer dizer, segundo Lave e Wenger (1991), a aprendizagem situada consiste em analisar a relação intencional de interdependência entre os elementos que constituem a tríade indivíduo, atividade e mundo.

É no engajamento da prática social e nas interações que estabelecem com seus pares que os sujeitos aprendizes constroem conhecimentos, bem como e caminham para tornarem-se autoridades em determinados assuntos. À vista disso, em uma comunidade de aprendizagem, importa compreender a posição periférica legitimada ocupada pelos participantes, visando

progredir, gradualmente, até conquistar o *status* de participação plena. Todavia, este reposicionamento só ocorre mediante trajetória individual de aprendizagem de cada sujeito.

A participação periférica legitimada é o fio condutor para que os membros de comunidades de prática desenvolvam uma trajetória participativa nestes espaços. É por meio dessa participação que são definidas as identidades e as estruturas de filiação dos participantes. Portanto, a participação ativa dos sujeitos nas demandas comunitárias constitui-se elemento imprescindível para conduzir os participantes periféricos legítimos ao nível de participação plena. No entanto, a trajetória de participação é permeada por desafios, contradições, tensões, compartilhamento de experiências, saberes e fazeres etc, e o deslocamento de um nível de participação para outro é um dos combustíveis para que as comunidades estejam sempre produzindo conhecimentos e difundindo-os socialmente (Lave; Wenger, 1991).

As discussões levantadas por Wenger (2001) conduzem a percepção sobre a existência de uma relação simbiótica entre os elementos apontados na Figura 9, pois, é por intermédio da (inter)ação que estabelecem entre si que a teoria social da aprendizagem surge e sustenta a proposta de comunidades de prática. Por isso, é significativo compreender que todos os sujeitos fazem parte de diferentes comunidades de prática ao longo da vida. Entretanto, essas comunidades não permanecem imutáveis com o passar dos anos. Afinal, as comunidades existem e, muitas vezes, não são notadas pelos sujeitos institucionais. A exemplo, as comunidades formadas ao redor do espaço destinado ao cafezinho nas organizações ou comunidades de educadores que discutem os rumos da educação local nos intervalos do trabalho etc. O importante é detectar que as comunidades de prática existem independentemente do desejo ou apoio de gestores.

Cada comunidade de prática constrói seu próprio modo de ser comunidade, isto é, seu ritmo, sua estrutura, sua forma de acolher novos membros e de reintegrar membros que possam ter se distanciado dos propósitos comunitários, sua dinâmica etc. As comunidades constituem uma identidade coletiva potente, visto que apresentam alto nível de fidelidade dos participantes, fruto de uma prática dialógica e coletiva. Porém, na existência de possíveis conflitos, estes são discutidos e resolvidos na coletividade, assim como os consensos também.

Stewart (1998), em sua obra “Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas”, promove um debate sobre o conceito de capital social no ambiente organizacional. Para ele, o capital intelectual é compreendido como alternativa organizacional para alcançar metas produtivas e financeiras. Enquanto o conhecimento é tido como estratégia competitiva entre empresas, visando gerar cada vez mais lucros, pois a concepção de capital intelectual, discutida pelo autor, conduz ao entendimento de que o conhecimento dos funcionários precisa

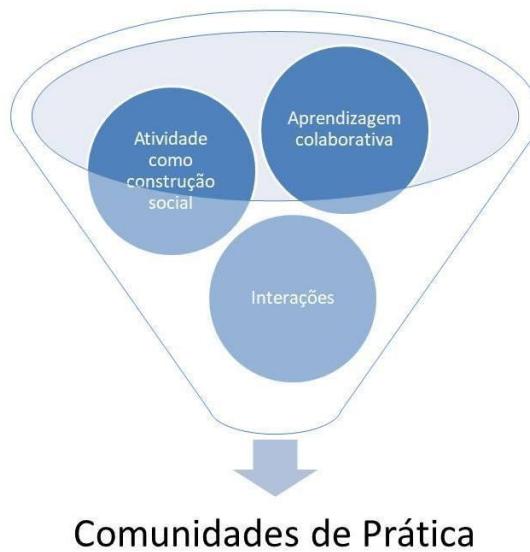
ser percebido como bem mais precioso de uma organização, ou seja, o conhecimento passou a ser tratado como matéria-prima das empresas. Sendo assim, Stewart (1998) especifica que o gerenciamento do conhecimento se transformou em peça-chave para o crescimento mercadológico das organizações, visto que compreende os efeitos benéficos da gestão do conhecimento para a manutenção do *status quo*.

Por conseguinte, o autor aponta a inteligência como ativo mais importante de uma organização, isto porque um executivo de negócios precisa “[...] fazer com que a capacidade intelectual da organização sirva a propósitos materiais” (Stewart, 1998, p. 60). Em suma, o conceito de capital intelectual subjacente à obra citada, possibilita que a formação dos trabalhadores sirva aos interesses mercadológicos das grandes corporações. Essa abordagem de Stewart (1998) se alinha aos interesses lucrativos de organismos internacionais - indutores de políticas públicas de cunho neoliberal. Carecendo desvelar os interesses subliminares da proposta de discussão sobre capital intelectual construída pelo autor, e que responsabiliza, no cotidiano das organizações, os profissionais pela própria formação em serviço, desencadeando uma maior racionalização de tempo na produção de produtos e artefatos, gerando maior lucratividade para os detentores do capital.

Sendo assim, ao utilizar-se dos conceitos de Stewart (1998) sobre as comunidades virtuais e de práticas, realizou-se um processo de transposição didática em uma perspectiva praxeológica, capaz de romper com a lógica neoliberal e possibilitar processos formativos que estimulem a emancipação intelectual dos trabalhadores historicamente oprimidos e excluídos dos espaços educacionais.

As comunidades de prática asseguram um aprendizado grupal, por meio de processos interacionistas, em que as atividades são construídas socialmente, mediante a colaboração dos membros que as constituem, conforme Figura 3:

Figura 3: Constituição de comunidades de prática



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Uma comunidade de prática gera um agrupamento de sujeitos que partilham interesses em comum e acabam se organizando – mesmo que à revelia de gestores – para instituir um espaço democrático, participativo, pensante, propositivo, resolutivo, colaborativo e dialógico. Esses indivíduos se interrelacionam a partir de uma aproximação contextual e profissional, que viabiliza a construção de conhecimentos capazes de solucionar problemáticas existentes na comunidade, sob uma perspectiva multirreferencial, de múltiplos olhares, referenciais e pontos de vista. Consequentemente, a potência criativa de um espaço como este reside na coletividade, no interesse de seus membros em criar um clima favorável para que explorem, conjuntamente, novas aprendizagens, isto é, a comunidade de prática impõe, assertivamente, vivências e decisões colegiadas.

As comunidades de prática são estruturas que podem ser questionadas e/ou abatidas por gestores que não valorizam o papel formador que desempenham socialmente, por isso, muitas comunidades existem e resistem a partir de estratégias coletivas extraoficiais, com a utilização das TIC que potencializam a comunicação síncrona e assíncrona, bem como permite a construção colaborativa do saber. Isto significa, nas palavras de Stewart (1998), que não é possível que as comunidades sejam criadas com a publicação de decretos, porém, são fáceis de serem destruídas. Para ele, as comunidades de prática são consideradas estruturas relevantes para qualquer organização que seja capaz de valorizar a ação do pensar. Elas “quase sempre, subvertem suas estruturas e restrições formais” (Stewart, 1998, p.86).

Enquanto espaço de resistência e desvelamento de contradições sociais, as comunidades de prática encontram sentido na informalidade para estabelecer um laço social entre seus membros. Nesse ínterim, cada participante é responsável por si e, ao mesmo tempo, são corresponsáveis pela comunidade. Isto significa que as comunidades de prática não pertencem a um sujeito, mas a um coletivo construído com base no contexto socio-histórico-cultural. Por conseguinte, os indivíduos não escolhem fazer parte de comunidades como essas por conta do *status* social que podem conquistar, mas, porque percebem o quanto podem aprender por intermédio do compartilhamento de experiências, da construção de novos conhecimentos e de sua difusão social. Assim dizendo, todos os membros das comunidades de prática são sujeitos que aprendem e ensinam, em uma relação dialógica e dialética. Dentro desse contexto, Stewart (1998), diz:

Essas características conferem às comunidades de prática um lugar distinto na ecologia da organização informal. Os grupos e as equipes de projetos seguem regras e estão subordinados a uma autoridade maior: mesmo que não tenham lugar garantido no organograma da empresa, tem uma agenda, um prazo a cumprir, responsabilidades, uma lista de membros. Uma comunidade de prática é voluntária, tem vida longa e não tem que gerar um “produto” específico, como um relatório ou um novo produto (Stewart, 1998, p. 87).

Na medida que as grandes corporações e instituições notam o potencial criativo e inovador das comunidades de prática, estas podem ser ameaçadas por interesses mercadológicos que visam a apropriação de saberes construídos na coletividade, com o objetivo de maximizar lucros com produtos e serviços. Assim, importa conceber essas comunidades como espaços de transgressão e problematização da realidade social dos envolvidos, assim como da manutenção de privilégios. É por essas e outras razões que a aprendizagem e o conhecimento desenvolvidos cotidianamente nas comunidades têm sido objeto de desejo e cobiça. Para tanto, faz-se essencial romper com a lógica do capital nos locais destinados a formação humana e sociocultural. Eis o desafio dessas comunidades: existir, transgredir, problematizar, colaborar e resistir.

Ao estimular a reflexão sobre o conceito de aprendizagem disseminado socialmente, por intermédio de discursos oficiais – programas, parâmetros curriculares nacionais, avaliações estandardizadas etc. – Wenger (2001) propõe sua reformulação e deslocamento para uma concepção essencialmente social e, portanto, contextual. A aprendizagem passa a ser percebida como atividade diária e uma forma de participação social. Assim, é por meio desta participação ativa que os sujeitos elaboram conhecimentos, compartilham experiências e constroem a identidade do coletivo.

Como a aprendizagem motivada pelas comunidades de prática pressupõe a afiliação dos sujeitos aos objetivos comunitários, à associação do conceito de aprendizagem ao fazer e a experiência, seus participantes desenvolvem um sentido de sobrevivência coletiva, pois, passam a enfrentar os desafios e superar as dificuldades em conjunto, via itinerários dialógicos e colaborativos. Por isso mesmo é que essas comunidades criam suas próprias práticas para solucionar questões concernentes ao grupo. Sendo assim, o sentido de pertencimento a comunidades de prática é o fator que propicia uma aprendizagem mais instigante e transformadora, tanto no que se refere a aspectos pessoais, quanto à intervenção dos participantes no mundo.

Há, no interior das comunidades que estabelecem a aprendizagem como elemento constitutivo, um conhecimento periférico que, muitas vezes, fica secundarizado ou mesmo negligenciado por parte dos participantes legítimos. Esse conhecimento é reconhecido como marginal em espaços gerenciados por meio da concorrência. Nesta perspectiva, Wenger (2001) destaca a coexistência de dois tipos de marginalidade, a saber: (1) marginalidade da competição – evidencia que há membros que não são considerados participantes plenos; (2) marginalidade da experiência – algumas experiências não são escutadas e consideradas em sua totalidade.

Recomenda-se compreender que as comunidades de prática possuem um núcleo forte que assegura a interação entre atividades periféricas e centrais. É deste processo que emergem novos saberes, competências e experiências. Portanto, a prática partilhada fomenta o surgimento de recursos para novas aprendizagens pelos sujeitos (Wenger, 2001). No entanto, há, nessas comunidades, um processo rotativo que considera tanto a participação como a não participação, visando a construção de um cenário mais propício à aprendizagem e a participação social dos envolvidos.

A partir de Wenger (2001), é possível asseverar que coexistem, nas comunidades de prática, três dimensões complementares e essenciais que caracterizam a trajetória de participação dos sujeitos e evidenciam como eles migram de um nível para outro ao longo da existência da comunidade. São eles: 1) engajamento mútuo; 2) repertório compartilhado; 3) projeto negociado.

O engajamento mútuo assegura uma análise da práxis e permite que os sujeitos interajam entre si, compartilhem suas experiências e realizem tarefas em conjunto, visando à manutenção e sobrevivência da comunidade. Para tanto, a heterogeneidade dos participantes é respeitada e valorizada por todos, o que não exclui a possibilidade da ocorrência de tensões entre os envolvidos. O foco desta dimensão é estabelecer um sentido de pertencimento ao coletivo para engajar colaboradores.

O repertório compartilhado se refere ao conjunto de práticas (histórias, discursos, posturas, símbolos, conceitos, estilos, instrumentos, artefatos, ferramentas, etc.) que configura uma comunidade e assegura uma linguagem própria entre os participantes. Contudo, há, no cotidiano comunitário, um processo contínuo de negociação de significados, a fim de oportunizar a participação de todos, por meio da socialização de experiências, vivências, saberes e fazeres que contribuem para a construção colaborativa de conhecimentos e para o desenvolvimento de tecnologias que favoreçam a manutenção da prática comunitária.

O projeto negociado é caracterizado como empreendimento conjunto, responsável pela sinergia comunitária, pela pactuação contínua de compromissos coletivos e por gerar um clima colaborativo, respeitoso e de confiança mútua entre os membros de comunidades de prática. É por intermédio desta dimensão que ocorre a construção de conhecimentos e inovações capazes de responder às demandas locais, ou seja, o projeto negociado propõe o planejamento e a execução das decisões coletivas.

Destaca-se que não há como existir uma comunidade de prática desconectada de um domínio, isto é, um conhecimento - temática ou assunto - específico que possua estreita relação com os sujeitos da práxis e que funcione como alicerce identitário do grupo. Sendo assim, constata-se que as comunidades de prática são sustentadas por três pilares, são eles: (1) o processo pelo qual os sujeitos se aproximam de comunidades e acessam os saberes; (2) o compartilhamento de conhecimentos e experiências produzidas no âmbito da prática; e (3) a construção de novos conhecimentos. Contudo, salienta-se que as comunidades apresentam aderência a um quarto pilar: (4) promover a difusão social de conhecimentos. Essa difusão pode ocorrer de diferentes formas e com diversificadas características, tanto em espaços formais, como informais.

Comunidades voltadas para a aprendizagem são regidas por um sistema de confiança estabelecido colegiadamente. É por meio deste sistema que os participantes compreendem e internalizam que os espaços comunitários são democráticos e participativos, bem como promovem a construção colaborativa. Entretanto, a ocorrência de conflitos entre membros desencadeia um processo de problematização capaz de oportunizar novas aprendizagens ao grupo. Outro fator relevante que corrobora com novos saberes é a diversidade de sujeitos e suas diferenças – respeitadas e valorizadas nessas comunidades.

Os sujeitos da práxis interagem, se envolvem e se reconhecem como parte de um mesmo processo (contexto), por intermédio da identidade e da prática. Portanto, a prática é compreendida como elemento desencadeado pelas (re)negociações contínuas de identidades,

isto é, os indivíduos dialogam, negociam e decidem coletivamente como ser na comunidade. Segundo Ribeiro e Barreto (2014):

Essas negociações podem ser definidas de diversas maneiras. A identidade pode ser entendida como uma experiência negociada, ou seja, definimos quem somos pelos caminhos que experimentamos. Também podemos definir a identidade como membros da comunidade, isto é, somos a partir do que nos é familiar ou desconhecido. Ou, ainda, identidade pode ser aprender nas trajetórias de onde estivemos e para onde estamos indo. Mais ainda, podemos definir como a conciliação das nossas diversas formas de participação. Por fim, na negociação de novas formas locais de pertencer a constelações mais amplas, manifestamos nossos estilos e discursos mais amplos (Ribeiro; Barreto, 2014, p. 41).

Os estudos sobre comunidades de prática perspectivam a identidade como elemento intangível e inacabado, pois, está em constante transformação a partir do contexto sócio-histórico e cultural e do (re)encontro com outros itinerários. Neste sentido, Wenger (2010) assevera que o termo itinerário se refere às trajetórias percorridas por membros de comunidades de prática. Assim, o autor aponta a existência de cinco tipos de trajetórias, cada uma com seu significado e especificidade. São eles:

- I. **Trajetórias periféricas** – viabilizam um intercâmbio a determinados aspectos da comunidade e de sua prática, podendo contribuir, de algum modo, com questões identitárias. Não conduzem os indivíduos a tornarem-se membros plenos;
- II. **Trajetórias de entrada** – anunciam os novatos que apresentam prática caracterizada como periférica na comunidade. Porém, almejam alcançar a participação plena;
- III. **Trajetórias internas** – possibilitam que os membros sejam considerados plenos. No entanto, a constituição identitária prossegue, visto que novas experiências, saberes e fazeres contribuem com o enriquecimento da prática comunitária e influenciam na possibilidade de novas negociações identitárias;
- IV. **Trajetórias fronteiriças** – diz respeito às fronteiras que conectam comunidades. Contudo, Wenger (2010) ressalta que estabelecer uma identidade por meio desta trajetória é uma tarefa muito arriscada.
- V. **Trajetórias de saída** – são responsáveis por conduzir os indivíduos para a saída de uma comunidade de prática.

Essas trajetórias demonstram os possíveis caminhos percorridos por participantes de comunidades de prática como espaço de compartilhamento de itinerários e identidades. É neste

âmbito que a socialização de experiências e vivências entre membros mais antigos e mais recentes proporcionam a vivência de processos colaborativos e prospectivos.

Nesta categoria analítica, evidenciou-se a importância e os desdobramentos de uma formação colaborativa como espaço destinado à construção de conhecimentos por parte de educadores. Doravante, apresenta-se os pressupostos teóricos e epistemológicos para a construção do entendimento da avaliação institucional na perspectiva crítico-dialógica.

2.3 Avaliação institucional: reflexões sobre a configuração do Estado Avaliador no Brasil

Ao desenvolver um estudo sobre avaliação educacional, na perspectiva da regulação e emancipação, Afonso (2009) desenvolve uma espécie de análise sociológica sobre o que compreende ser o campo da avaliação educacional, como *lócus* de disputas e narrativas político-ideológicas. Para isso, reflete de modo crítico-problematizador sobre as questões subjacentes a este constructo, a saber: pedagógicas, psicológicas, sociológicas, ideológicas e correlacionadas a gestão dos processos educacionais. Assim sendo, para compreender oportunamente o pensamento do autor, recorreu-se a Broadfoot (1981) que exerceu grande influência em seu pensamento, considerada vanguardista na análise sociológica da avaliação, pois, segundo a autora:

Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde os julgamentos que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até aos vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as formas de provisão da escola a nível nacional [...] (Broadfoot, 1981, p. 191).

Partindo-se dessa abordagem, é possível compreender os movimentos promovidos pela centralização da avaliação no sistema educacional brasileiro, já que ela abrange vários processos educacionais e não apenas o que se refere ao ensino e aprendizagem diretamente. É nesse sentido que a avaliação tem sido utilizada a serviço da responsabilização de escolas, educadores, educandos e demais sujeitos institucionais que coexistem no ambiente escolar. Isto significa que há uma nítida transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade escolar, fator que favorece sua culpabilização por meio da instrumentalização da avaliação a serviço do neoliberalismo e, consequentemente, de mercados ou quase mercados em educação. Por essas e outras razões, é possível detectar que a avaliação tem balizado o financiamento educacional em diferentes contextos de expansão das influências neoliberais no processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

Ao concordar com a autora, Afonso (2009) reflete sobre a existência de dois eixos estruturantes para uma sociologia que se ocupa da avaliação como objeto de estudo, são eles: (1) a utilização da avaliação em contextos socioeducacionais, éticos, estéticos, político-pedagógicos, etc.; (2) a avaliação como estratégia de responsabilização de escolas e sujeitos institucionais, a partir do conceito de controle e regulação por parte do Estado, fortemente influenciado pelos organismos internacionais. É a prática da avaliação como mecanismo de prestação de contas ou, conforme ressalta o autor, *accountability*.

Entende-se que para a consolidação de uma sociologia da avaliação, torna-se imperioso refletir que a mesma, além de se ocupar com procedimentos avaliativos oficiais ou extraoficiais e suas implicações nos âmbitos sócio-político-educacionais, se ocupa também com sua utilização a serviço da responsabilização em seus mais variados domínios e com o modo como ela afeta e é afetada pelas (re)configurações sociais, o que para Afonso (2009), representa a avaliação associada aos processos de mudanças sociais e organizacionais, bem como sua validação em diferentes níveis socioinstitucionais como sustentáculo para a legitimação política e de regulação ou desregulação.

Ante esse contexto, é possível perceber que há uma tendência nos estudos sobre avaliação educacional de detectar a utilização de mecanismos legitimados pelo Estado, a partir da base político-ideológica neoliberal, que conduz a opção pelo investimento em testes e demais avaliações de cunho padronizado em detrimento de outras estratégias avaliativas que poderiam ser somadas a estas, a fim de compreender mais apropriadamente a realidade socioeducacional de cada escola, bem como acerca do diagnóstico das aprendizagens construídas pelos educandos ao longo do período letivo correspondente. Portanto, evidencia-se que o Estado, por meio dessa base político-ideológica, opta por modelos e sistemas avaliativos compatíveis com os interesses mercadológicos, sem se preocupar se estes são capazes de capturar, oportunamente, as subjetividades institucionais, além de promover mudanças didático-pedagógicas significativas no processo de ensino e aprendizagem, assim como resignificar a forma como a tomada de decisão ocorre no cotidiano institucional e o trabalho pedagógico é organizado.

Assim, Afonso (2009, p. 17) especifica que:

O eixo norteador do estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação – eles próprios referenciáveis a concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de

períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas.

Em consideração a isso, é possível assinalar que a avaliação educacional é também caracterizada, na atualidade, por acompanhar as modificações sociais que reconfiguram o papel do Estado a partir da justificativa da crise fiscal. Essas reconfigurações ocasionam uma maior aproximação entre o Estado e o mercado educacional, posto que a cada ciclo de reconfiguração imposta ao Estado, pelo mercado, a avaliação acaba influenciada e se reestruturando visando atender os interesses do mesmo, de suas necessidades mercadológicas, sustentadas pela lógica neoliberal.

Em 1990 se observou a predominância sobre a utilização da avaliação educacional caracterizada como ferramenta capaz de propiciar a classificação dos sujeitos aprendentes, bem como para fundamentar um modelo gerencial do sistema educativo essencialmente produtivista e atrelado a perspectiva meritocrática (Afonso, 2009). Essa concepção embasa a avaliação como ação sociopolítica, influenciada pelo contexto tanto social, como histórico, cultural e econômico, assim como pelas reformas e mudanças educacionais. Além do mais, estabelece o quanto o Estado promove a utilização da avaliação como estratégia de produção de dados para contribuir com o mercado educacional, que, por sua vez, dissemina o conceito de liberalização na educação, apresentando a comunidade como consumidora educacional, capaz de escolher as melhores instituições por meio dos resultados alcançados nos testes estandardizados e no rankeamento dos educandos e das próprias escolas.

É importante destacar que o Estado, enquanto instituição a serviço do neoliberalismo, promove, no cotidiano escolar, uma sobrevalorização de modalidades e técnicas avaliativas essencialmente quantificáveis, já que essa concepção político-ideológica representa os interesses dos detentores do poder socioeconômico. Isso se reflete no processo de ensino e aprendizagem, bem como a serviço de uma autonomia forjada dos educadores e sua responsabilização profissional pelos índices alcançados nessas avaliações – incapazes de evidenciar as subjetividades e complexidades do processo educativo. Posto isto, Afonso (2009) afirma que cabe a uma sociologia da avaliação educacional desenvolver processos que potencializem a desocultação do poder imbuído na avaliação em seus vários domínios.

A utilização dessas modalidades e técnicas avaliativas por parte do Estado acaba revelando sua busca exacerbada por pautar as políticas públicas educacionais no controle e regulação dos estabelecimentos de ensino, uma vez que, por intermédio dos testes estandardizados, induz lógicas próprias nos currículos escolares e, consequentemente, nos conteúdos e na metodologia empregada por educadores em sala de aula. Assim, nota-se que as

avaliações e testes de cunho padronizados estão sendo apropriados pelo Estado para aferir a eficiência e eficácia do trabalho pedagógico escolar, visando a responsabilização dos sujeitos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. Nessa senda, as características basilares dessas avaliações são: exercer o controle do ensino, dos conteúdos e dos currículos, o que Afonso (2009) comprehende como efeito negativo introduzido no processo educativo por tais avaliações. Para o autor, ao lançar mão dessa perspectiva avaliativa, o Estado evidencia que utiliza a avaliação atrelada a pressões econômicas e ideológicas.

O uso social dos resultados obtidos por meio das avaliações e testes estandardizados promovem uma espécie de seleção social entre educandos, educadores e entre escolas, assim como fomenta a marginalização daqueles que não alcançam resultados considerados socialmente satisfatórios, via culpabilização dos sujeitos. Ocorre, ainda, uma excessiva pressão de escolas e educadores para a implementação de um trabalho pedagógico que reflete os descriptores dessas avaliações e testes. Essa é a forma que o Estado encontra para promover currículos invisíveis/paralelos no cotidiano escolar, além da introdução de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etc.

Conforme já explicitado, as avaliações e testes estandardizados geram indicadores quantificáveis, incapazes de compreender as subjetividades, sutilezas, especificidades e complexidades do processo educativo. “O acesso à riqueza e complexidade dos processos de ensino e aprendizagem só é possível através de procedimentos metodológicos não utilizáveis massivamente” (Afonso, 2009, p. 43). Por conseguinte, o autor assevera que:

Também interessa discutir as diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De fato, a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para se justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas. A discordância que mantemos em relação a este e outros traços exemplificativos da prática discursiva neoconservadora não nos impede, porém, de procurar um aprofundamento teórico que contribua para o debate em torno da legitimidade para se estabelecerem modelos de responsabilização profissional dos professores. Esta responsabilização profissional, no entanto, deve ser vista em confronto com outras formas de responsabilização e discutida face ao exercício (legítimo) do controle por parte do Estado, e/ou de outros setores e atores sociais, sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas, ou de interesse público (Afonso, 2009, p. 43).

A publicização de resultados de avaliações e testes estandardizados tem servido aos empresários da educação, como mecanismo de prestação de contas à comunidade escolar, via divulgação e *rankeamento* dos resultados mensuráveis, obtidos pelos educandos, como forma

de oportunizar aos consumidores da educação – pais e demais membros da comunidade escolar – livre escolha.

Em sua obra “As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos”, Rodrigues (1994) aponta que a avaliação educacional pode ser influenciada, epistemologicamente, por três bases conceituais, a saber: (1) objetivista, (2) subjetivista e (3) dialética ou interacionista. A primeira, fundamentada no paradigma positivista, crê na neutralidade e no tecnicismo do processo avaliativo, sobrevalorizando a utilização de indicadores numéricos por meio de sua quantificação, visando o controle sobre os resultados obtidos, cuja finalidade consiste em estimular a criação de *raking*s para controlar e regular o trabalho pedagógico institucional, conduzindo a utilização da avaliação como instrumento de comparação entre estabelecimentos de ensino – via resultados educacionais – desconsiderando a realidade institucional e contextual.

Já a base subjetivista apreende a avaliação educacional como processo não neutro, fator que corrobora para que os estabelecimentos de ensino criem suas próprias estratégias e ferramentas de regulações e controle, desconsiderando o contexto político e socioeducacional. Em se tratando da terceira base conceitual proposta pelo autor, que equivale aos pressupostos epistemológicos crítico-dialógicos, a avaliação passa a ser perspectivada como elemento forjado no universo praxeológico, sócio-histórico e cultural. Seu objetivo central é embasar a conscientização dos sujeitos aprendentes para a intervenção na realidade concreta. Neste âmbito, Rodrigues (1994, p. 100) assevera que esse cenário “[...] corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica de intervenção social igualmente solidário e uma visão dialética da relação teoria e prática”.

Uma abordagem crítico-dialógica e, portanto, emancipatória, assume a complexidade, a polissemia, a contextualidade, a multirreferencialidade, a interdisciplinaridade e a transversalidade da avaliação educacional, como elemento multifacetado e social, opõe-se a análise educacional a partir de indicadores exclusivamente quantitativos, uma vez que não conseguem caracterizar com fidedignidade as singularidades do processo educativo, posto que sustentam a ideia de seletividade, classificação, exclusão e marginalização socioeducacional. Adicionalmente, Dias Sobrinho (2004, p. 13) especifica que:

Essa perspectiva defende a ideia de que, se a avaliação tem por objetivo uma realidade dinâmica e complexa, precisa ela também ser considerada polissêmica, plurirreferencial. Então, só pode ser compreendida mais adequadamente por meio de múltiplos enfoques e ângulos de estudos, ou seja, por uma epistemologia da complexidade. O reconhecimento da avaliação como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social significa também admitir a sua dimensão ética, para além de

sua complexidade epistemológica. Atribuir valor absoluto de verdade e objetividade aos números e seus efeitos de seleção e classificação é querer esconder e abafar o fato de que o campo social é penetrado de valores, interesses e conflitos. É esse caráter ético e, portanto, político que coloca a avaliação no centro das reformas e dos conflitos, pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade.

A avaliação crítico-dialógica impõe uma ruptura com modelos avaliativos amparados pelas concepções positivistas que supervalorizam uma ótica individualista, quantitativa e, de algum modo, engessada. Para Brandalise (2007), necessita-se analisar os processos avaliativos a partir do entendimento de suas complexidades e do rompimento com as teorias fundamentadas no positivismo, bem como estabelece a relevância da associação entre teoria e prática, uma vez que comprehende que essa associação promove possibilidades de explicar os fenômenos socioeducacionais e as relações inerentes a este processo.

Há implicações da avaliação institucional na práxis escolar e em todos os serviços desenvolvidos, já que ela representa espaço e tempo destinados a coletividade e a construção colaborativa de conhecimentos contextuais, mediante o compartilhamento de práticas, a negociação de sentidos e significados, assim como da reflexão crítico-problematizadora da realidade institucional. Para tanto, nota-se, em conformidade com Brandalise (2007), que a avaliação institucional requer ser referenciada pela participação ativa dos envolvidos, à luz da realidade escolar e sócio-histórica e cultural que se encontra inserida.

Essa é uma avaliação mais oportuna para retratar com fidedignidade a realidade e complexidade escolar e das relações que se efetivam em seu interior. Por isso, importa valorizar uma avaliação capaz de fornecer uma análise global da instituição, partindo-se de suas múltiplas dimensões. Uma avaliação promotora de mudanças e transformações significativas na escola. Acerca disso, Nóvoa (1992, p. 16) destaca que “as instituições escolares adquirem dimensão própria, como espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”.

2.3.1 A configuração do Estado Avaliador

O termo Estado Avaliador começou a ser utilizado a partir da década de 1980, com o intuito de justificar os interesses de países com orientação político-ideológica neoliberal nas avaliações e as possibilidades de usos para satisfazer as ambições mercadológicas dos empresários da educação. Assim, sob a perspectiva de Afonso (2009, p. 49), é possível determinar que essa expressão se refere, grosso modo, a aproximação entre Estado, mercado e os grandes empresários da educação – detentores do poder socioeconômico. Segundo ele, “[...]

o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarvinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos". Desse modo, importa salientar que, na medida que o Estado se enquadra como mínimo em termos de desenvolvimento e implementação de políticas públicas sociais, redistribuição de renda e garantias para a população em geral, este passa a adotar posição máxima para o neoliberalismo e seus beneficiários.

Ao promover uma cultura de diminuição de investimentos públicos em questões socioeducacionais, o Estado Avaliador impõe um modelo de gerenciamento da máquina pública, por meio do estabelecimento de instrumentos mais sofisticados de controle, regulação e prestação de contas. É neste sentido que a avaliação assume papel central no desenvolvimento desse modelo de gestão, pois, é por intermédio dela que se dá o progresso do ciclo de controle, regulação e prestação de contas, a fim de satisfazer os interesses mercadológicos. No entanto, o modelo de avaliação promovido pela concepção de Estado Avaliador apresenta objetivos bem definidos e propõe a criação de indicadores quantificáveis, capazes de aferir o desempenho dos educandos e, consequentemente, dos sistemas de ensino, introduzindo, assim, a ideia de competitividade e comparação nacional e internacional.

Ao investir na avaliação educacional, o Estado Avaliador assume-a como elemento positivista, cujo foco centraliza-se em indicadores quantificáveis para medir de forma observável o desempenho acadêmico de educandos, bem como gerar *rankings* entre educandos, instituições públicas e entre estas e as instituições da iniciativa privada. Há, desse modo, uma preocupação exacerbada do Estado com os produtos gerados pela educação, em detrimento do processo de ensino e aprendizagem. É a avaliação educacional a serviço do Estado para minimizar seu compromisso e responsabilidade com a qualidade da educação ofertada à população.

É preciso considerar que na atualidade o contexto de expansão da pedagogia neoliberal tem centralizado a avaliação como elemento preponderante para o desenvolvimento do Estado e para o processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais, embasadas na divulgação dos desempenhos acadêmicos de educandos, fator que desemboca numa possível sobrevalorização de avaliações de cunho estandardizado em detrimento a outros modelos e perspectivas avaliativas, tal como ocorre em relação a avaliação institucional, tanto em nível macro, meso e micro – Federal, Estadual e Municipal.

Como refere Afonso (2014), o cenário avaliativo neopositivista, que tem dominado o cenário socioeducacional, promove um entendimento reducionista de processos avaliativos,

sobrevalorizando avaliações baseadas essencialmente em indicadores quantificáveis, não capazes de respeitar, valorizar e induzir uma compreensão mais aprofundada de tais processos e suas complexidades teórico-metodológicas. Afirma, ainda, que a utilização de provas e testes estandardizados se enquadram como parte de políticas públicas educacionais que objetivam a responsabilização dos sujeitos institucionais, bem como destaca a relevância de se repensar, em caráter de urgência, novas estratégias de prestação de contas à comunidade escolar.

Diante do exposto, concorda-se com Afonso (2013; 2014) sobre a necessidade de analisar a avaliação educacional como campo de conhecimento interdisciplinar, repleto de complexidades, pois desenvolve-se a partir de múltiplas especificidades, dimensões, funções e modalidades avaliativas, a saber: a avaliação da aprendizagem de educandos; a avaliação de desempenho de educadores; a avaliação institucional dos estabelecimentos de ensino com vistas ao processo de resignificação na tomada de decisão escolar; a avaliação de sistemas educativos; a avaliação de projetos, programas e de políticas públicas educacionais, etc.

Neste sentido, elucida-se que a concepção hegemônica da avaliação educacional influenciou/influência, sobremaneira, o Estado a adotar uma postura quase que obsessiva acerca da necessidade de desenvolvimento de avaliações e testes estandardizados, em congruência com as pautas definidas e difundidas socialmente pela concepção pedagógica neoliberal. Sendo assim, o autor comprehende que os instrumentos avaliativos estandardizados nada mais são que os antigos exames nacionais atualizados e modernizados para satisfazer aos novos interesses do mercado educacional - que justifica a utilização dessas avaliações por apresentarem maior grau de fidedignidade e por serem mais respeitadas, valorizadas socialmente e capazes de representar a realidade escolar/educacional.

Ainda sob o alicerce do autor, é possível refletir que o processo avaliativo passa a assumir um caráter instrumental, vinculado a ideologia neoliberal que sobrepõe determinados componentes e conteúdos curriculares, assim como aprendizagens, em detrimento de outros. Isto posto, comprehende-se que a ideia subjacente às influências neoliberais nas políticas públicas formuladas e desenvolvidas pelo Estado interferem diretamente nas escolas e em suas práticas pedagógicas, visando a permanente manutenção do *status quo* e dos privilégios dos empresários da educação, representantes de uma pedagogia caracterizada como neoliberal. Além do mais, tais questões fortalecem e perpetuam a condição de submissão, de oprimidos e a subalternização da população que é diretamente atendida pela escola pública.

Ao se considerar a abordagem de Afonso (2013; 2014) que especifica que a avaliação educacional pode servir a uma proposta político-ideológica que se ocupa de controlar e regular os estabelecimentos de ensino ou, na concepção crítico-dialógica, pode ser capaz de promover

a emancipação, na medida em que subsidia a tomada de decisão e o repensar a prática político-pedagógica desenvolvida no cotidiano institucional, torna-se imperioso considerar que a avaliação educacional é um processo sustentado por pressupostos epistemológicos e pode representar interesses diversos na cotidianidade escolar.

Em síntese, o conceito de Estado Avaliador desenvolvido por Afonso (2013; 2014) se caracteriza, portanto, pela aproximação entre Estado e organismos internacionais, com vistas a transferências de tecnologias educacionais para aprendizagem sobre formulação e implementação de políticas públicas de cunho neoliberal, indutoras da lógica mercadológica em educação para a responsabilização dos sujeitos institucionais e, consequentemente, retração de investimentos públicos por parte do mesmo. Este, passa a atuar em função dos interesses dos empresários da educação, fomentadores de uma pedagogia neoliberal. Segundo o autor, o Estado Avaliador pode ser definido por intermédio de três fases interligadas, a saber: a) 1^a fase do Estado Avaliador – designada entre os anos 1980 a 1990; b) 2^a fase do Estado Avaliador – desenvolveu-se entre os últimos anos de 1990 e atuais anos 2000; c) 3^a fase do Estado Avaliador – encontra-se em emersão e delineamento.

Nessa senda, a primeira fase do Estado Avaliador fez emergir a avaliação como elemento preponderante para países capitalistas como Estados Unidos e Inglaterra. Entretanto, esse fenômeno se disseminou a partir de 1980 e se estendeu até 1990, ramificando-se, ao longo desse período, por diferentes países, em várias regiões do mundo. É importante ressaltar que ao ser considerado como avaliador, o Estado se reconfigurou social, política e culturalmente, a fim de atender interesses neoconservadores e neoliberais, conforme asseverou Afonso (2013). Assim, a avaliação passou a influenciar as reformas administrativas promovidas pelo Estado com o objetivo de modernizar-se e satisfazer plenamente os anseios das elites.

Importa evidenciar que o conceito de Estado Avaliador surgiu, inicialmente, para responder demandas no âmbito do ensino superior sendo, todavia, perfeitamente aceitável uma transposição didática para explicá-lo no contexto da educação básica, já que as avaliações e testes estandardizados têm sido maciçamente utilizados como mecanismos de prestação de contas e desresponsabilização do Estado pela qualidade da educação pública ofertada a população, em sua grande maioria, preta e pobre. Assim, foi nesse período que ocorreu a utilização da avaliação como pré-requisito estruturante para o processo de formulação e implementação de políticas públicas com foco no desenvolvimento de processos avaliativos em larga escala, aptos a medir, quantitativamente, o rendimento acadêmico de educandos para posterior publicização de resultados e criação de *rankings*.

A primeira fase do Estado Avaliador acentuou o processo de globalização do capitalismo, por meio de objetivos neoconservadores e neoliberais, compreendidos, por Afonso (2013), como emergentes, além de fortalecer os privilégios socioeducacionais de países mais avançados científica e tecnologicamente – países considerados centrais no sistema capitalista – bem como pela maior competitividade socioeducacional.

Embora esta fase abarque um Estado mais controlador socialmente, não há como negar sua retração em termos de responsabilidades socioeducacionais. Isso é detectado por intermédio da promoção de prestação de contas a partir das avaliações e testes estandardizados com vistas a responsabilização de estabelecimentos de ensino, educandos, educadores, gestores, pais e demais sujeitos institucionais, envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, entram em cena os organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como responsáveis pela disseminação dessas concepções, por intermédio do processo de transferência de tecnologias e consequente financiamento de políticas públicas educacionais, bem como por exercer forte influência na agenda global. Para Afonso (2013; 2014), os efeitos da globalização fomentaram uma necessidade de países em desenvolvimento e subdesenvolvidos se espelharem nas grandes potências econômicas mundiais. Diante disso, desencadearam-se processos de dominação, desigualdades, iniquidades – desigualdades desnecessárias, evitáveis e não justificáveis (Whitehead, 1992).

Além do mais, também impulsionam desigualdades educacionais que contribuem para a manutenção das consequências do racismo estrutural (Almeida, 2019), pois, na medida que as avaliações e testes estandardizados cumprem a função mercadológica de estabelecer *rankings* entre educandos, entre escolas públicas e entre estas e intuições da iniciativa privada, coopera também para outras formas de opressão, a saber: opressão de gênero, classe social, norte vs. sul global (Hill Collins; Bilge, 2021), apontando para a necessidade de estudos com abordagem interseccional (Crenshaw, 2004) para analisar os efeitos dessas avaliações na dinâmica das opressões na sociedade, de forma mais aprofundada.

As influências neoliberais podem até parecer despretensiosas, descoordenadas e com objetivos benéficos. Todavia, suas ações são concebidas, estruturadas e implementadas, almejando o crescimento das desigualdades sociais, econômicas e educacionais, assim como a retração de direitos por parte da população. Portanto, o neoliberalismo afeta diretamente a geopolítica global (Collins; Bilge, 2021), transpondo as fronteiras norte e sul global. Ele é,

assim, a força motriz utilizada para configurar o Estado como avaliador e escamotear o princípio democrático-participativo, responsável pela justiça social.

Aparentemente hegemônica, a aceitação do neoliberalismo foi tão abrangente que alguns estudiosos e ativistas identificaram seus efeitos globais como uma nova ordem mundial neoliberal. Essa ordem mundial neoliberal repousa sobre um sistema capitalista global modulado por relações desiguais de raça, gênero, sexualidade, idade, deficiência e cidadania. A organização global do poder também catalisa políticas neoliberais de Estado que visam a reduzir a participação democrática por meio de políticas cada vez mais repressivas [...] (Collins; Bilge, 2021, p. 182).

Collins e Bilge (2021) explicam que as teorias universais do capitalismo se utilizam do discurso da desigualdade econômica para a manutenção e propagação dos interesses das elites. Esse contexto também é utilizado pelo Estado Avaliador, a fim de justificar sua obsessão avaliativa, contudo, acaba acentuando e expandindo as desigualdades sociais, educacionais e econômicas, na medida que age para corresponder às necessidades do mercado educacional e fomentar a pedagogia neoliberal. Por isso, torna-se relevante compreender que o sistema capitalista se alimenta da miséria e das desigualdades presentes em países do sul global. Isto é, o neoliberalismo é a forma que os países mais desenvolvidos, localizados no norte global possuem para exercer dominação e manter seus privilégios, inclusive no que concerne o estabelecimento de pautas e agendas difundidas globalmente, por meio das ações dissimuladas pelos organismos internacionais.

As influências desses organismos internacionais nos países do sul global foram potencializadas nos últimos anos da década de 1990, no que Afonso (2013) designou de segunda fase ou reconfiguração do Estado Avaliador. Partindo deste pressuposto, iniciaram-se processos de construção de indicadores de aprendizagens, bem como de propostas avaliativas com vistas à comparação internacional de rendimentos acadêmicos de educandos, em larga escala. Assim, esses aspectos foram essenciais na fundamentação teórico-metodológica de políticas públicas para a educação e a formação de educadores.

A pseudoneutralidade que o Estado Avaliador estabelece em relação às avaliações e testes estandardizados oculta sua tentativa de fortalecer e expandir o mercado educacional, assim como garantir que os grandes empresários da educação continuem lucrando com sua reconfiguração e consequente fetichização da avaliação a serviço da pedagogia neoliberal. À vista disso, comprehende-se que a OCDE tem atuado como principal organismo internacional responsável pela difusão transnacional dessa concepção. Para Afonso (2013), a OCDE pode ser percebida como uma espécie de epicentro móvel que desloca a concepção político-ideológica neoliberal, predominante no norte global para o sul global, embasando políticas educacionais

centralizadas na instrumentalização da avaliação para comparação internacional de rendimentos acadêmicos de educandos e da qualidade educacional.

Destaca-se que a principal iniciativa transnacional desenvolvida pela OCDE é o *Program for International Student Assessment* (PISA). Baseado em indicadores quantitativos para a comparação internacional de rendimentos dos estudantes, o PISA cumpre a função neoliberal de quantificar os conhecimentos construídos pelos educandos no processo de ensino e aprendizagem. É um programa que apresenta um nível elevado de complexidade e implicações tanto em formulação e implementação de políticas educacionais, como na organização do trabalho pedagógico institucional.

O PISA é o exemplo mais emblemático, no campo educacional, de como o capitalismo se configura como sistema movente, que influencia globalmente o processo de modernização contínuo do Estado. É o sistema capitalista que interliga norte global e sul global, sobrepondo as regras e interesses do mercado ao bem-estar e à justiça social. Sendo assim, é preciso analisar que programas como o PISA acentuam o abismo social, econômico, científico e tecnológico entre sul vs. norte global, como também não propiciam uma comparação internacional equitativa, já que desconsidera as especificidades de cada região e seus respectivos sistemas de ensino.

Portanto, sendo o PISA, ainda hoje, o maior programa de avaliação estandardizado utilizado como instrumento de comparação internacional, induz a necessidade de homogeneização curricular, por meio da sobreposição de sua matriz de referência em detrimento da concepção curricular construída na coletividade escolar, o que favorece a criação de currículos invisíveis (Dias Sobrinho, 1996), posto que objetivam a melhoria dos índices alcançados por educandos e seus respectivos países. Além do mais, conforme já explicitado, o PISA potencializa as desigualdades socioeducacionais, especificamente as relacionadas à raça, classe social, além de criar desigualdades entre os hemisférios norte e sul global, uma vez que seleciona e evidencia os países e estudantes mais bem *ranqueados* (norte global) na avaliação e utiliza-os como modelo a ser seguido pelos países menos desenvolvidos (sul global). Por isso, Afonso (2013) assevera que muitos países acabaram aderindo a avaliações desse cunho por acreditarem que a partir delas poderiam alcançar a tão almejada modernização do Estado e se aproximar, cada vez mais, dos países que estão na centralidade do sistema capitalista.

Em se tratando da terceira fase do Estado Avaliador, Afonso (2013) constrói a hipótese do que tem denominado de pós-Estado Avaliador, caracterizada pela ênfase na mercantilização da educação, via processo de globalização e expansão científica e tecnológica, pelos organismos internacionais que seguem disseminando a lógica do capital, por intermédio da definição de

agendas globais alicerçadas nos interesses dos países do norte global. Com isso, fica nítido que não há nenhuma neutralidade e/ou interesses despretensiosos desses países na melhoria da qualidade educacional dos países do sul global, visto que não pretendem, sob hipótese alguma, perder seus privilégios. Apenas almejam a formação de mão de obra barata para manutenção da condição de detentores do poder socioeconômico.

O autor comprehende essa possível fase do Estado Avaliador como caracterizada por contornos fluídos e incertos, mas que determina uma necessária agenda globalmente delineada para a educação, capaz de fortalecer a manutenção e reprodução do sistema econômico capitalista e dos privilégios socioeconômicos e educacionais na hierarquia global dos países que monopolizam a centralidade desse sistema. Entretanto, a crise global financeira, ética e social, tem exigido reconfigurações do processo de acumulação do capital, o qual impacta direta e indiretamente na educação, por meio do fomento à competitividade, ranqueamento, exclusão socioeducacional e a precarização do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso considerar que o neoliberalismo se aproveita das TIC e da grande mídia para difundir globalmente seus anseios de manutenção e perpetuação de seus privilégios. Essas influências acabam rompendo barreiras espaço-temporais, ocasionando o que Collins e Bilge (2021, p. 164) denominaram de “imaginário político transnacional”. É por meio desse imaginário e a consequente obsessão adotada pelo Estado no que diz respeito a utilização da avaliação a serviço da acumulação do capital pelas elites, que, de acordo com Afonso (2013), surgiu o conceito de Estado Competidor. Esse possível pós-Estado Avaliador promove a disseminação da concepção neoliberal que reivindica a transnacionalização da educação por intermédio de princípios mercadológicos, com vistas a indução do processo de privatização do ensino público, da mercadorização e sua consequente mercantilização (Afonso, 2013).

É nesse contexto de reconfiguração contínua do papel do Estado que as ideias de Freire (2021) e seus signatários ganham maior protagonismo, ao apontar sua pedagogia libertária como contraposição à pedagogia neoliberal. Ela estimula a consciência crítica dos sujeitos aprendentes, via reflexão crítico-problematizadora das desigualdades existentes na sociedade, em prol da construção da autonomia pessoal e coletiva dos envolvidos. É preciso compreender que a pedagogia neoliberal reproduz um processo de ensino e aprendizagem baseado nos interesses do mercado, aproximando-se do que o autor denominou de concepção bancária da educação, posto que se alicerça na reprodução acrítica dos conhecimentos transmitidos pelos educadores.

Essa concepção se refere a práticas pedagógicas pelas quais estudantes dominam o conhecimento “pronto”, os fatos e os modos de pensar que os fazem se encaixar em um *status quo* desigual. Uma abordagem bancária da educação pode reforçar as desigualdades sociais existentes, fazendo com que alguns estudantes tenham mais oportunidades que outros (Collins; Bilge, 2001, p. 213).

É no âmbito da pedagogia neoliberal que as avaliações e testes estandardizados promovem essas desigualdades e ranqueiam estudantes e escolas, responsabilizando-os pelos índices obtidos mediante a quantificação do conhecimento construído ao longo do período letivo. Esses processos avaliativos fomentam:

- a) A mecanização do ensino, por meio do treinamento de educadores para se familiarizar com o formato da avaliação, com as questões, etc. visando bons resultados;
- b) A implementação de currículos invisíveis, que se caracterizam em desconformidade com princípios democráticos e participativos estabelecidos pela LDB nº 9.394/96, sobre a construção e organização curricular dos estabelecimentos de ensino, no que se refere ao respeito às particularidades institucionais e regionais;
- c) A instituição da BNCC como estratégia de controle e regulação dos conteúdos trabalhados pelas escolas em todas as etapas da educação, bem como das aprendizagens a serem construídas pelos educandos. Além disso, a BNCC também designa as habilidades a serem desenvolvidas por estes, como respostas às demandas das avaliações, testes estandardizados e do mercado de trabalho, em atendimento aos interesses das elites e do projeto neoliberal de educação;
- d) A desvalorização de componentes curriculares críticos imposta pelas últimas reformas educacionais;
- e) A desqualificação do tripé – educar, cuidar e brincar – que sustenta o trabalho pedagógico na educação infantil, em detrimento da antecipação do processo de alfabetização dos educandos, intencionando uma preparação para os anos iniciais do ensino fundamental;

Torna-se evidente que o objetivo central do sistema capitalista, no que se relaciona a agenda educacional contemporânea, atrela-se a não fundamentação de uma educação emancipadora, já que é por intermédio dela que os educandos se conscientizam de seus direitos e deveres na sociedade, exercendo plenamente a cidadania, assim como descortinam a situação de opressão/exploração que vivenciam. Logo, não há disposição, por parte deste sistema, em fornecer os instrumentos necessários para a emancipação intelectual dos sujeitos e a

consequente rebelião dos oprimidos/explorados. Não obstante, ressalta-se que fatores sócio-históricos e culturais não são considerados em avaliações e testes estandardizados, embora as realidades geopolíticas sejam completamente diferentes entre norte *vs.* sul global, bem como no interior de cada uma dessas regiões; a exemplo: o Brasil e suas dimensões continentais.

Sob a lógica da democracia participativa, as escolas são mais que instituições onde as crianças adquirem competências técnicas e capital social para se tornar atrativos para quem as empregará. As escolas certamente fazem isso, mas também são lugares onde as relações de poder interseccionais⁴ privilegiam sistematicamente alguns estudantes em detrimento de outros. A educação formal constitui, portanto, um local importante para ensinar as crianças a se integrar e criticar as hierarquias sociais existentes (Collins; Bilge, 2021, p. 222).

Conforme asseverou Collins e Bilge (2021), na medida que o neoliberalismo comprehende a educação formal como meio para disseminar competências técnicas capazes de responder às demandas do mercado, desenha a escola como *lócus* de produção de mão de obra especializada e utilizável pelo mesmo com a única finalidade de perpetuação de privilégios para as elites. Assim, há uma indução do desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que refletem uma espécie de comercialização do conhecimento. Para as autoras, “muitas práticas educacionais refletem hoje um compromisso cada vez menor com a educação pública: diferentes modelos de investimento em infraestrutura escolar levam algumas escolas públicas à ruína física e à superlotação [...]” (Collins e Bilge 2021, p. 222).

A abordagem das autoras também conduz a reflexão sobre quem são os educandos desprivilegiados pelo Estado e, consequentemente, pelo sistema educacional, uma vez que as políticas concebidas e implementadas nesta área estão a serviço do neoliberalismo, assim como sobre as possíveis estratégias sociais, econômicas, políticas e educacionais que podem ser desenvolvidas visando romper com o ciclo de alienação e retroalimentação do capitalismo,

⁴ Embora não seja o objetivo desta pesquisa desenvolver o conceito apresentado pelas autoras, tornou-se imperioso maiores esclarecimentos, pois, o termo “interseccional” relaciona-se a um conceito, a priori, utilizado por Crenshaw (2004) para analisar a subordinação de mulheres negras ao racismo e machismo, concomitantemente, tendo seu uso extrapolado para evidenciar uma abordagem de diversas formas de opressão, às quais os indivíduos estão submetidos a depender das avenidas identitárias que lhes atravessam, como: raça/cor, classe social, gênero, orientação sexual, localização geográfica, faixa etária, escolaridade, dentre outras categorias. Trata-se de uma abordagem analítica e de um movimento de reforço e identidade feminista negra que vem sendo utilizado para outras populações submetidas a opressões (Crenshaw, 2004; Collins; Bilge, 2021). No âmbito dos estudos brasileiros, destaca-se a pesquisadora e assistente social Akotirene (2018) que, em sua obra “Interseccionalidade” apresenta a correlação desta com a ancestralidade afro-brasileira e os atravessamentos que a população negra tem sido submetida desde o período colonial até os dias atuais, bem como reforça que nas análises interseccionais, a raça se mostra mais premente, mais notória que as demais categorias. Entretanto, esse fato não lhes retira a importância desta abordagem, com a sobreposição das diferentes formas de opressão já citadas anteriormente.

reconfigurado como neoliberalismo. Sendo assim, pode-se identificar como eixos de opressão desencadeados pelo neoliberalismo:

- I. O racismo (brancos *vs.* negros);
- II. O sistema de desigualdade social (classe social mais favorecida *vs.* classe social menos favorecida; escolas privadas *vs.* escolas públicas; educandos de escolas privadas *vs.* educandos de escolas públicas; educadores de escolas privadas *vs.* educadores de escolas públicas);
- III. A localização geográfica (norte *vs.* sul global; no Brasil, norte *vs.* sul);
- IV. A variação entre bairros no país (bairros nobres *vs.* bairros populares);
- V. A educação (bancária *vs.* dialógica, crítico-problematizadora; educadores detentores de conhecimentos *vs.* educandos depósitos de conhecimentos);
- VI. O suporte familiar (família funcional *vs.* família disfuncional); etc.

Essas formas de sobreposição de opressões são observadas com frequência na realidade brasileira, podendo estar associadas a falta de investimentos dos Estados como forma de perpetuar mecanismos de opressão, a fim de assegurar o monopólio de privilégios de grupos populacionais historicamente favorecidos pelo Estado, como tática perversa de manutenção do *status quo*, dentro de um contexto de políticas educacionais neoliberais e excludentes (Collins; Bilge, 2021; Freire, 2021; Munanga, 1999; Nascimento, 2016).

Ante a conjuntura apresentada, detectou-se um ciclo vicioso de reprodução da subalternização de indivíduos que têm acesso a uma educação mais precária em detrimento do polo oposto. Isto é arquitetado de forma consciente pelo Estado e pelas classes sociais privilegiadas de forma a mantê-los sempre alienados com o intuito de evitar o processo de emancipação, autonomia e problematização da subalternização por conscientização individual e coletiva, por meio da educação libertadora.

É possível extrapolar teórico-conceitualmente ao recorrer a Fanon (2008), em sua obra: “Peles negras, máscaras brancas”, em que o autor elucida que os sujeitos que não se conscientizam da situação de opressão, não são capazes de se identificar como oprimidos e excluídos social e educacionalmente, ocasionando a perpetuação contínua das desigualdades, já que não acessam o conhecimento emancipador e uma educação de qualidade, promotora da justiça social. Dessa forma, torna-se relevante, ao Estado, que os sujeitos que se encontram nessa situação não tomem consciência e não saibam refletir criticamente acerca da condição de subalternização que vivenciam, pois não deseja a união/comunhão/luta coletiva e identificação

desses sujeitos como maioria quantitativa e minoria em relação a privilégios. Em outros termos, isso significa o receio das elites pelo processo de conscientização dos oprimidos sobre a condição de inferioridade em que se encontram.

Sobre a lógica do Estado avaliador, é preciso ratificar que a sobrevalorização de avaliações e testes estandardizados perpetuam todas as desigualdades socioeducacionais apontadas anteriormente. Além do que, tais avaliações não são apropriadas para refletir, adequadamente, as subjetividades do processo de ensino e aprendizagem, as especificidades institucionais e comunitárias locais. Há, ainda, a possibilidade de condicionar a avaliação docente ao desempenho obtido pelos educandos nessas avaliações, assim como a responsabilização destes, de gestores e demais sujeitos institucionais.

Com isso, problemáticas podem ser apontadas, a exemplo: correlação entre o salário dos educadores aos resultados educacionais dos educandos; priorização da perspectiva quantitativa; escanteamento de indicadores qualitativos na avaliação dos estabelecimentos de ensino, bem como a negligência sobre a possível utilização de indicadores híbridos, propícios a favorecer uma interlocução entre as abordagens; além do excesso de influências dos organismos internacionais, tanto na formulação quanto na implementação de políticas educacionais neoliberais; etc.

Portanto, o Estado avaliador, no Brasil, tem servido para exacerbar desigualdades socioeconômicas e educacionais, razão pela qual emerge a urgência por compreender que a educação não deve estar associada a interesses mercadológicos e ser analisada, exclusivamente, por uma lente quantitativa, claramente enviesada, mas, acima de tudo, de processos dialógicos, colaborativos e interativos. Ademais, cabe o desvelamento da pedagogia neoliberal em detrimento do desenvolvimento de “[...] uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (Hooks, 2017, p. 10). Uma pedagogia questionadora das estruturas neoliberais que coordenam as políticas educacionais brasileiras; uma pedagogia indutora da luta pela garantia de direitos sociais, igualdade de condições e oportunidades; uma pedagogia inclusiva e não excludente; uma pedagogia que respeite as avenidas identitárias (Crenshaw, 2004) percorridas pelos sujeitos aprendentes, educadores, gestores e instituições de ensino, no sentido de respeitar suas peculiaridades e complexidades, com uma proposta avaliativa promotora de processos formativos e de diálogos entre indicadores qualitativos e quantitativos, posto que, a utilização de uma abordagem não exclui a outra. Seguidamente, reflete-se sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica, como potência motriz para a implementação e/ou resignificação de processos democrático-participativos no cotidiano institucional.

2.3.2 Pressupostos teórico-epistemológicos para a avaliação institucional crítico-dialógica na educação básica: múltiplos olhares, tempos e aprendizagens

É preciso desvelar as contradições presentes nas políticas educacionais que, oficialmente, apresentam uma perspectiva sobre a autonomia dos estabelecimentos de ensino, no que concerne o desenvolvimento do PPP e da concepção curricular, que organizam o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, induzem uma prática didático-pedagógica hegemônica, que desconsidera suas especificidades e a complexidade presente no cotidiano institucional. Em referência, Romão (2008) propõe que as escolas busquem conquistar maior grau de autonomia. Essa autonomia não pode ser relativa, mas sustentável, possível de ser conquistada ou ampliada por intermédio da avaliação institucional e suas implicações na cultura organizacional.

Quando o discurso neoliberal se apresenta em defesa da educação de qualidade, nota-se que tal qualidade alinha-se às aspirações mercadológicas e na formação de mão de obra capacitada para perpetuação de privilégios das elites. Conforme já referido, não há um interesse genuíno das elites num sistema educacional de qualidade para a população vulnerável e menos favorecida socialmente, pois o processo de emancipação intelectual seria capaz de acender o desejo de comunhão entre os sujeitos e da luta coletiva pela conquista da justiça social.

Entretanto, como conquistar uma educação de qualidade e promotora de justiça social, em um cenário fortemente caracterizado pelo sucateamento da escola pública, cujo objetivo mesquinho é satisfazer os desejos hegemônicos? Como contrapor um sistema de avaliação que afere os conhecimentos dos educandos, ranqueando seus desempenhos com o intuito de comparar nacional e internacionalmente tais resultados? Como avaliações e testes estandardizados são utilizados para responsabilizar educandos, educadores, gestores e demais sujeitos institucionais pelos resultados educacionais obtidos, sem considerar, conforme propôs Romão (2008), as reais condições das escolas públicas? Assim:

[...] nunca é demais reiterar que não podemos esquecer nossas próprias condições e devemos trabalhar com o que temos: escolas caindo aos pedaços, sem bibliotecas; professores cansados, desmotivados ou indiferentes, por receberem salários miseráveis e terem de dar aulas em várias unidades durante a mesma jornada escolar; alunos que não têm nenhum tipo de material bibliográfico em casa; pais analfabetos ou semianalfabetos etc.” (Romão, 2008, p. 18).

É nesse cenário adverso que os educandos menos favorecidos socioeconomicamente são atendidos pelas escolas públicas brasileiras, sob uma realidade contrastante com o sul global

e, por mais que as políticas educacionais nacionais busquem inspiração nos modelos estadunidenses, é preciso respeitar as peculiaridades anteriormente apontadas, as regionalidades e o multiculturalismo característicos no país. Recomenda-se, também, pensar em políticas educacionais dissociadas dos interesses dos grandes empresários da educação – representantes fieis do neoliberalismo – políticas indutoras de práticas pedagógicas que respeitem o contexto sociocultural dos sujeitos aprendentes, valorizando-os e potencializando saberes e fazeres advindos dessa realidade, a fim de ampliar seus conhecimentos e visões de mundo e oferecer-lhes as ferramentas necessárias para contribuir com a construção de uma escola cidadã, promotora de transformações e justiça sociais.

Os processos didáticos-pedagógicos desenvolvidos no cotidiano institucional precisam ser embasados na pedagogia libertadora – dialógica e crítico-problematizadora dessa mesma realidade – desenhada por Freire (2021), aspirando um cenário educacional que considere a abordagem qualitativa na concepção de ensino e aprendizagem, bem como na análise da realidade educacional desenvolvida na/pela escola, diagnosticando-a e resignificando-a.

Considerando que as avaliações e testes estandardizados se utilizam, basicamente, de indicadores quantificáveis, autores como Afonso (2013), Gadotti (1999) e Romão (2008) entendem que a realidade das escolas públicas brasileiras não pode ser retratada a partir de tais indicadores, sem considerar o viés qualitativo, as subjetividades e complexidades que caracterizam o sistema de ensino brasileiro, por intermédio de uma concepção avaliativa que fundamente a coleta e análise de dados incontestáveis, dado o rigor teórico-metodológico.

Por isso, pontuam que a desvalorização docente condicionada a baixos salários e dificuldades de acesso a espaços formativos; a ausência de formação permanente para os profissionais que atuam nas instituições; o sucateamento de materiais e recursos didático-pedagógicos; a falta de um acervo bibliográfico para educandos, educadores e demais funcionários; as questões problemáticas relacionadas a infraestrutura escolar; a ausência de transporte escolar de qualidade; fechamento de turmas e escolas a partir do modelo de nucleação; abandono da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA); retração no atendimento integral de crianças da educação infantil – consequente diminuição do tempo de permanência na escola, fator que gera maior insegurança alimentar aos mais vulneráveis – terceirização de responsabilidades, via parcerias entre público e privado, por intermédio do desenvolvimento de projetos que permitem o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada atender educandos que não conseguiram atendimento na escola pública, etc., são percepcionados pelos autores como entraves para a aplicação/desenvolvimento da pedagogia libertadora de Freire (2021), tal como propicie um processo de ensino e aprendizagem

contextual e emancipador para os sujeitos aprendentes e para a própria instituição escolar – como espaço de contraposição à políticas de controle e regulação por parte do Estado.

É nesse universo que a escola é atravessada por influências mercadológicas e acaba disseminando, via trabalho pedagógico, a concepção de que os sujeitos aprendentes necessitam ser formados para o mercado de trabalho produtivo e perpetuar o estado das coisas. No entanto, como instituição social, que serve aos interesses da sociedade, ela pode ser capaz de impulsionar mudanças em suas práticas didático-pedagógicas, por intermédio de reformulações nas concepções de PPP e currículo, a fim de adotar uma pedagogia libertadora, dialógica, crítico-problematizadora da realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, contribuindo, assim, não apenas com seu processo de emancipação institucional, mas também, intelectual dos sujeitos, assim como com a consequente aquisição da consciência de classe, cujo objetivo centra-se em questionar a hegemonia dos dominadores pela luta por justiça social.

É por esses e outros fatores que a instituição escolar representa um campo de trabalho recheado de disputas de influências e narrativas, tanto inclusivas como excludentes. Alinhama-se a uma visão de mundo e concepção de trabalho pedagógico embasado nua perspectiva político-ideológica inclusiva – que respeita e valoriza os saberes e fazeres advindos da realidade sociocultural dos educandos, assim como potencializa esses conhecimentos na medida em que permite a reflexão crítico-problematizadora, a contextualização e conscientização –; ou excludente – que se ocupa em atender os interesses dos detentores do poder socioeconômico, emissários da pedagogia neoliberal, incapaz de respeitar as subjetividades, o tempo e o ritmo de aprendizagem dos educandos, já que sua preocupação basilar é atender os anseios do mercado e formar mão de obra qualificada e barata para ocupar subempregos.

É nesse cenário de reconfiguração do Estado Avaliador que a avaliação institucional emerge no contexto da educação básica brasileira, embora careça de maiores estudos e aprofundamentos teórico-metodológicos neste âmbito. No entanto, pesquisas (Afonso, 2013; 2014; Dias Sobrinho, 2008; Gadotti, 1999) têm demonstrado a possibilidade da transposição das discussões desencadeadas no ensino superior, já que foi nesse universo que ela se desenvolveu. Gadotti (1999) e Dias Sobrinho (2008) revelam que a avaliação institucional passou a ser discutida com maior profundidade a partir da década de 1990, quando, também, ganhou notoriedade na agenda educacional brasileira.

A avaliação institucional defendida nesta tese contrapõe-se a um sistema avaliativo estruturalmente alicerçado em indicadores quantitativos/mensuráveis. Ela se apresenta como avaliação capaz de propiciar o diálogo entre indicadores educacionais internos e externos, qualitativos e quantitativos, a fim de assegurar uma compreensão mais global sobre a realidade

das várias dimensões – planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social - do trabalho pedagógico realizado no cotidiano escolar.

Como avaliação mais condizente com a apreensão das subjetividades institucionais da escola, a avaliação institucional se constitui como canal de interlocução entre educandos, pais, educadores, gestores, funcionários técnico-administrativos e de apoio e demais sujeitos socioculturais que integram a comunidade escolar – interna e externa. É por meio dela que podem ocorrer resignificações na cultura organizacional da escola, já que assume um papel dialógico-colaborativo e participativo, com o envolvimento comunitário no processo de tomada de decisão. Assim, fica nítido que a avaliação institucional se fundamenta no modelo de gestão democrático-participativo (Libâneo, 2014; Lück, 2012), visto que o envolvimento de todos os segmentos que constituem a escola é imprescindível para sua implementação.

Partindo-se da obra “Avaliação dialógica: desafios e perspectivas” de Romão (2008) e dos estudos de Freire (2021), é concebível uma avaliação institucional como processo crítico-dialógico, posto que viabiliza a comunhão entre comunidade interna e externa da escola, com o objetivo de refletir e problematizar sua realidade, apontando, coletivamente, possíveis caminhos para sanar ou minimizar os problemas detectados. Esta é, portanto, uma avaliação que entende o protagonismo da comunidade escolar no processo de repensar a instituição e seu trabalho pedagógico, respeitando a multiplicidade de vozes dos partícipes nas proposições. Posto isto, importa salientar que a avaliação institucional estabelece, como caminho viável para obtenção de resultados educacionais, a dissociação dos interesses mercadológicos da pedagogia neoliberal e assunção da tríade ação/reflexão/ação.

Assim, ela permite avaliar a escola e suas ações a partir de sua realidade sócio-histórica e cultural, da relação entre escola, saberes e fazeres oriundos deste contexto, bem como combater processos de seletividade e discriminação impostos pela publicização e ranqueamento de resultados educacionais provenientes de testes e avaliações estandardizadas promovidas pelo Estado Avaliador, além de desvelar contradições socioeducacionais presentes nas ações desenvolvidas pelo Estado, com vistas a manter a hegemonia dos privilegiados. Não obstante,

[...] a escola não é somente uma instituição capitalista e, por isso, aferidora e classificadora. Ela é, dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extra escolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser o instrumento, por excelência, de reforço e manutenção do *status quo*,

como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade – qualitativamente superiores -, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados. Tudo vai depender do projeto político-pedagógico da escola (Romão, 2008, p. 21).

É pensar na avaliação institucional também como *lócus* de produção e difusão de conhecimentos produzidos na coletividade institucional, de questionamentos, de interlocução político-pedagógica provocadora do deslocamento da zona de conforto dos partícipes, assim como do consequente processo de conscientização, uma avaliação “politicamente justa” (Romão, 2008, p. 24) e capaz de direcionar a escola a promoção de um processo de ensino e aprendizagem com maior qualidade e justiça socioeducacional. Assim, como toda ação humana é transversalizada por uma concepção político-ideológica (Romão, 2008), a avaliação institucional não pode ser dissociada deste princípio, uma vez que se assenta em determinadas escolhas epistemológicas e representa uma forma específica de analisar os fenômenos educacionais e suas implicações na cultura organizacional da escola e na sociedade a qual esteja inserido.

Além do mais, é preciso compreender que a avaliação institucional precisa refletir, desde sua concepção, planejamento, execução e avaliação, o discurso político-pedagógico latente no PPP da instituição. É neste sentido que Gadotti (1999) propõe a institucionalização da avaliação institucional no PPP dos estabelecimentos de ensino, por considerá-la um importante componente de análise, reflexão, problematização e proposição sobre a realidade do trabalho pedagógico das escolas.

Para Lück (2012), a escola precisa compreender que está inserida em uma sociedade do conhecimento, mutável e extremamente complexa e que, por isso, possui o desafio da formação continuada em serviço, visando refletir e melhorar seus processos institucionais, como ensino e aprendizagem – que não pode mais continuar reproduzindo os modelos que sempre desenvolveu. É nesse cenário que a autora propõe que a escola esteja atenta a necessidade de revisão e melhorias em sua proposta curricular, nos processos e procedimentos que implementa, bem como na forma como organiza seu trabalho pedagógico e sua estrutura de funcionamento, condizentes com o que preconiza seu PPP.

Ao se pensar em uma proposta de avaliação institucional que se contrapõe ao modelo adotado e difundido pelo Estado Avaliador, reflete-se sobre que tipo de qualidade essa avaliação representa. Se alinhada à concepção desse Estado, a avaliação serve aos interesses de uma qualidade neoliberal, em que haja a compreensão de indivíduos como seres passivos, alienados e subalternizados, posto que convivem com uma qualidade associada ao mercado educacional

e, consequente manutenção de privilégios pelas elites; ou numa perspectiva avaliativa crítico-dialógica, servem a um projeto educacional libertário, que a evidencia como parte fundamental de uma proposta que reflete os anseios por justiça socioeducacional da classe oprimida. Sendo assim uma qualidade que acredita nos sujeitos aprendentes como ativos no processo de ensino e aprendizagens, capazes de conscientizarem-se sobre a realidade sociocultural e educacional que lhes são impostas pelas elites, via reflexão, problematização, contextualização e luta coletiva contra a expansão dos privilégios burgueses.

Por conseguinte, Romão (2008) incita a prática de elementos que corroboram com o que considera uma justa qualidade educacional, como: a) desenvolvimento auto-sustentado; b) solidariedade; c) justiça social; d) capacidade de leitura crítica e de intervenção da/na realidade escolar.

É imprescindível destacar que o PPP, como documento macro da escola, responsável pelas orientações que conduzem o trabalho pedagógico realizado cotidianamente, manifesta, na maioria das vezes, as iniquidades sociais empreendidas pelas elites, uma vez que as instituições acabam replicando, acriticamente, as determinações escamoteadas de orientações despretensiosas constantes em documentos oficiais, como é o caso da BNCC – documento desenvolvido e implementado pelo governo brasileiro e que acaba sendo utilizado para beneficiar o mercado, na medida que impõe uma padronização curricular em um país caracterizado pelo multiculturalismo como é o Brasil. À vista disso, constata-se que a “escola não só reproduz os mecanismos discriminatórios da sociedade, como desenvolve seus próprios instrumentos de seletividade e dominação” (Romão, 2008, p. 41).

Ante o exposto, nota-se que a avaliação institucional pode representar uma oportunidade de a escola, por intermédio do trabalho colaborativo, repensar as ideologias subjacentes ao seu PPP e, consequentemente, a sua prática didático-pedagógica, refletindo e problematizando, na coletividade institucional, a reprodução de um currículo que contribui com o exercício de dominação e com a manutenção do sistema de opressões e privilégios das elites. Em contrapartida, partindo-se do pressuposto que a escola e sua comunidade tomam consciência da situação vivenciada até então, pode-se pensar no desenvolvimento de um currículo que reflita os desejos comunitários por uma educação libertária – de qualidade, transformativa e emancipadora – promotora do olhar crítico-problematizador dos sujeitos, visando o contínuo questionamento das opressões socioeconômicas e educacionais, bem como do sistema de alienação imposto pelos privilegiados.

É inegável a estreita relação entre avaliação educacional e a concepção hegemônica de sociedade, que orquestra a formulação e implementação de políticas educacionais por parte do

Estado Avaliador (Romão, 2008). Tais políticas são responsáveis pela utilização da avaliação como estratégia de preservação de privilégios das elites, visto que ampara interesses mercadológicos e práticas educativas alinhadas com a pedagogia neoliberal. É por meio desta pedagogia que ocorre a difusão social do discurso meritocrático e seletiva, assim como a promoção do ensino e da aprendizagem bancários (Freire, 2021). Logo, coopera com a perpetuação da discriminação entre educandos mais abastados *vs.* educandos menos abastados e vulneráveis socialmente, em sua grande maioria pertencentes ao grupo étnico negro. Outrossim, oferta educação pública precarizada, muitas vezes em locais insalubres, casas adaptadas, sem as mínimas condições para o atendimento pedagógico de qualidade.

Uma avaliação institucional que segue uma epistemologia crítico-dialógica (Aubert *et al.*, 2020; Freire, 2021; Gadotti, 1999; Hooks, 2021; Romão, 2008; Scocuglia, 1999) pode ser embasada a partir de pressupostos, a saber:

- a) É espaço de escuta sensível, crítica, analítica e respeitosa dos partícipes, como forma de validação da multiplicidade de vozes presentes no processo avaliativo. Essa multiplicidade de vozes é o que assegura compreender o trabalho pedagógico a partir dos mais variados pontos de vista;
- b) Consustancia-se como *lócus* de emancipação dos partícipes e da própria instituição, na medida em que se dá por intermédio de engajamento coletivo, dialógico e colaborativo;
- c) Promove a reflexão crítica, política e problematizadora da realidade escolar e sobre seu papel junto à comunidade a qual pertence;
- d) Potencializa engajamento coletivo e postura colaborativa para mediar possíveis conflitos existentes no transcorrer do ciclo avaliativo;
- e) Fundamenta e é fundamentada pelo modelo de gestão democrático-participativo, já que conclama a comunidade escolar a participar do processo de tomada de decisão;
- f) Requer ser institucionalizada no PPP e Regimento Escolar, a fim de integrar o calendário letivo da instituição e estimular a apropriação da cultura avaliativa;
- g) Desencadeia uma leitura crítica da realidade do trabalho pedagógico escolar e estimula a criatividade dos partícipes nas proposições de melhorias e/ou resolução das problemáticas detectadas;
- h) Necessita ser compreendida como espaço de reflexividade dos sujeitos institucionais, ou seja, da passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (Freire, 2021);

- i) Induz a criticalização do olhar da comunidade escolar sobre o papel da escola no contexto sociocultural que está inserida;
- j) Entende que ela representa uma oportunidade de refletir e problematizar os indicadores internos e externos da escola, sob um prisma qualitativo e, portanto, mais propício a detectar as subjetividades inerentes ao fazer político-pedagógico institucional;
- k) Dissocia-se do conceito hegemônico de avaliação, posto que não considera esse como processo punitivo, impulsor da cultura organizacional do fracasso;
- l) Assume *status* de processo formativo, uma vez que assegura espaços e tempos destinados ao compartilhamento de práticas, experiências, saberes e fazeres;
- m) É uma ação político-pedagógica e, por isso, não neutra.

A avaliação institucional que segue uma orientação crítico-dialógica não ignora o fato de a escola estar localizada e vinculada ao contexto sociocultural da comunidade em que se encontra inserida e, por isso, recebe suas influências, assim como também a influência. Essa perspectiva avaliativa é promotora do diálogo entre diferentes concepções metódicas, entre indicadores internos e externos, pois, a avaliação institucional, neste sentido, reclama por processos inclusivos, dialógicos e colaborativos para a produção de conhecimentos acerca da realidade escolar.

No entanto, dada a complexidade desse processo, que se materializa por meio de desdobramentos estruturados como planejamento de ações para correção ou minimização das problemáticas apontadas pelos partícipes, faz-se fundamental que ela seja realizada após o desenvolvimento de um ciclo formativo entre os envolvidos, uma vez que o ato de avaliar um estabelecimento de ensino não pode ser compreendido como algo banal, corriqueiro e que não necessita ser debatido, desenhado e implementado, colaborativamente, entre os partícipes, ou uma comissão constituída a partir destes, representativa dos segmentos que constituem a escola, e legitimada no coletivo. É em virtude dessa formação que os sujeitos compreendem o real significado da avaliação institucional e de suas implicações na cultura organizacional da escola.

Portanto, há que se considerar o papel formativo latente na avaliação institucional, que necessita ser percebido pela escola e utilizado como espaços e tempos destinados à pesquisa, ao estudo e à construção colaborativa de conhecimentos, partindo-se da reflexão crítico-problematizadora de sua realidade institucional e de seu contexto sociocultural. Há que se considerar também a inseparabilidade entre a avaliação institucional e da aprendizagem, conforme apontado por Gadotti (1999, p. 2), “[...] a avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional, mesmo que elas sejam de natureza

diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela refere-se mais especificamente ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis”.

Em virtude disso, é apropriado ratificar, sempre, que os métodos – qualitativos e quantitativos – avaliativos se complementam e, por isso mesmo, necessita-se superar a lógica cartesiana que suscita a prevalência de um em detrimento de outro. Então, conforme os teóricos estudados nesta pesquisa, é possível e imprescindível a construção de propostas avaliativas que viabilizem o diálogo entre indicadores mensuráveis e não mensuráveis, a fim de realizar um diagnóstico global, bem como refletir e estabelecer um planejamento capaz de resolver ou minimizar as problemáticas detectadas, partindo-se da ideia de globalidade. Assim, a avaliação institucional crítico-dialógica tem como objeto de reflexão e problematização as opressões impostas pelo neoliberalismo e, concomitantemente, seu Estado Avaliador. Uma avaliação questionadora da manutenção do *status quo*, da exclusão socioeducacional e das várias formas de discriminação e seletividade social.

Não é demais reiterar que a garantia da natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, pois ela se constrói durante o processo. Por outro lado, os aspectos quantitativos nunca serão totalmente descartados, uma vez que a oposição absoluta entre quantidade e qualidade constitui um falso dilema, não só no interior da escola, como na vida em geral (Romão, 2008, p. 48).

A escola carece de apoderar da proposta de avaliação institucional crítico-dialógica, a ponto de não permitir sua utilização pelo Estado Avaliador como mais um instrumento de controle e regulação dos estabelecimentos de ensino, pretendendo responsabilizar os sujeitos institucionais pelos resultados obtidos, via monitorização por meio de plataformas e/ou softwares, como no caso da capital baiana. Ela carece de compreender este processo dissociado de culpabilizações, conforme já explicitado, bem como ação contrária a perpetuação da concepção hegemônica de sociedade.

A avaliação institucional, portanto, representa uma potência emergente no contexto da educação básica. Entretanto, salienta-se a relevância da participação comunitária no decorrer de todo o processo – concepção, planejamento, *design*, implementação e avaliação. Por isso, dialogar com os partícipes sobre sua funcionalidade, intencionalidade, estrutura, bases teórico-filosóficas e metodológicas etc. é indispensável.

É essencial que as escolas busquem se apropriar desta avaliação, transformando-a em um elemento da cultura organizacional dos estabelecimentos de ensino, já que na recente história da avaliação institucional na educação básica, tem-se demonstrado que a iniciativa de implementação desta avaliação vem ocorrendo por meio do próprio Estado Avaliador, via

órgãos centrais da gestão educacional, nas diferentes esferas da administração pública, como ocorreu no Estado da Bahia e na capital baiana. Assim, cabe à comunidade escolar, conforme apontado anteriormente, apoderar-se da proposta de avaliação institucional e dissociá-la dos interesses e viés mercadológicos subjacentes às iniciativas supostamente despretensiosas do Estado. Uma avaliação como ato transgressor, emancipadora, inclusiva, que institui maior grau de autonomia escolar, bem como estabelece um panorama das condições institucionais em suas diferentes dimensões, além de gestar o deslocamento do olhar obsessivo para os resultados educacionais propagandeados pelos testes e avaliações estandardizadas prescritas pelo Estado avaliador, para uma avaliação caracterizada por traduzir de maneira mais fidedigna a realidade do trabalho pedagógico escolar e suas implicações na vida dos sujeitos institucionais e da comunidade de origem.

Essa avaliação também oportuniza à escola se repensar partindo dos interesses e valores da classe historicamente oprimida, marginalizada e silenciada pelo sistema educacional brasileiro, que insiste em disseminar, via padronização curricular etc., a visão de mundo hegemônica dos dominadores. Por esse motivo, é inevitável que ela parta “[...] da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consciente, no sentido da mudança dos processos e benefício da maioria dos envolvidos” (Romão, 2008, p. 63). É uma avaliação que propõe que a escola olhe para si de maneira crítico-reflexiva, detecte possíveis problemáticas e proponha, colaborativamente, sua transformação num espaço mais inclusivo e condizente com a concepção de sociedade presente em seu PPP e Regimento Escolar.

A avaliação institucional tem se mostrado um elemento indispensável para as instituições que constituem a educação básica brasileira, pois, além de fomentar o repensar os serviços e o trabalho pedagógico desenvolvido cotidianamente nas escolas, reivindica, cada vez mais, maior nível de autonomia institucional para reestruturar seus processos. Isso porque, segundo Gadotti (1999), tradicionalmente, a avaliação educacional esteve/está intimamente relacionada a uma função instrumental e burocrática, geradora de dados e indicadores incapazes de refletir a realidade concreta das escolas públicas do país.

Por conseguinte, a avaliação institucional debatida pelo autor pode ser entendida como contestadora da associação tradicionalista que instrumentaliza a avaliação educacional como dispositivo de controle e regulação por parte do Estado, responsável pela burocratização deste processo, assim como de sua utilização como estratégia de centralização, dominação, discriminação e exclusão socioeducacional.

Vários autores (Afonso, 2013; 2014; Dias Sobrinho, 2012; Gadotti, 1999; Lück, 2012) mostram que a avaliação institucional na educação básica se centra na escola, em suas especificidades socioculturais e seus processos institucionais, estabelecendo, na coletividade escolar, mediante diálogo contínuo, os pressupostos e as reais condições para concepção, implementação e desenvolvimento de um projeto de avaliação institucional. Este requer aportes teórico-filosóficos e metodológicos, em conformidade com os valores e concepções definidas no PPP escolar. Mas, para isso, reivindica a formação adequada dos mediadores do ciclo avaliativo e sua consequente multiplicação com demais partícipes nas reuniões destinadas a sensibilização, mobilização e envolvimento da comunidade escolar.

Sobre o processo formativo que essa avaliação pode suscitar nas escolas, “melhor seria formá-los: a) de um lado, como implementadores de uma política pois a avaliação deve fazer parte de uma política de Estado e, b) de outro, como educadores, pois a avaliação deve ter um caráter formativo. A avaliação institucional precisa ser bem planejada” (Gadotti, 1999, p. 04). Porém, comprehende-se que a perspectiva formativa proposta pelo autor no item ‘a’, numa concepção crítico-dialógica da avaliação institucional, precisa ser tomada pela escola como estratégia de contrapor as políticas educacionais promovidas e implementadas pelo Estado Avaliador, condicionando-a a marcha contra-hegemônica incitada por Freire (2021), a fim de que atue em conformidade com os interesses e anseios formativos dos indivíduos tradicionalmente oprimidos, subalternizados, excluídos e dominados.

O processo formativo desencadeado pela avaliação institucional pode ser capaz de fomentar reflexões e problematizações sobre os interesses explícitos e implícitos do Estado sobre a pauta avaliativa, dado que, além de dominar os testes e avaliações estandardizados, tem apresentado relativo interesse na avaliação institucional como mais uma estratégia de controle e regulação acerca do trabalho pedagógico escolar, seu currículo e serviços desenvolvidos, com o intuito de responsabilizar os sujeitos institucionais pelos resultados logrados, bem como desresponsabilizar-se pela qualidade educacional dos estabelecimentos de ensino.

Partindo de concepções propostas por Dias Sobrinho (2012) sobre a avaliação institucional, é possível configurá-la a partir de cinco potências complementares, a saber: (1) potência política – versa sobre o desejo coletivo por avaliar a instituição com vistas a resignificar o trabalho pedagógico e a forma como o processo de tomada de decisão ocorre/ocorria no cotidiano escolar. Refere-se às escolhas realizadas na coletividade e em conformidade com os valores, bases teórico-filosóficas e metodológicas constantes no PPP e Regimento Escolar. Sem essa potência seria impossível empreender uma avaliação institucional dissociada do caráter punitivo que os testes e as avaliações estandardizadas impõem; (2)

potência pedagógica – traduz-se na compreensão sobre o trabalho pedagógico correlacionado aos demais serviços desenvolvidos pela instituição, assim como seus impactos na vida de educandos e da comunidade a qual pertence; (3) potência técnica – trata do mecanismo de apropriação e instrumentalização da escola sobre os caminhos que podem ser percorridos para operacionalização da avaliação; (4) potência formativa – propõe pensar a avaliação institucional como espaço de aprendizagem colaborativa, mediante a constituição de uma espécie de comunidade de práticas/comunidade aprendente – espaços e tempos destinados ao compartilhamento de vivências e experiências geradoras de aprendizagem colaborativa; (5) potência transformativa – desencadeia possíveis redirecionamentos dos rumos institucionais e modificações na cultura organizacional da escola.

De qualquer forma, importa destacar que a avaliação institucional é oriunda do desejo coletivo por mudanças estruturais na escola, almejando um trabalho pedagógico mais autônomo e em conformidade com as demandas e carências comunitárias. No entanto, como toda atividade humana e, considerando, os requisitos essenciais para a realização dessa avaliação, importa compreender que conflitos e divergências são inerentes em um processo capaz de mobilizar toda a comunidade escolar a refletir e problematizar a realidade concreta dos serviços prestados pela escola. Todavia, a avaliação institucional não pode ser produzida sem a adesão e o desejo da comunidade.

Enquanto instrumento de (re)estruturação da cultura organizacional escolar, a avaliação institucional fomenta, na comunidade escolar, o sentimento de pertencimento e de responsabilidade coletiva, assim como desloca os sujeitos institucionais do lugar de aceitação passiva das opressões impostas pelo Estado e suas políticas neoliberais, já que viabiliza a escuta dos indivíduos historicamente silenciados, negligenciados e marginalizados pelo sistema educacional brasileiro, que desconsidera as regionalidades a favor dos grandes empresários da educação. Estes tentam, continuamente, homogeneizar o trabalho pedagógico das escolas por intervenção de dispositivos legais.

A avaliação é um processo complexo, nem tanto pelas dificuldades instrumentais ou pelos tecnicismos, nem tanto pela obtenção de respostas claras e pretensamente definitivas, mas sobretudo pelo valor das questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar, discutir e avaliar (Dias Sobrinho, 2012, p. 15).

Uma avaliação institucional que se inscreve nesse contexto, além de se contrapor às questões já narradas, se apresenta como espaço e tempo de emancipação coletiva, pois, ancora-se nas potências fundamentadas por Dias Sobrinho (2012), especificamente no tocante a

potência formativa, já que é por intermédio dela que a comunidade é conclamada a refletir criticamente e analisar a situação institucional, bem como a precarização do ensino público, do sucateamento das escolas, das ferramentas e demais materiais didático-pedagógicos que não conseguem auxiliar no processo de ensino e aprendizagens de modo apropriado.

Indicadores como falta de segurança nas localidades em que as escolas públicas estão sediadas, por exemplo, corroboram com a percepção de que os testes e as avaliações estandardizadas não são capazes de entender e traduzir numericamente a complexidade do sistema educacional brasileiro. Dito isto, convém enfatizar que a avaliação institucional representa uma oportunidade de convidar a comunidade escolar a repensar a instituição partindo dos reais interesses da coletividade constituída pelos diferentes segmentos que a formam. Em face disso, “[...] o que está aqui sendo dito como valor a ser prezado é a saída do anonimato, a afirmação dos indivíduos como sujeitos reconhecidos como portador de um valor social” (Dias Sobrinho, 2012, p. 16).

Tais considerações permitem compreendê-la como importante instrumento de produção de dados sobre a realidade escolar, além de não excluir a utilização de indicadores quantificáveis para retratar e possibilitar a análise dos resultados obtidos e das proposições de melhorias. Ademais, Dias Sobrinho (2012) sublinha, em conformidade com Gadotti (1999) e Luck (2012), que a avaliação institucional também requer ser perspectivada como questão pública e com implicações socioeducacionais em diferentes escalas.

Os estudos de Dias Sobrinho, (2012) e Afonso (2013; 2014) têm demonstrado que o Estado Avaliador expressa seus interesses mercadológicos sobre os processos avaliativos na medida que tenta imputar-lhes lógicas meramente positivistas e tecnicistas. Concebe a escola como espaço de formação de capital intelectual para suprir as necessidades mercadológicas, em conformidade com os preceitos do sistema capitalista e a consequente despolitização dos sujeitos aprendentes, visto que seu objetivo macro é a manutenção de privilégios e a perpetuação das opressões.

Sendo assim, conforme já mencionado, as ações mobilizadas pelo Banco Mundial seguem uma filiação político-ideológica fundamentada na ideia de economia globalizada, fator que imputa à escola pública o papel de desenvolver um trabalho pedagógico embasado na eficiência, eficácia e competitividade, ainda que, para isso, assassine a criatividade dos educandos, por intermédio da transmissão de conhecimentos considerados essenciais para a conservação da condição de subalternização e da formação da força de trabalho barata para o mercado. Essa “asfixia” (Dias Sobrinho, 2012, p. 17) do sistema educacional público, induzida pelas orientações do Banco Mundial, mais do que estimular a criação de *rankings* (Dias

Sobrinho, 2012; Afonso, 2013; 2014) entre educandos, instituições de ensino e países, acabam servindo como “organizador social de estudantes e professores” (Dias Sobrinho, 2012, p. 17). O organizador social é o responsável por estabelecer quem são os melhores, os mais preparados vs. os menos preparados perante a sociedade e o sistema econômico vigente.

É nesse cenário que se inscreve a avaliação institucional crítico-dialógica. Esta, recusa o *status* de ser instrumento favorável a dominação, marginalização, exclusão socioeducacional, punição ou de garantia de privilégios, pois, como avaliação político-pedagógica, oportuniza a análise comunitária da realidade escolar e oferece a dialogicidade e a colaboração como ferramentas para a construção de aprendizagens, bem como incita modificações na prática escolar e contribui com a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos a comunidade. Além disso, comprehende e valoriza o fato de que cada instituição é única e representante de um contexto sociocultural específico. Por isso, segundo Dias Sobrinho (2012, p. 18):

Trata-se, portanto, de um balanço complexo, em que intervêm os recursos da análise mas também os valores pedagógicos e educativos, o sentido proativo, o envolvimento democrático da comunidade na forma de agentes sociais com funções públicas, a globalidade do objeto como princípio heurístico e a busca em conjunto, através de negociações, das transformações qualitativas desejadas.

Em síntese, podemos entender que a avaliação institucional suscitada nesta pesquisa traça um panorama da realidade educacional da escola pública, seleciona os melhores instrumentos para a coleta de dados considerando a intersubjetividade de cada institucional, promovendo uma análise crítico-dialógica dos resultados obtidos para a promove a estruturação de um planejamento macro e coletivo de ações sobre os pontos mais críticos da realidade escolar com sugestões dos partícipes para minimização ou sanação definitiva das problemáticas. É uma avaliação que se apresenta a serviço da gestão escolar. Por isso mesmo, gesta o desejo para que o processo de tomada de decisão deixe de ser tradicionalista, burocratizado e unilateral, passando a ser oriundo da comunidade aprendente, constituída ao longo do processo de formação, concepção, *design* e implementação da avaliação institucional. Consequentemente, considerar que a escola não é feita de partes isoladas, mas entendê-la a partir de uma perspectiva global. Todavia, se necessário, negociações, discordâncias e mediações de conflitos poderão ser resolvidos com base na ideia de interlocução comunitária – espaço dialógico e colaborativo dos partícipes. Deste modo, os partícipes passam a se envolver, cada vez mais, com o processo de decisão escolar, favorecendo a emersão de um modelo de gestão democrático-participativo condizente com o novo *status* do trabalho pedagógico institucional, visando a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, prioritariamente na escola pública.

É sob um enfoque qualitativo que a avaliação institucional engloba e possibilita um mapeamento da realidade educacional da escola, além de embasar resignificações nas práticas exercidas pela instituição, objetivando justificar um consequente aumento da qualidade dos serviços desenvolvidos. Contudo, conforme já mencionado, é possível e recomendado que os indicadores quantitativos sejam respeitados no processo avaliativo, uma vez que, em diálogo com os indicadores qualitativos, provocam um panorama institucional mais global e com possibilidades de intervenções político-pedagógicas em diferentes dimensões do trabalho pedagógico escolar.

A avaliação institucional defendida neste estudo, orienta-se por uma filiação epistemológica crítico-dialógica, e que se embasa em estudos anteriores (Afonso, 2013; 2014; Dias Sobrinho, 2012; Gadotti, 1999; Lück, 2012; Romão, 2008), responde por uma escola consciente de seu papel sociocultural na comunidade a qual pertence, assim como por uma instituição construída mediante a colaboração comunitária. Uma escola crítico-problematizadora da realidade socioeducacional, atenta às problemáticas que afetam direta ou indiretamente sua comunidade, que não silencia ante estas, ao contrário, reflete e problematiza-as para que os indivíduos possam, no seu tempo e no seu ritmo de aprendizagem, se emancipar intelectualmente e enxergar as contradições presentes no contexto sociocultural do qual fazem parte.

O sucateamento do ensino e das instituições é chancelado pelo Estado avaliador, que tem como elemento constitutivo: servir aos interesses das elites. A avaliação institucional crítico-dialógica se contrapõe a esta configuração político-ideológica incorporada pelo Estado e se apresenta a serviço da escola, especialmente da escola pública. Instituição que mais sofre com a utilização da avaliação como instrumento aferidor da eficiência, da eficácia e da produtividade fordista do trabalho pedagógico. Assim, é por meio dela que se dá o questionamento das orientações inerentes à lógica avaliativa que serve como garantia da manutenção contínua dos privilégios dos detentores do poder socioeconômico. É uma avaliação dialógica e colaborativa que induz o questionamento das opressões socioeducacionais presentes comunitariamente. Sendo assim, não há como conceber uma avaliação desse porte sem que ela esteja centrada na realidade sociocultural da comunidade, bem como provoque implicações na prática pedagógica e manifeste seu valor formativo no cotidiano institucional.

É nessa senda que se selecionou, por intermédio do aporte teórico de Dias Sobrinho (2012), sete riscos que precisam ser evitados no processo de implementação e desenvolvimento da avaliação institucional, a saber:

- 1) É importante que a avaliação mapeie a realidade escolar, sem esconder as problemáticas detectadas e sobrevalorizar excessivamente os aspectos bem avaliados. Recomenda-se atentar para princípios éticos e políticos;
- 2) Ao considerar que cada escola é singular e possui uma realidade específica, a avaliação institucional não pode ser utilizada como instrumento comparativo das realidades idiossincráticas;
- 3) Não a expressar como avaliação despretensiosa e neutra;
- 4) Não cabe ser utilizada como mecanismo de controle, exclusão, opressão ou punição de uns e bonificação e/ou favorecimento de outros;
- 5) Importa esclarecer a comunidade escolar sobre a relevância de uma participação consciente e compromissada com os objetivos da avaliação;
- 6) Não pode ser um instrumento que serve aos interesses mercadológicos do Estado Avaliador;
- 7) É uma avaliação coletiva. Portanto, nasce e se desenvolve na coletividade institucional; etc.

Por conseguinte, para Dias Sobrinho (2012) a representação da avaliação institucional crítico-dialógica como *lócus* de análise global da escola, visa participação dos sujeitos institucionais, fator que auxilia na compreensão integral da realidade escolar em suas múltiplas dimensões, relações e processos. Ademais, sugere pressupostos teórico-metodológicos que colaboram com a compreensão da avaliação institucional, designadamente: a institucionalidade; a globalidade; a qualidade como propósito; a avaliação como processo pedagógico; e o destaque no enfoque qualitativo.

A institucionalidade, que reflete os anseios coletivos mediante processo avaliativo e que importa ser reconhecido pela comunidade escolar, envolve a participação democrática dos sujeitos institucionais – segmentos que constituem a instituição e representantes da comunidade circunvizinha; a globalidade, perspectivada como princípio heurístico, que versa sobre a necessidade de analisar a escola como organismo completo, vivo e complexo, bem como detectar as várias dimensões do trabalho escolar e interrelacionar as partes para melhor compreender o todo; a qualidade como objetivo convém ser compreendida, segundo o autor, como construção social e pública dos critérios avaliativos; a avaliação como processo pedagógico ressalta seu caráter contínuo e permanente, além de evidenciar sua função formativa, mediante a dialogicidade e a colaboração entre os partícipes; a ênfase no enfoque qualitativo, justificado como mais oportuno para compreender a realidade institucional e suas subjetividades e complexidades.

Esses cinco postulados expostos por Dias Sobrinho (2012) alicerçam a avaliação institucional crítico-dialógica da escola, como representante de um processo essencialmente baseado na coletividade, na reflexividade, na problematização e na proposição comunitária acerca dos rumos e da necessidade de resignificação do trabalho escolar. É por meio dela que os sujeitos institucionais são convidados a se deslocarem do conforto da permanência da situação escolar, são sensibilizados e se movem em direção a uma avaliação que pressupõe mudanças estruturais e que possibilita alterações na sua cultura organizacional. Entretanto, destaca-se que este é um processo que envolve o empreendimento de formações capazes de embasar a análise crítico-reflexiva pelos partícipes, por intermédio de um enfoque qualitativo e transformativo da realidade institucional e, consequentemente, comunitária.

Entende-se, a partir dos estudos de Lück (2012), que há uma estreita relação entre a avaliação institucional e a gestão escolar, pois, em um modelo de gestão democrático-participativo, a avaliação desencadeia melhorias contínuas nos processos educacionais. Assim, requer que o trabalho pedagógico esteja fundamentado em processos avaliativos que permitam uma análise dialógica, colaborativa e crítico-reflexiva da realidade escolar, com vistas à melhoria dos processos institucionais, mediante: a) atenção e cuidado com os resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos. Com isso, torna-se imperioso reforçar os aspectos bem avaliados pelos partícipes, rever e propor melhorias aos aspectos considerados problemáticos, pontos fracos da instituição; b) é relevante considerar a produção de dados qualitativos e também quantitativos para se realizar um mapeamento condizente com a prática pedagógica escolar; c) é premente utilizar os resultados produzidos na avaliação institucional para embasar o processo de tomada de decisão colaborativo; d) a avaliação institucional, seus resultados e as proposições para melhoria dos processos institucionais podem ser utilizados como ferramentas de prestação de contas a comunidade escolar; e) há a necessidade do exercício contínuo da avaliação institucional para que a mesma se torne uma prática constante/cultural na/da escola; e f) incentivar a cultura do registro das ações desenvolvidas cotidianamente.

É nessa esfera que a avaliação institucional pode ser percebida como instrumento viável para melhor compreender e capturar os processos educacionais, suas subjetividades e complexidades. Além disso, conforme asseverou Lück (2012), coopera com a melhoria do trabalho pedagógico e serviços promovidos pela escola, como é o caso do processo de ensino e aprendizagem; apresenta implicações na comunidade de origem, especificamente, na relação entre escola e comunidade local; fomenta um clima de corresponsabilidade pelo trabalho

pedagógico escolar, da mesma forma que corresponsabiliza todos os sujeitos institucionais pela busca incessante da qualidade educacional, por meio do processo avaliativo.

Avaliar a escola e seus processos se institui como elemento imprescindível para auxiliar a gestão escolar no movimento de conscientização sobre sua realidade educacional e sociocultural, bem como fundamenta um processo de tomada de decisão dialógico-colaborativo, envolvendo a participação ativa de todos os segmentos que constituem a escola. Deste modo, não cabe mais a gestão escolar centralizar a tomada de decisão, pois esta passa a ser resignificada por meio da coletividade institucional.

À vista disso, a avaliação institucional é responsável pela construção de um objetivo comum entre os partícipes do processo: melhorar, qualitativamente, o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e descortinar os interesses ocultos dos agentes externos que visam alcançar e ampliar, cada vez mais, os lucros com a educação nacional. Por isso, essa avaliação e seu caráter político-pedagógico e formativo pode servir como instrumento fomentador do processo de emancipação coletiva dos sujeitos institucionais, via engajamento coletivo e conscientização sobre as estruturas de opressões e perpetuação de privilégios orquestrados pelo Estado Avaliador.

Porém, isso não impede que a escola também se aproprie dos resultados educacionais obtidos por intermédio dos testes e avaliações estandardizados, com a intenção de refletir de modo crítico-problematizador sobre os indicadores quantificáveis gerados por esses exames e como compreendem o trabalho escolar. A estratégia, para isso, seria utilizá-los a favor dos dados produzidos na avaliação institucional, gerando significância pedagógica para os mesmos, em detrimento de uma análise puramente estatística e alinhada com a responsabilização, conforme preconiza o Estado Avaliador.

Lück (2012, p. 24) sugere que a avaliação institucional escolar ocorra por meio de três elementos complementares, são eles: a observação, a análise e a interpretação dos dados produzidos. Para a autora, a avaliação da escola:

[...] passa pela observação, análise e interpretação do que acontece em seu ambiente, de modo a se dimensionar os múltiplos fatores internos e contextuais interferentes na produção da qualidade do ensino, além de seus processos e sua capacidade de realizar os objetivos educacionais de formação e aprendizagem dos alunos. A avaliação institucional da escola, sob essa perspectiva, permite ter uma visão ampla, relational e interativa do desempenho da escola, de modo a se poder realizar qualquer inferência adequada a respeito de sua efetividade e como melhorá-la.

Ressalta-se que não se trata de uma efetividade de acordo com os interesses mercadológicos do Estado Avaliador, ao contrário, essa efetividade relaciona-se com a

melhoria qualitativa do trabalho pedagógico, dos serviços, da realidade escolar e comunitária. À vista disso, cabe assinalar que a avaliação é um elemento de extrema necessidade para uma instituição educacional, uma vez que fornece subsídios para o repensar os processos institucionais e, consequentemente, o ensino e a aprendizagem, além de suscitar o engajamento comunitário no trabalho desenvolvido pela escola. É um processo que sustenta a gestão escolar democrático-participativa.

A natureza da avaliação institucional é rever os processos desenvolvidos pela escola objetivando melhorá-los. É nesse sentido que Lück (2012) designa a existência de uma correlação entre a avaliação institucional e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Enfatiza que essa avaliação consegue abranger todas as dimensões de atuação escolar, pois, promove um processo interativo entre as dimensões do trabalho pedagógico, com o intuito de fornecer um panorama global da instituição. Com isso, a avaliação da escola almeja uma análise coletiva das ações educacionais promovidas pela instituição, refletindo sobre seus aspectos positivos e negativos e propondo, mediante colaboração, estratégias factíveis para sanar as problemáticas detectadas e melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar, bem como “também ajuda a identificar omissões e lacunas nas ações educacionais” (Lück, 2012, p. 25).

Ao seguir a avaliação institucional guiada pela concepção crítico-dialógica, a escola já está realizando uma decisão político-pedagógico, já que é essa concepção que norteará todo o processo avaliativo, desde sua concepção, planejamento e implementação. Essa é uma concepção que respeita as especificidades locais e as variáveis contextuais, apresentando alto valor pedagógico, social e transformativo. É por intermédio dessa base teórico-filosófica que a instituição definirá os objetivos do processo avaliativo e, em congruência, suas etapas e as dimensões do trabalho escolar a serem avaliadas; os métodos mais condizentes com tais objetivos; tudo isso em meio a um processo dialógico-colaborativo, com o envolvimento e a participação ativa e responsável da comunidade escolar. Portanto, não há como desenvolver uma avaliação institucional crítico-dialógica sem que todas as etapas para sua efetivação passem pela análise do coletivo institucional.

Neste sentido, ratifica-se que a avaliação institucional crítico-dialógica impõe a concepção emancipadora de avaliação, considerada por Gadotti (1999) como dialógica, uma vez que rompe com qualquer possibilidade de retorno a concepção burocrática, responsável por subsidiar a ideia de avaliação centralizadora, punitiva e formal. Rejeita também o paradigma instrumental que serve aos interesses dos dominadores, pois, se efetiva por meio do paradigma

crítico-dialógico, caracterizado por processos comunicativos, que envolvem a interlocução entre os partícipes e intersubjetivos (Gadotti, 1999).

Aquele autor aponta que coexistem dois objetos para um processo de avaliação institucional que precisam ser considerados: 1) externamente – vislumbra a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido institucionalmente; 2) internamente – desencadeia melhorias nas relações estabelecidas entre os sujeitos institucionais e entre estes e a comunidade local, assim como promove a necessidade de aprendizagem contínua por parte dos envolvidos.

Ao se considerar a avaliação institucional crítico-dialógica como espaço destinado a reflexividade – livre expressão, diálogo, investigação, questionamentos, problematizações, análise crítica, proposições etc. – dos segmentos escolares – indivíduos que vivenciam a cotidianidade do trabalho pedagógico escolar e que analisarão sua realidade, apontando caminhos para o redirecionamento e/ou continuidade das ações – a escola pode utilizá-la não apenas como instrumento de autoconhecimento, autoconsciência, mas, também, como possibilidade de emancipação institucional, principalmente considerando que se opõe ao cenário de políticas educacionais destinadas ao controle e regulação dos estabelecimentos de ensino, delineadas pelo Estado-avaliador. Do mesmo modo, por meio dela e do processo formativo que desencadeia no cotidiano institucional, pode contribuir com a emancipação intelectual dos partícipes e da própria comunidade – que se fará presente em todo o processo, mediante participação ativa e responsável – fator que incidirá no cumprimento da responsabilidade transformativa e sociocultural da instituição.

Posto isso, importa considerar que a avaliação instituição da escola parte do retrato de como ela está, para fomentar possibilidades de como ela poderá caminhar para melhorar seus processos e serviços institucionais, até a consecução de seus objetivos socioeducacionais. É nesse cerne que a avaliação institucional requer ser pensada como ação implicada na prática sociocultural que a escola esteja inserida, pois, é sinônimo de “[...] uma revolução profunda na maneira de entender o papel do Estado na gestão das instituições públicas, e o próprio papel dessas instituições em relação à sociedade” (Duham; Schwartzman, 1992, p. 10).

Autores como Afonso (2013; 2014), Dias Sobrinho (2008), Lück (2012) e Gadotti (1999) articulam que a avaliação institucional necessita ser utilizada como estratégia de prestação de contas à sociedade sobre os investimentos públicos na/da escola. Isso possibilita compreender que há, na avaliação institucional, um sentido público a ser respeitado, oriundo de uma concepção de gestão democrático-participativo. Esta é uma avaliação que respeita as singularidades da escola, de sua comunidade e a multiplicidade de vozes presentes em seu cotidiano. Por essas e outras razões, cada estabelecimento de ensino será responsável, em

conjunto com seu coletivo, pela construção de um instrumento próprio de avaliação. Isso não quer dizer que a escola não possa utilizar modelos já existentes, mas, deverá tomá-lo como exemplo e não como base de dados a ser seguido sem a mínima reflexão crítico-problematizadora e sem as adaptações necessárias ao seu contexto sociocultural.

Em uma avaliação institucional que rejeita, sob qualquer rótulo, o quantitativismo acrítico e descontextualizado, que cumpre funções mercadológicas de controle e regulação, punindo os estabelecimentos de ensino e sujeitos que não alcançam as projeções do mercado e que se baseia num processo avaliativo promotor de mudanças na cultura organizacional da escola e, portanto, emancipador, Gadotti (1999) estipula oito princípios orientadores que auxiliam na reestruturação institucional emancipatória, a saber:

- I. Avaliar a escola requer um projeto que sirva de fundamentação teórico-metodológica, alinhado com o planejamento macro da instituição, o PPP;
- II. A avaliação institucional pode propiciar melhoria no trabalho pedagógico e demais serviços prestados pela escola em três áreas distintas e interrelacionáveis, são elas: técnica, entendida pelo autor como eficiência, eficácia e produtividade; político, relativo às relações estabelecidas institucionalmente, especificamente, as relações de poder presentes no cotidiano escolar; pedagógica, que envolve o processo de ensino e aprendizagens e as relações sociais;
- III. Cabe ser heterogênea, polissêmica e configurar-se como processo permanente da escola, daí a necessidade de sua institucionalização nos documentos que referenciam o trabalho escolar;
- IV. É importante estabelecer condições prévias de desempenho;
- V. Precisa considerar sua relação com a comunidade interna e externa, bem como as implicações de seu trabalho pedagógico nas realidades;
- VI. Convém considerar todas as dimensões do trabalho escolar;
- VII. Precisa amparar-se em princípios éticos, de justiça e responsabilidade sociais, a fim de produzir dados confiáveis e contextuais, viáveis para fundamentar o processo de tomada de decisão sobre os rumos institucionais;
- VIII. Requer que este processo aponte as principais fragilidades do trabalho educacional e ampare os partícipes na definição das melhores estratégias para superá-las ou minimizá-las, a fim de que a instituição cumpra com seus objetivos socioeducacionais.

O valor formativo da avaliação institucional crítico-dialógica é espaço/tempo destinado a reflexão crítico-problematizadora sobre o projeto pedagógico que se deseja para a

instituição, assim como possibilita sua discussão e revisão colegiada, caso seja necessário. Entretanto, é relevante considerar que o projeto educacional da instituição é definido pelo encontro dialógico e intersubjetivo dos partícipes, por meio da interlocução dos sujeitos para a definição dos melhores caminhos institucionais a serem seguidos. Além do mais, potencializa o papel da comunidade local no processo de tomada de decisão escolar, envolvendo-a não mais como expectadora das ações escolas, mas como parte integrante dos processos e serviços desenvolvidos, gerando significância pedagógica e potencializando a justiça social tão almejada por autores como Freire (2021), Gadotti (1999) e Romão (2008).

O processo de avaliação institucional crítico-dialógico não se reduz a aspectos técnicos e burocráticos, ao contrário, contribui com o alinhamento do trabalho pedagógico escolar e os anseios da comunidade local, pois, propõe que a escola seja repensada e desenhada como espaço formativo, transformativo e emancipatório, a fim de cumprir com seu papel socioeducacional e propiciar aos sujeitos apredentes uma formação crítico-problematizadora, conscientizadora do papel sociocultural que precisam desenvolver na realidade da qual fazem parte. No entanto, destaca-se que este processo é carregado por conflitos e divergências, carecendo de mediações dialógicas contínuas, uma vez que a avaliação institucional investiga as contradições socioeducacionais praticadas pela escola.

A escola é um sistema, mas é também um mundo vivido. Ela pode ser instrumental, sistêmica, colonizando esse rico vivido – como no paradigma burocrático, necessariamente patológico – ou pode descolonizar esse vivido e viver plenamente a conflitoriedade, compondo uma harmoniosa sinfonia de vozes, sons, gestos, palavras, ações... enfim, ela pode e deve definir seus rumos, ser autônoma, cidadã. Não é outro o escopo de uma avaliação institucional do sistema educativo. Só assim ela será realmente necessária (Gadotti, 1999, p. 13).

Portanto, conforme descrito por aquele autor, compreende-se que uma avaliação institucional crítico-dialógica amplifica os canais dialógicos da escola, viabilizando a multiplicidade de vozes dos sujeitos institucionais e da comunidade local a favor da reflexão, análise e proposições para melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e definição, colaborativa, dos rumos institucionais. Essa avaliação centraliza a escola como objeto de estudo comunitário.

Apesar dos avanços na produção teórico-científica e relatos de experiências sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica, a temática ainda se apresenta incipiente neste cenário. Experiências como a implementada pela Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, no ano de 2016 e retomada apenas após seis anos, em 2022, na educação infantil, revelam que os instrumentos avaliativos utilizados pelos sistemas de ensino têm seguido o

modelo padronizado – INDIQUE Salvador, publicado em 2016 – que desconsideram as diferenças entre as instituições educativas, já que, em vez de formar as equipes escolares para construírem seus próprios instrumentos de avaliação, aplicam esse tipo de instrumento com o objetivo de controle e regulação mediante divulgação dos resultados em *software* gerenciado pelas escola, com acesso irrestrito da GRE e da SMED.

A realidade contextual da escola é extremamente relevante para ser desconsiderada em um processo avaliativo, desde sua concepção, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação. Somente a escola, mediante a formação dos sujeitos institucionais e de uma comissão avaliativa, é capaz de construir um instrumento avaliativo que respeite suas singularidades previstas no projeto político-pedagógico e vivenciado cotidianamente pela comunidade escolar. Portanto, defende-se uma avaliação institucional crítico-dialógica que emerja da coletividade institucional, em busca de operacionalizar melhorias no processo de tomada de decisão escolar e no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, sem, com isso, retirar as responsabilidades do Estado com a educação pública nacional.

Na maioria das escolas as avaliações realizadas ou perspectivadas até agora como internas tiveram, em geral, sua origem a partir de solicitações de organismos oficiais, seja em nível nacional ou regional, caracterizando-se mais como uma imposição externa das instâncias superior, ainda estas a denominam de autoavaliação da escola. São modelos muitas vezes prontos e decretados, a serem utilizados por todas as escolas integrantes do sistema educacional de maneira massificada que pouco tem contribuído para a melhoria das práticas educativas (Brandalise, 2007, p. 82).

A avaliação institucional da escola, partindo-se da perspectiva daquela autora, emerge da própria escola, a partir da análise coletiva, crítico-reflexiva e problematizadora das dimensões que atravessam o trabalho pedagógico institucional, bem como rejeita qualquer característica que a imponha servir aos interesses mercadológicos de controle, regulação e responsabilização pelo Estado-avaliador. Ela precisa ser indutora de processos formativos na escola, visando instrumentalizá-la para que sejam capazes de construírem seus próprios instrumentos avaliativos, respeitando suas subjetividades institucionais e contextuais, assim como subsidiar modificações e/ou ressignificações no trabalho pedagógico institucional, tornando-o mais inclusivo e participativo.

Extrapolando a análise de Alarcão (2011) sobre a reflexividade, tornou-se possível caracterizar a avaliação institucional crítico-dialógica como espaço/tempo indutor da reflexividade escolar e de seus sujeitos institucionais e contextuais. Assim compreendida, resulta intervenções capazes de contribuir com mudanças posturais dos participantes, posto que fomenta uma pedagogia da autonomia, formativa, colaborativa, conscientizadora e

emancipatória. Além do mais, permite que os partícipes se tornem autodeterminados, construam uma consciência crítico-reflexiva da realidade escolar e sejam mais responsivos ante o contexto socioeducacional e local.

O elemento da reflexividade contida na avaliação institucional requer a criação e/ou ampliação de canais destinados ao exercício da participação e da cidadania pelos envolvidos. Partindo-se das influências dessa autora, esse elemento pode conduzir os partícipes a assumirem, coletivamente, responsabilidades, a colaboração como estratégia para repensar a escola e seus processos institucionais, visando a ressignificação do saber/fazer pedagógico, bem como se refere a aceitação dos outros e das várias formas de compreender a realidade escolar.

A proposta da avaliação institucional crítico-dialógica assenta na possibilidade da criação de comunidades de práticas por parte das escolas. Comunidades destinadas ao compartilhamento de vivências e experiências, à produção e difusão de conhecimentos sobre a realidade escolar e sobre as intervenções necessárias à sua melhoria. Logo, é espaço/tempo para a automação dos envolvidos. Posto que, ao ser construída pelo coletivo escolar, a avaliação institucional precisa refletir a escola como organização viva, rica, repleta de significados, especificidades, e em contínuo processo de formação, aprendizagem e transformação.

A avaliação institucional ajuda a escola a se enxergar como uma comunidade de sujeitos pensantes, crítico-reflexivos e problematizadores das demandas que afetam, direta ou indiretamente, o trabalho pedagógico escolar. Pode representar uma oportunidade de a instituição se reconhecer como espaço de transformação socioeducacional, por intermédio de um processo avaliativo, investigativo e formativo. Uma vez que, conforme já destacado, como instituição social, ela está em contínua (trans)formação, fator que ratifica a relevância da avaliação institucional como estratégia viável para reestruturar questões avaliadas como deficitárias ou problemáticas, que interferem na qualidade dos serviços prestados à comunidade. Acerca disso, Alarcão (2011) corrobora afirmando que:

[...] a escola nunca está verdadeiramente feita. Encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento. Não se trata da construção do edifício da escola, mas da comunidade social, dinâmica, que ela quer ser. É neste sentido que se deve entender a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem. Da minha definição de escola reflexiva destacam-se as ideias de pensamento e reflexão, organização e missão, avaliação e formação (Alarcão, 2011, p. 90).

Como instituição mutável e em constante evolução/transformação, a escola tem no seu processo auto avaliativo a condição de desenvolver uma investigação da/na ação, a partir da análise coletiva e contextual, do envolvimento e da efetiva participação da comunidade escolar.

Essa avaliação propicia a construção de uma escola capaz de pensar e refletir sobre si mesma, por meio da multiplicidade de olhares, saberes e fazeres que a constitui, já que estimula a estruturação de espaços e tempos voltados à aprendizagem continuada, fator que qualifica ainda mais as contribuições dos partícipes.

2.3.3 Avaliação institucional crítico-dialógico a serviço da gestão escolar

Após delimitação teórico-conceitual sobre avaliação institucional, pode-se depreendê-la como processo caracterizado pela complexidade e multidimensionalidade, pois consegue produzir dados contextuais das diversas dimensões que compõem o fazer pedagógico escolar. Além do mais, subsidia o desenvolvimento de ações estratégicas capazes de solucionar ou minimizar as problemáticas detectadas, bem como viabiliza e potencializa experiências de sucesso. Entretanto, cabe assinalar que esta avaliação carece estabelecer um diálogo contínuo com o PPP – seus princípios, orientações e concepções – e com demais documentos oficiais que norteiam o trabalho escolar. Não obstante, importa ratificar que a avaliação institucional requer ser devidamente institucionalizada no PPP e Regimento Interno da instituição, posto que necessita ser configurada como ação permanente e não como prática pontual, momentânea ou orientada por modismos.

É nessa direção que autores (Gadotti, 1999; Lück, 2012) reforçam o potencial transformativo inerente ao processo avaliativo da escola, especificando que, por se tratar de uma avaliação com caráter complexo, precisa ser estrategicamente planejada, desenhada, operacionalizada e implementada, partindo-se, sempre, das bases teórico-filosóficas que norteiam a prática pedagógica institucional.

Torna-se imprescindível assinalar que a avaliação institucional crítico-dialógica pode estar associada à gestão escolar, visto que produz dados colaborativos sobre a realidade institucional, fundamenta a reformulação na forma como a tomada de decisão ocorre/ocorria e, consequentemente, induz um modelo de gestão democrático-participativo. Isto posto, a avaliação institucional passa a estar a serviço da gestão escolar, propiciando a organização, a orientação e a mobilização de esforços dos partícipes e dos recursos disponíveis para potencializar a melhoria dos serviços implementados pela escola. Especificamente, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagens dos educandos e as implicações do trabalho escolar na comunidade local. Ao fundamentar esta perspectiva, Lück (2012) aponta para a coexistência de três elementos indissociáveis que servem para apoiar a gestão escolar num ciclo avaliativo: (1) planejamento, (2) monitoramento e (3) avaliação.

Tanto o planejamento, como o monitoramento e a avaliação, são etapas de um mesmo processo construído na coletividade institucional. O planejamento é a fase que envolve o processo de mobilização e sensibilização da comunidade escolar sobre a relevância da avaliação institucional para a melhoria da qualidade dos serviços realizados. Portanto, é neste momento que ocorre a construção colaborativa do instrumento avaliativo da escola, cabendo, ainda, a elaboração de um plano de implementação da avaliação institucional contendo: as ações a serem desenvolvidas, suas etapas, responsáveis pela articulação e operacionalização. Esta é a ocasião propícia para a definição dos critérios metodológicos da avaliação, da proposição das dimensões a serem avaliadas, seus indicadores e questões. Com isso, segundo Lück (2012), as ações envolvendo a avaliação da escola precisam ser criteriosamente planejadas, rejeitando visões/concepções apriorísticas e do senso comum, recomendando práticas que “[...] sejam orientadas por concepções constantes e claras e por planos de ações objetivos e organizadores de ações transformadoras, continuamente revisitadas” (Lück, 2012, p. 28).

O monitoramento é o processo responsável pelo acompanhamento contínuo e sistemático das ações cotidianas que são executadas para implementação do ciclo avaliativo. Sua função é acompanhar os objetivos e as metas traçadas coletivamente na fase anterior, a fim de redirecioná-las, caso seja oportuno. Já a avaliação pode ser entendida como espaço de reflexão sobre os resultados obtidos no ciclo avaliativo e socializados com a comunidade escolar. É por intermédio dela que se desenvolve um plano de ações destinado a sanar ou minimizar as situações apontadas pelo coletivo institucional como negativas. O monitoramento e a avaliação são perspectivados como processos singulares, mas complementares e de acompanhamento. Por conseguinte, Lück (2012) assevera que:

[...] monitoramento e avaliação são comumente representados como funções independentes, uma vez que a avaliação se reporta a resultados e o monitoramento a processos. Via de regra, portanto, aponta-se o monitoramento para verificar a eficiência de processo e a avaliação para examinar a sua eficácia (Lück, 2012, p. 29).

É conveniente apontar que a avaliação institucional, na visão crítico-dialógica, se consubstancia como instrumento de produção de dados sobre a realidade escolar e as implicações de suas ações no contexto sociocultural. Esta é uma avaliação que deve ser devidamente refletida, discutida, planejada e implementada coletivamente com a participação ativa de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Por meio dela, pode-se utilizar diferentes estratégias para produção de dados capazes de auxiliar na compreensão das dificuldades e das potencialidades do trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões,

disponibilizando a gestão escolar um olhar colaborativo e propositivo sobre as carências e as virtudes das ações desenvolvidas pela instituição.

Neste âmbito, é possível asseverar que a avaliação institucional é um instrumento que serve para nortear as decisões a serem tomadas pela comunidade escolar, bem como transversaliza todo o fazer pedagógico da instituição, estimulando-a a repensar suas práticas em todos os setores. Por essas e outras razões, a avaliação institucional serve a gestão escolar com o objetivo de favorecer a melhoria da qualidade educacional desenvolvida no estabelecimento de ensino, mas, para isso, deve estar “[...] associada ao planejamento e ao monitoramento, a serviço do cumprimento da responsabilidade social da escola” (Lück, 2012, p. 32).

Enquanto instrumento de gestão democrático-participativa, a avaliação institucional fundamenta ressignificações do trabalho político-pedagógico desenvolvido pela instituição, induzindo possíveis transformações nas práticas cotidianas, dissociando-a de atividades meramente burocráticas que cumprem a função de satisfazer interesses de agentes externos e aplicar a lógica do mercado. Por isso, ela centraliza-se no protagonismo do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, uma vez que caracteriza a percepção da comunidade escolar sobre as diferentes dimensões do trabalho institucional, bem como impulsiona mudanças de ordens atitudinais, procedimentais e conceituais. Logo, os dados produzidos por ela representam o contexto concreto em que as ações didático-pedagógicas ocorrem, a partir da leitura comunitária, numa espécie de rede colaborativa entre os partícipes para propiciar a transformação socioeducacional e cultural da escola.

Essa análise crítico-dialógica da avaliação institucional a evidencia como instrumento que se contrapõe à lógica produzida por intermédio dos testes e avaliações estandardizadas promovidas pelo Estado-avaliador e sua lógica produtivista/conteudista. É uma avaliação que possui caráter transformativo e emancipador, já que apresenta implicações diretas nas práticas institucionais e socioculturais implementadas pela escola. Daí a relevância de um processo avaliativo como esse não ser realizado apenas para cumprir uma meta estabelecida por órgãos centrais ou mesmo para justificar empréstimos vultuosos junto ao Banco Mundial e/ou FMI.

Assim, a avaliação institucional precisa ser perspectivada pela escola como ação mobilizadora de sua comunidade interna e externa, que visa contribuir nos processos decisórios da instituição. No entanto, cabe assinalar que a avaliação busca se consolidar como ação permanente de gestão, atrelada a princípios éticos, dialógico-colaborativos e de transparência. É por meio da constância em ser avaliada institucionalmente que a escola desenvolve a cultura avaliativa, tão necessária para combater os efeitos corrosivos da pedagogia neoliberal.

Embora a literatura (Lück, 2012) aponte a importância do gestor escolar na liderança da implementação de um processo de avaliação institucional, acredita-se que melhor seria ter essa função exercida no âmbito do Conselho Escolar, fator que designará maior credibilidade a participação democrática de todos os segmentos que compõe a escola e de representantes da sociedade civil. Acredita-se, portanto, que essa seria a melhor estratégia para a mobilização, a sensibilização e o envolvimento comunitário na avaliação, posto que o Conselho é constituído pelo próprio gestor e por representantes dos segmentos escolares, fator que designará maior credibilidade ao processo avaliativo.

Além disso, o Conselho Escolar, enquanto órgão colegiado da instituição, assumiria a responsabilidade por estabelecer um clima e contexto dialógico-colaborativo, capaz de mediar possíveis conflitos, minimizar ou sanar possíveis resistências. Mas, para viabilizar essa compreensão, recomenda-se entender o conselho escolar como espaço coletivo, também destinado a construção de conhecimentos e aprendizagens, via compartilhamento de saberes e fazeres, de experiências de vida etc.

A avaliação institucional sob a lógica crítico-dialógica subsidia o desenvolvimento de todas as ações promovidas pela escola, impulsionando a gestão a assumir novas formas de tomada de decisão, a partir do engajamento comunitário e da participação colaborativa entre os participes. Um elemento extremamente relevante num processo avaliativo como este é a consequente publicação e divulgação dos resultados obtidos visando desenvolver uma autoanálise sobre o trabalho pedagógico institucional, suas fragilidades e potencialidades, de modo a delinear um planejamento de ações com vistas ao redimensionamento dos pontos críticos e problemáticos da escola e potencializando os acertos e os resultados avaliados como positivos pela comunidade (Dias Sobrinho, 2008; Gadotti, 1999; Lück, 2012).

A avaliação institucional requer o desenvolvimento de um processo investigativo aprofundado e de acordo com a realidade escolar. Ela é considerada por estudiosos (Dias Sobrinho, 2008; Gadotti, 1999; Lück, 2012) como estratégia que serve aos interesses da gestão, na medida que induz a formação de uma comunidade aprendente na escola, configurada como espaço e tempo destinados a reflexão sobre a prática, a produção de novos saberes e fazeres colaborativos, bem como fundamenta a tomada de decisão baseada em indicadores contextualizados. É uma avaliação que propicia uma resignificação da organização do trabalho pedagógico, das relações entre os sujeitos institucionais e entre a escola e sua comunidade de origem, potencializando o cumprimento da função social da instituição. Ademais, caracteriza-se, ainda, pela decisão colegiada sobre as metas, ações e objetivos da escola.

Nessa linha, Lück (2012) aponta para a existência de sete desdobramentos que requerem atenção especial na realização da avaliação institucional pela rede básica de ensino. No entanto, partindo-se da abordagem crítico-dialógica, inseriu-se mais dois elementos, totalizando nove desdobramentos autoexplicativos. São eles: 1. Avaliação como autoconhecimento; 2. Avaliação como processo de autoavaliação; 3. Avaliação como construção coletiva; 4. Avaliação como feedback; 5. Avaliação como processo de transformação; 6. Avaliação como processo aberto e contextualizado; 7. Avaliação como responsabilidade e prestação de contas (*accountability*); 8. Avaliação como espaço e tempo dialógico-colaborativo; 9. Avaliação como construção polifônica.

Enquanto processo crítico-dialógico, a avaliação institucional roga ser considerada como *lócus* de interlocução, comunicação e valorização da intersubjetividade, alinhada com os ensinamentos propostos por Freire (2021) sobre a tríade ação-reflexão-ação, representa uma oportunidade de a escola refletir colaborativamente, por meio da participação ativa e propositiva dos sujeitos institucionais, sobre as ações escolares, objetivando ressignificá-las e melhorar seus processos e práticas cotidianas. Adicionalmente, Lück (2012, p. 40) sustenta que a avaliação carece ser compreendida como “[...] processo que associa a ação e reflexão que contribui para o desenvolvimento da competência da escola na realização de seu papel socioeducacional”. Uma avaliação estruturada como dialógica e interativa, que cumpre a função de revelar para os sujeitos institucionais a realidade educativa da escola.

Partindo-se da percepção e dos estudos empreendidos pelos autores, por Dias Sobrinho (2008; 2012) e Gadotti (1999), comprehende-se que a realização da avaliação institucional, em toda sua complexidade, exige do Conselho Escolar o desenvolvimento dos seguintes pressupostos:

- a) Conscientização dos sujeitos institucionais acerca da importância do papel que desempenham na escola e o quanto podem colaborar com sua transformação, nas diversas dimensões da organização do trabalho pedagógico;
- b) A assunção, por parte do coletivo escolar, da implementação do processo de avaliação institucional e suas implicações na realidade do trabalho institucional;
- c) Entendimento do papel desempenhado pela avaliação como oportunidade de refletir coletivamente, de modo crítico-problematizador, sobre a profundidade do trabalho escolar, subsidiando possíveis (re)estruturações;
- d) A avaliação institucional precisa fundamentar-se no contexto sociocultural escolar;

- e) A avaliação institucional entendida como ação propícia a amparar a (re)estruturação do planejamento didático-pedagógico escolar, bem como da indução de espaços/tempos formativos para o coletivo institucional e da consequente melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- f) A cultura avaliativa da escola só pode ser desenvolvida mediante exercício contínuo de avaliação dos processos institucionais e do embasamento crítico que ele desencadeia na/para reorganização do trabalho pedagógico;
- g) A avaliação institucional se apresenta como uma oportunidade de estreitar a relação entre escola e comunidade local, além de possibilitar, via ampla divulgação dos resultados obtidos, a prestação de contas à sociedade sobre o cumprimento ou não do papel social que cabe a escola;
- h) A avaliação institucional é geradora de confiabilidade sobre o trabalho escolar, tanto a nível interno, como externo;
- i) A avaliação possibilita que a instituição estabeleça, colaborativamente, um retrato de sua realidade com o objetivo de traçar ações voltadas à melhoria de seus processos;
- j) O compromisso com a realização da avaliação institucional e seus resultados precisam ser assumidos pelo coletivo escolar, que passa a adotar uma postura coparticipativa no processo de tomada de decisão;
- k) A avaliação da escola deve sempre ser perspectivada como processo colegiado, dialógico, colaborativo e, portanto, democrático-participativo.

Em uma perspectiva sistêmica, a avaliação institucional é desenhada como espaço de construção de conhecimentos sobre a realidade escolar, por intermédio da produção de dados contextualizados que servem para nortear o processo de tomada de decisões, mediante a participação ativa dos envolvidos, visando a promoção de resignificações e transformações da escola e de seus processos institucionais. Na próxima seção, serão abordados os aspectos teórico-metodológicos do estudo.

3 PERCURSO DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser [...]” (Freire, 2021).

Freire (2021) evidencia, de forma cristalina, o movimento metodológico empreendido nesta tese, como pesquisa acadêmico-científica com caráter dialógico-colaborativo, que possibilitou uma transgressão no formato tradicional de produzir dados, já que estes são oriundos do coletivo de sujeitos aprendentes, constituído pelo pesquisador responsável e demais partícipes. Além disso, a tese estimulou o engajamento desse coletivo como uma comunidade de práticas – *lócus* de compartilhamento de saberes e fazeres sobre a realidade que estão inseridos – objetivando a emancipação intelectual dos partícipes por meio da luta coletiva, pois, fundamentou o pensar e o repensar a realidade sociopolítica e cultural problematizada, resignificando sua existência como sujeitos produtores de práticas sociais, valores, culturas e construtores de conhecimentos imprescindíveis para a transformação do contexto.

Este capítulo apresenta, de maneira reflexiva, o percurso dos pressupostos metodológicos da tese, evidenciando inferências sobre a opção epistemológica crítico-dialógica, alicerçada nas concepções freirianas. Para tanto, explicita sobre a escolha pela abordagem metodológica *Design Based Research* (DBR) coadunada com a teoria da ação dialógica de Freire (2021), ocasionando o que denominou-se como DBR Dialógica; sua natureza colaborativa-formativa e condições para sua realização; os instrumentos de produção de dados – ciclo da DBR Dialógica e grupo de interlocução, este último consistiu em um espaço democrático-participativo de apresentação, discussão, problematização e sistematização de dados; o protocolo de revisão bibliográfica sistemática a partir das categorias analíticas – *design* instrucional, formação colaborativa e avaliação institucional; bem como a estrutura de análise de dados crítico-dialógica; a caracterização contextual do *lócus* da pesquisa e dos partícipes.

3.1 Inferências sobre uma epistemologia crítico-dialógica

Objetivando compreender o arcabouço filosófico, teórico e metodológico proposto por Freire (2020) como subsídio para o surgimento da epistemologia crítico-dialógica, antes fez-se indispensável recorrer ao conceito de epistemologia. Logo, de acordo com Japiassu (1979),

etimologicamente, o termo epistemologia deriva do grego e significa teoria ou estudo (*logie*) sobre a ciência ou conhecimento (*epistéme*) (*Epistéme + logie*). Epistemologia seria, portanto, o estudo crítico sobre o conhecimento, especificamente o conhecimento científico, sua concepção teórico-metodológica, prática e histórica – natureza – seu processo de aquisição, sua relação com os avanços tecnológicos e sociais, suas possibilidades e relações geradoras entre o objeto do conhecimento e o sujeito que o busca (Aulete Digital, 2021). A epistemologia tem seu surgimento datado no século XIX, no vocábulo filosófico (Japiassu, 1979).

À vista disso, na medida que o próprio Japiassu (1979) aponta a epistemologia como caminho possível para estudar o surgimento do conhecimento e como este se estrutura a partir de bases científicas, corrobora com a ideia de que a produção freiriana propõe uma forma de refletir e analisar criticamente a construção do conhecimento sobre uma perspectiva dialógica, como forma de compreender os fenômenos sociais, culturais e históricos que atravessam as comunidades e influenciam, sobremaneira, os sujeitos que coexistem nestes espaços. Portanto, este fator foi preponderante na definição da concepção epistemológica crítico-dialógica, uma vez que são conceitos-chave na obra de Freire (2020).

Na percepção de Tesser (1995), como teoria que estuda o conhecimento, a principal função da epistemologia reside na necessidade de reconstrução racional do conhecimento científico, bem como se estrutura por meio do ato de conhecer e analisar criticamente todo o processo gnosiológico da ciência a partir de uma perspectiva lógica, linguística, sociológica, política, interdisciplinar, histórica, ética e filosófica. Dessa forma, o autor conduz à reflexão acerca da provisoriação do conhecimento científico, visto que nenhum saber é absoluto, pronto e acabado. Para Tesser (1995), o conhecimento carrega sempre uma concepção político-ideológica, econômica, histórica e religiosa.

Ao refletir que nenhuma prática educativa é neutra, pode-se compreender que também não existe prática de pesquisa neutra, então, há sempre uma base ideológica que orienta a construção do conhecimento fomentado pela pesquisa. Resta questionar: essa base ideológica segue princípios inclusivos ou excludentes? Considera os saberes e fazeres oriundos do contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos a partir de uma prática dialógica, colaborativa-formativa, ou apenas coleta dados e se apropria desses conhecimentos?

É por intermédio desse contexto que considerou-se o ato da pesquisa acadêmico-científica como prática que agrupa, ao mesmo tempo, questões sociais, políticas e pedagógicas, visto que foi preponderante, nesta concepção epistemológica, romper com a lógica que considera os sujeitos como fonte de coleta de dados, contribuindo, assim, com os interesses de uma elite acadêmica que cumpre seus anseios pessoais e, muitas vezes, se apropria dos

conhecimentos oriundos da práxis dos envolvidos, na medida que seus estudos se consolidam como ações reproduutoras de interesses de agentes externos ao contexto sociocultural dos sujeitos.

A epistemologia que ora se apresenta como base teórico-filosófica para a construção desta tese se preocupa com o processo de engajamento solidário, amoroso e respeitoso entre o pesquisador responsável e os sujeitos contextuais, sendo possível, assim, empreender uma pesquisa com características emancipatórias, com potencial de transformação social, visto que o percurso investigativo-colaborativo-formativo ocasionou uma reflexão crítico-problematizadora do contexto ao qual os sujeitos exercem suas atividades laborais e, com isso, puderam se perceber como parte de uma engrenagem estrutural de exploração de sua força de trabalho intelectual.

Ao considerar Freire (2021) um estudioso que propõe uma alternativa educacional contra-hegemônica e direcionadora de caminhos para uma práxis político-pedagógica transformadora, Scocuglia (1999) aponta um crescimento exponencial de suas reflexões e ideias, tendo como marco as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Ação Cultural para a Liberdade* e *Outros Escritos*. Essas são obras em que o autor considera impossível dissociar ato educativo de ato político nas produções freirianas.

É neste cenário que se optou, nesta concepção epistemológica, por compreender Freire (2021) a partir de uma leitura crítico-dialógica, desvinculada de suas influências inicialmente relacionadas a uma perspectiva fenomenológica. Isso justifica-se por meio da análise de Rossi (1982, p. 90) ao especificar que:

Um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como Prática da Liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do Oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários [...] e de outras linhas de análise crítica contemporânea [...].

Importa analisar o constructo filosófico, teórico e metodológico desenvolvido por Freire (2021) como oriundo de seu percurso formativo e das relações estabelecidas entre o autor e o contexto praxeológico no qual se engajou para compreender as reais necessidades formativas dos sujeitos, sempre com eles e nunca para eles. Para tanto, Scocuglia (1999, p. 22) aborda que o pensamento freiriano passou por profundas transformações, principalmente nos anos 1970 e 1980, período que se caracterizou como preponderante na superação de “equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica”.

Como nenhuma ideia ou concepção teórico-filosófica pode ser considerada imutável, ao contrário, podem ser revisitadas, reanalisadas e reestruturadas, considerando o contexto sócio-histórico e cultural, assume-se, neste trabalho, que Freire (2021) ressignificou sua produção teórico-prática por meio de uma perspectiva crítico-dialética, fator que corroborou, significativamente, para uma melhor análise crítico-reflexiva sobre os fenômenos sociais que afetam a vida dos sujeitos, historicamente oprimidos pelo sistema capitalista, bem como do necessário desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica capaz de estimular o processo de problematização da realidade destes sujeitos, numa tentativa de emancipá-los.

Sendo assim, Scocuglia (1999) aponta a coexistência de diferentes Paulo Freire, especificamente três. Neste âmbito, inicialmente o primeiro Freire pode ser entendido a partir da leitura e aproximação de suas obras publicadas entre final da década de 1950 e à primeira metade dos anos 1960, tais como: *Educação e Atualidade Brasileira*, *Educação como Prática da Liberdade e Conscientização*. Já em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (2020) inicia, de maneira mais explícita, um redirecionamento de abordagens anteriormente difundidas, mesmo que ainda de modo incipiente.

Uma das principais passagens que caracterizam o que Scocuglia (1999) denominou de primeiro Paulo Freire foi a sua predisposição em realizar uma autoavaliação e autocrítica publicada pelo autor em sua obra *Educação e Mudança* (1979, p. 43), no qual afirma que:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes [...]. esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno burguês intelectual.

Há que se refletir, respeitosamente, sobre a grandeza de um autor que se posiciona publicamente apontando e assumindo suas contradições e equívocos epistemológicos e se dispõe a deslocar seu constructo teórico por meio de novas aprendizagens e construções teóricas condizentes com sua evolução como estudioso da realidade sócio-histórico e cultural das camadas populares da sociedade.

Esses elementos consolidam a percepção de Scocuglia (1999) sobre a importância de se buscar compreender as teses desenvolvidas por Freire (2021) como um movimento espiral, pois, ao longo de suas trajetórias e andanças pelo Brasil e pelo mundo, Freire (2021) foi repositionando seus conceitos e concepções de modo a aproximá-los, cada vez mais, de princípios crítico-dialéticos que se consolidaram por intermédio de sua vinculação e aprofundamento com a teoria marxista.

Embora se concorde com Scocuglia (1999) sobre a existência de vários Paulo Freire, destaca-se que neste estudo, deteve-se à sua concepção crítico-dialógica, visto que ela se alinhou, de maneira mais oportuna, com sua aproximação com a abordagem dialética. Isso corroborou na análise e compreensão do fenômeno estudado a partir de sua materialidade, com ênfase na realidade concreta dos partícipes do estudo, via problematização desta realidade e das contradições presentes neste contexto.

Destaca-se que a obra *Pedagogia do Oprimido*, reconhecida internacionalmente, evidencia essa aproximação e amadurecimento das concepções de Freire (2021) no que tange a abordagem teórico-filosófica marxista, já que se ocupa, nesta obra, com “[...] um processo educativo para a revolução da realidade oressora, para a eliminação da consciência do opressor introjetado no oprimido, via ação político-pedagógica” (Scocuglia, 1999, p. 56).

A obra supracitada é um marco representativo acerca do aprofundamento freiriano em bases epistemológicas que consideram questões sociais, econômicas e políticas na análise dos fenômenos pesquisados. Com isso, nota-se a preocupação do autor em centralizar o debate sobre a importância de analisar a realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, apontando contradições sociais. Contudo, cabe sinalizar que Freire (2021) não realizou, nesse momento, uma ruptura com outras correntes epistemológicas que influenciaram seu pensamento.

Para Scocuglia (1999) essa obra é representativa no que concerne uma aproximação não-dogmática do autor sobre a abordagem marxista, já que, até então, perspectivas existencialistas e personalistas também influenciaram seus escritos. Apenas nos anos 1970 que Freire (2021) passou a seguir mais rigorosamente referências marxistas (Scocuglia, 1999).

Ao propor uma pedagogia para os oprimidos, Freire (2021) estabelece a necessidade de se pensar os processos pedagógicos à luz das especificidades comunitárias, uma pedagogia desenvolvida a partir do engajamento entre o sujeito que ensina e aprende ao ensinar, bem como o sujeito que aprende e ensina ao aprender. Por isso, “propõe uma pedagogia com o oprimido (subalterno) e não para o oprimido, o que significa sobre ele” (p. 57). Em virtude disso, percebe-se que a proposta do autor se anora, sempre, em estabelecer como ponto de partida o contexto dos sujeitos (partícipes), seus saberes e fazeres, via pesquisa do universo ao qual estão inseridos. Isto posto, torna-se preponderante destacar que os partícipes de estudos que seguem essa filiação, estão centralizados no processo investigativo-colaborativo-formativo.

Como essa base epistemológica enseja estudos forjados no engajamento entre pesquisador responsável e sujeitos contextuais, numa perspectiva emancipadora de investigação, aponta, por meio da reflexão crítico-problematizadora, contradições da realidade

observada, a partir da concepção de pesquisa com os sujeitos, numa relação horizontalizada entre os partícipes, gerando um processo desencadeador do engajamento coletivo, visto que “enseja a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão (Scocuglia, 1999, p. 57).

A proposta crítico-dialógica de Freire (2021) fundamenta um tipo de estudo preocupado em construir, na coletividade, possíveis soluções para as situações problemáticas detectadas, cumprindo a função de contribuir com a desalienação dos partícipes. Nesse caso, “no instante em que a contribuição marxista se delineia hegemônica no conjunto de suas ideais, Freire investe não mais em “aspectos políticos” da educação, mas, sim, em sua “totalidade política”. A educação, para ele, não está só eivada de aspectos políticos. Ela é política em sua inteireza” (Scocuglia, 1999, p. 66).

O pesquisador que decide seguir uma base epistemológica crítico-dialógica, como é o caso deste estudo, deve compreender a relevância de promover uma análise crítico-reflexiva da realidade contextual observada, buscando aporte teórico em estudiosos como Freire (1987; 1999; 2021), Scocuglia (1999), Aubert *et al.* (2020) e Hooks (2021).

Ao desenvolverem um estudo sobre a aprendizagem dialógica na sociedade da informação, Aubert *et al.* (2020) asseveraram a existência de um giro dialógico nas sociedades e nas ciências sociais. Esse giro dialógico pode ser caracterizado por meio do rompimento com bases autoritárias e alicerçadas nas relações de poder que caracterizaram, por muito tempo, a sociedade patriarcal e excludente. Por isso, o giro dialógico citado pelos autores, tem sido responsável por estabelecer uma base dialógica no processo interacionista, que objetiva alcançar consensos ou, caso este não seja possível, um conflito persistente.

A contemporaneidade exige que as decisões sejam tomadas tendo o diálogo como processo basilar, pois, quando conflitos ou problemáticas não são resolvidas dialogicamente, abre-se espaço para decisões monocráticas, autoritárias e descontextualizadas da realidade social dos sujeitos, com grande probabilidade da ocorrência das mais variadas formas de violação de direitos e, até mesmo, do uso de forças coercitivas.

O giro dialógico concebe protagonismo para a linguagem, visto que é por intermédio dela que os sujeitos dialogam, interagem, trocam informações, mediam conflitos, compartilham experiências de vida e constroem novos conhecimentos. Sendo assim, numa perspectiva freiriana, a linguagem é considerada um elemento sócio-histórico e cultural, visto que emerge no contexto de inacabamento dos indivíduos e do necessário processo de busca constante pelo conhecimento.

A linguagem é, portanto, consciência prática e existe para um sujeito, na medida que existe igualmente para outros. Isto é, a linguagem é um meio para compreender e transformar a práxis. Com isso, não há como compreender a linguagem dissociada de pensamento e linguagem-pensamento sem a relação com a práxis, uma vez que estes são elementos interdependentes. Melhor dizendo, além das imagens sensoriais, é por intermédio dessa relação que os sujeitos se orientam no mundo, expressando-se e expressando-o. Aubert *et al.* (2020) comentam:

Cada vez mais, os sujeitos e os grupos pensam em como chegar a consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento do processo pelo qual a linguagem adquire um papel central. É nesse sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional à sala de nossa casa, passando por trabalho, escola, família, relações íntimas e instituições como bancos, hospitalais ou a administração local. A tendência dialógica que aparece nas esferas é uma consequência das últimas mudanças da sociedade. Os velhos padrões e normas que costumavam orientar nossa vida na sociedade industrial estão perdendo sua legitimidade na sociedade atual. A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções, entre outras características, fazem com que as pessoas precisem cada vez mais se comunicar e dialogar para tomar decisões em relação ao presente e ao futuro, cheio de opções que são produto de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais (Aubert *et al.*, 2020, p. 28).

O giro dialógico é responsável por salientar o papel que o diálogo assume na contemporaneidade, nos mais variados âmbitos da vida – pessoal, social, acadêmico-científico etc. – ratificando que as relações estabelecidas entre sujeitos, nos diversos espaços sociais, devem ser mediatizadas por processos dialógicos. Além do mais, assegura que os conhecimentos sejam construídos por meio dessa relação interativa, dialógica e crítico-reflexiva da realidade.

A teoria da ação dialógica proposta por Freire (2021) aponta o diálogo como caminho pelo qual os sujeitos se encontram e reconhecem a existência de outros. O diálogo é perspectivado pelo autor como fonte geradora da comunhão entre os indivíduos, espaço propício para relações desierarquizadas, confiança mútua entre os dialogantes e para o pensamento crítico. Todavia, para dialogar é preciso reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, nunca as compreender como mecanismos de inferiorização dos outros, já que o diálogo freiriano afirma que todos podem pronunciar o mundo.

O conhecimento é produzido pelo próprio homem na relação que este estabelece consigo mesmo, com os outros e com o contexto sócio-histórico e cultural do qual faz parte. Em outros termos, o conhecimento passa a ser mediado pelo par reflexão-ação, visto que é por intermédio da reflexão sobre a prática que o indivíduo é estimulado a agir sobre ela, numa

tentativa de transformá-la, via processos emancipatórios. Assim, numa perspectiva freiriana, a dialogicidade se apresenta como elemento imprescindível na consolidação do conhecimento, logo, estimula o processo crítico-reflexivo e a problematização contextual que orientam a ação. Para tanto, o conhecimento é perspectivado como instrumento capaz de possibilitar uma intervenção consciente no mundo (Freire, 2021).

A unidade do conhecimento específica que ele emerge das relações estabelecidas entre os sujeitos, mediados pela práxis contextualizada, permeada pelas relações de poder existentes na sociedade. À vista disso, evidencia-se que o conhecimento é construído na coletividade, numa relação dialógica, dialética, investigativa, colaborativa-formativa. Neste sentido, a concepção dialógica que permeia a sociedade aprendente, influencia a forma como o conhecimento científico é construído e disseminado socialmente.

Essa sociedade não aceita o conhecimento como algo dado, pronto e acabado, ao contrário, considera que o conhecimento é fruto de processos dialógicos e possui estreita relação com as experiências contextuais dos sujeitos. Portanto, a tendência dialógica da sociedade aprendente induz a não aceitação da figura de um indivíduo como detentor do conhecimento e da verdade, visto que todos são capazes de elaborar suas próprias explicações para os fenômenos com base em vivências e experiências socioculturais. “Em todos os âmbitos, as pessoas buscam cada vez mais diálogo e negociação com os “especialistas” [...] (Aubert, 2020, p. 29), já que é por meio do diálogo estabelecido entre os sujeitos que se pode acessar novos saberes e decidir adequadamente sobre as coisas. Isto é, a dialogicidade permeia a vida em sociedade e precisa estar presente no processo de ensino e aprendizagem e no fazer científico contemporâneos. Aubert *et al.* (2020) ainda acrescentam:

A ciência segue os movimentos produzidos nos contextos social e cultural. Consequentemente, aqueles que se dedicam à investigação científica internacional estão produzindo teorias baseadas no giro dialógico de nossas sociedades, que oferecem explicações de como esse processo define novos esquemas para a interação e a aprendizagem. Contribuições [...] no âmbito da sociologia, [...] na psicologia [...], no campo da pedagogia, oferecem elementos para fazer do diálogo a chave para alcançar níveis maiores de democracia e igualdade social e criar contextos melhores para o desenvolvimento e a aprendizagem (Aubert, *et al.*, 2020, p. 31).

É preciso considerar que o giro dialógico possibilitou que a ciência se aproximasse de saberes e fazeres produzidos no contexto sociocultural. Com isso, as implicações da perspectiva dialógica na ciência sugerem uma nova concepção de pesquisa, visto que os participantes não podem mais ser concebidos como fonte de coleta de dados, mas sim, como copartícipes de estudos. Esse intercâmbio entre pesquisadores e sujeitos contextuais permite compreender a

pesquisa como uma ação dialógica e colaborativa-formativa entre sujeitos, já que todos podem tecer reflexões e interpretações acerca da realidade sociocultural a qual estão inseridos e recebem influências.

A concepção dialógica que influencia a sociedade aprendente é responsável por propiciar relações horizontalizadas entre sujeitos e entre estes e as instituições sociais, conferindo, ao diálogo, uma centralidade (Aubert *et al.*, 2020). Assim, pode-se compreender que o giro dialógico sustentado pelos autores se caracteriza pela recusa sobre a perspectiva da sociedade industrial – *lócus* do exercício de poder entre indivíduos – e da virada epistemológica para uma concepção que apresenta o diálogo como caminho para mediar às relações sociais, bem como o compartilhamento de vivências, experiências e a troca igualitária entre os mais diversos perfis de sujeitos que buscam a concretização de consensos acerca de questões comunitárias.

Uma base epistemológica crítico-dialógico entende a relevância da interação dialógica para a construção de um pensamento coletivo, então, detecta que é por meio de processos interativos que os sujeitos entram em acordos e estabelecem o significado sociocultural para os artefatos. Dessa forma, o conhecimento é oriundo da interação dialógica e das negociações desenvolvidas no coletivo, objetivando alcançar consensos. Entretanto, importa destacar que todos os membros do coletivo contribuem a partir do compartilhamento de saberes e fazeres.

A epistemologia crítico-dialógica, assim como a obra freiriana, se preocupa com questões sócio-político-culturais do contexto dos sujeitos, pois, comprehende-se que ela incita um processo de emancipação intelectual, uma vez que os estimula a refletirem criticamente sobre as situações que afetam diretamente a existência humana, numa clara promoção dos sujeitos da condição de espectadores e receptores passivos, para indivíduos capazes de problematizarem a realidade que os cercam, assumindo *status* de autores da própria narrativa. São sujeitos que passam da condição de consumidores a construtores de valores, conhecimentos, culturas e práticas sociais.

O sustentáculo da epistemologia apresentada nesta tese centra-se na real participação dos sujeitos contextuais como produtores de conhecimentos acadêmico-científicos, em colaboração com o pesquisador responsável. Sua ênfase consiste na concepção de que todos são capazes de cocriar conhecimentos na medida em que compartilham suas práticas em processos dialógico-colaborativos. Propõe que os indivíduos se tornem atuantes na práxis, por intermédio da interação que estabelecem entre si, com o mundo e com o objeto, pois, “[...] não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (Mizukami, 1986, p. 86).

É importante apreender que esses pressupostos epistemológicos são fundamentados na ideia do sujeito atrelado a sua vocação ontológica de ser sujeito da práxis, ou seja, sujeito da ação-reflexão-ação, conforme prevê Freire (2021), tal como a relação entre esta vocação correlacionada às condições contextuais de (com)vivência.

É por meio da reflexão crítico-problematizadora da realidade concreta que os indivíduos se tornam sujeitos crítico-reflexivos da práxis, assumindo o protagonismo sobre a existência humana em coletivos inteligentes, de modo a vivenciarem, no cotidiano, processos conscientizadores que os levem não apenas a refletirem sobre a realidade que os cercam, mas a proporem intervenções e mudanças capazes de romper com o ciclo vicioso de exploração e alienação mantidos pelos dominadores, por intermédio do misticismo e da manutenção do *status quo*. Entretanto, conforme destacado por Freire (2021), não há processo emancipatório sem engajamento com a práxis e sem a luta coletiva de um povo que compartilha seus saberes e fazeres cotidianamente e produzem conhecimentos inovadores sobre a realidade que os afetam. Saberes e fazeres estes, muitas vezes, apropriados por terceiros.

Conforme analisa Mizukami (1986, p. 87), em sua leitura e reflexão freiriana, “o homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida por Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo” num espaço democrático de construção e difusão de conhecimentos possíveis de contribuir com a emancipação e a desalienação dos sujeitos.

Nesse tipo de abordagem epistemológica, espera-se que os indivíduos assumam protagonismo via participação ativa no processo de tomada de conscientização e decisão, num exercício cotidiano de transgressão dos modelos impostos pelas elites para manutenção de seus privilégios a partir da mitificação. Portanto, essa compreensão embasa a necessidade de vigilância contínua dos indivíduos para desmistificação e desvelamento dos reais interesses dos detentores do poder socioeconômico. Para isso, cabe aos sujeitos contextuais, assumirem postura conscientizadora sobre os problemas sociais que afetam sua comunidade e se distanciem da reprodução mitificada imposta pelas elites neoliberais.

É nesse ínterim que se recorre a ideia do par pensamento-linguagem como estratégia por meio da qual os sujeitos são convocados a manifestarem, autenticamente, seus pensamentos, anseios e necessidades. Além disso, o par também é responsável por possibilitar aos indivíduos uma compreensão mais apurada sobre a realidade objetiva e não a realidade mitificada. Neste prospecto, os sujeitos são vistos como seres pensantes e problematizam a realidade concreta de sua comunidade epistêmica. Dito isto, convém destacar que a indissociabilidade entre o pensamento e a ação, já que nesta perspectiva de pensamento-

linguagem, os sujeitos não mais se curvam aos interesses das elites, pois, há um comprometimento sociopolítico e cultural com a realidade contextual. Por fim, esse par estimula o pensamento e a reflexão como atos críticos e criativos de sujeitos que escrevem a própria história da comunidade.

Mizukami (1986, p. 90) certifica que:

O homem se constrói e chega ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade e cada um desses desafios deve responder de maneira original. [...] A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira diferente.

Há uma estreita correlação entre a construção e difusão de conhecimentos com o processo de conscientização dos sujeitos, uma vez que nesta abordagem, o conhecimento se dá por intermédio do trinômio ação-pensamento/reflexão-ação, de modo a desencadear uma visão crítica destes sobre o mundo que os rodeia.

Bell Hooks (2017), ao promover uma prática pedagógica revolucionária e transgressora, baseada nos ensinamentos freirianos, acaba por contribuir com um repensar a pesquisa científica, por meio de um caráter de resistência e anticolonial, questionando a presença unilateral do pesquisador na produção de conhecimentos oriundos do cotidiano dos pesquisados. Assim, é preciso que haja o reconhecimento da multiplicidade de vozes na produção de saberes e fazeres acadêmico-científicos, uma vez que o pesquisador responsável comprehende e demonstra, permanentemente, que a presença e participação de todos os envolvidos no estudo são imprescindíveis na co-construção e difusão social de conhecimentos, numa espécie de “espaço coletivo” (p. 18) onde o espaço-tempo da pesquisa se torna um bem comunitário.

O engajamento coletivo dos partícipes para o desenvolvimento de pesquisas e aprendizagens mais crítico-reflexivas e ativas requer que a multiplicidade de vozes, que na percepção de Hooks (2017) é caracterizada como voz engajada, não possa ser considerada um elemento morto, fixo ou acabado, com fim em si mesma, ao contrário, precisa ser definida por sua mutabilidade na interlocução com o contexto que a rodeia. É desse movimento que resulta o refletir e o repensar o contexto sociopolítico e cultural de modo problematizado, favorecendo que a construção de conhecimentos se dê na coletividade, transgredindo para a libertação das opressões impostas pelas elites. Logo, a autora apreende a conscientização freiriana como uma espécie de “consciência e engajamentos críticos” (Hooks, 2017, p. 26), ou seja, os sujeitos

aprendentes/partícipes do estudo, se constituem como parte integrante do processo investigativo, bem como ativos no decorrer de toda produção de dados sobre a realidade.

Cabe ao investigador responsável, em colaboração com os partícipes, criar espaços e tempos democrático-participativos para que o compartilhamento de experiências e vivências aconteça para emergir o conhecimento como parte do trabalho coletivo dos sujeitos contextuais. Por isso, segundo Hooks (2017, p. 68), a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de transformar o mundo, dar significado a ele”.

A abordagem freiriana compreende pesquisa como lugar de encontro entre sujeitos mediatizados pela dialogicidade, visando formar teorias e explicações para a ocorrência de determinados fenômenos, buscando intervir para transformar a realidade sociocultural dos participantes. Portanto, comprehende-se que não é mais apropriado, nesta perspectiva epistemológica, que as relações entre os interlocutores da pesquisa sejam burocratizadas e que os interlocutores contextuais sejam concebidos e tratados como objetos do conhecimento.

Por conseguinte, Freire (2021) assevera que a atividade da pesquisa assegura, tanto ao pesquisador como aos pesquisados, ensinar e aprender mutuamente. Isto é, quem pesquisa ensina e aprende com os pesquisados e os pesquisados ensinam e aprendem com o pesquisador. Por esses e outros motivos, pesquisas enquadradas como aplicadas vem ocupando mais espaço na academia, pois, diferente da pesquisa pura, permite um envolvimento mais colaborativo-formativo entre interlocutores, visto que consideram as produções desencadeadas pela pesquisa como coautoria coletiva.

Consequentemente, os partícipes são interlocutores do processo de busca constante pelo entendimento da realidade sociocultural e suas contradições. No entanto, essa busca acontece por meio da reflexão crítica e da problematização, visto que, tanto o primeiro como o segundo, “co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento” (Freire, 2021, p. 31).

Estudos comprometidos com a transformação social desvinculam-se da ideia de especialistas como detentores do saber e pesquisados como seres desprovidos de conhecimento e relevância social. Ao contrário, propõem o rompimento da contradição pesquisador-pesquisados via relação dialógica-problematizadora, ou seja, estabelecem a dialogicidade entre os interlocutores do estudo como caminho possível para a construção e difusão social de

conhecimentos, pois, não é possível, conforme Freire (2021), superar as contradições sem processos dialógicos.

A pesquisa, numa visão problematizadora, possui natureza crítico-reflexiva e se estrutura como instrumento propício à desocultação das contradições presentes na realidade investigada. Essa prática tem no diálogo entre os interlocutores da pesquisa, “a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade” (Freire, 2021, p. 41), a partir de uma prática investigativa crítica. Ademais, a pesquisa “se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem antecipar-se fora da busca e transformação criadora” (Freire, 2021, p. 41).

Ante o contexto apresentado, Freire (2020) convida estudiosos a refletirem e repensarem seu papel como pesquisadores do campo social, na medida que provoca a necessidade uma maior aproximação entre estes e os sujeitos contextuais, visto que, para ele, conhecer e compreender a realidade sociocultural dos partícipes de estudos é de extrema relevância para um trabalho possível de romper com os princípios característicos da invasão cultural, que desconsidera e desrespeita saberes e fazeres populares. Não há, desta forma, como atuar em uma dada realidade sem conhecê-la e sem engajar-se com os sujeitos que dela participam quotidianamente. Por isso, o autor enfatiza que “um destes problemas com que primeiro nos confrontamos quando nos predispomos a conhecer cada realidade, seja de uma área rural ou urbana, como nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste na realidade concreta” (p. 35).

Ao pesquisador acadêmico cabe o desenvolvimento de uma postura e atitude dialógica e colaborativa-formativa ante o contexto sociocultural dos sujeitos, uma vez que precisa vislumbrar, criticamente, o modo como esses sujeitos compreendem a realidade na qual convivem e cocriam, influenciam e são influenciados cultural, social e historicamente. À vista disso, os pesquisadores acadêmicos precisam estabelecer protagonismos aos partícipes, por meio da escuta sensível e do entendimento acerca da forma como percebem, analisam criticamente e problematizam a realidade, numa tentativa de contribuir, por meio de um estudo de cunho colaborativo-formativo, com o processo de conscientização das contradições presentes neste contexto.

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, 2020, p. 35).

A reflexão proposta por Freire (2020) promove uma compreensão de pesquisa que se norteia a partir de uma base epistemológica crítico-dialógica, onde o conhecimento é construído na relação dialética entre os partícipes. Por isso, o pesquisador acadêmico só consegue compreender adequadamente as especificidades e problemáticas que afetam a comunidade participante do estudo, se busca, com sensibilidade, amorosidade e humanização, um engajamento com os envolvidos no processo de produção de dados, bem como um entendimento sobre suas percepções acerca de tais questões e contradições sociais.

Um estudo que segue a filiação epistemológica crítico-dialógica respeita as especificidades comunitárias e os saberes oriundos do contexto sociocultural dos partícipes, por meio de uma aproximação sobre o modo como estes se relacionam com o mundo no qual estão inseridos. Isto significa que as ações desenvolvidas em uma pesquisa acadêmico-científica requerem partir das demandas e reais necessidades da comunidade participante do estudo e não dos interesses pessoais do pesquisador responsável, visto que estudos centrados nesta perspectiva se configuram, segundo Freire (2020), na ideia de invasão cultural e da dominação, contrapondo-se a sua proposta libertadora de pesquisa. Portanto, a realidade estudada necessita ser considerada como *lócus* de produção do saber, espaço multifacetado, dinâmico e mutável.

A epistemologia crítico-dialógica é contrária a pesquisas que se utilizam da realidade sociocultural dos sujeitos apenas visando a coleta de dados para produção de relatórios científicos, pois entende que essa realidade só pode ser desvelada em um processo de comunhão estabelecida entre pesquisador responsável e sujeitos socioculturais, ambos coconstruindo conhecimentos como partícipes.

Num sentido libertário, a produção de conhecimento acadêmico-científico se dá na medida que os partícipes refletem sobre a prática cotidiana, por intermédio de uma participação ativa, crítica e direta, capaz de assegurar o protagonismo de todos na realização do estudo. Ou seja, pesquisador responsável e sujeitos contextuais estabelecem um movimento cílico de ensinar e aprender. Posto que, “a pesquisa, como ato de conhecimento tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais, de outro, os grupos populares e como objeto a ser desenvolvida a realidade concreta” (Freire, 2020, p. 35).

O ato de garantir aos partícipes refletirem criticamente sobre a realidade possibilita-os construírem novos conhecimentos e percepções acerca desta, fomentando um processo de emancipação intelectual, já que a pesquisa é percepcionada como ato educativo. Para Freire (2020, p. 36):

[...] fazendo pesquisa, educo e estou educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.

Consequentemente, ratifica-se que o conhecimento é oriundo da participação dos sujeitos no processo de reflexão crítica e problematizadora da realidade, com vistas à conscientização sobre as contradições presentes no contexto sociocultural ao qual estão inseridos. Isso destaca o protagonismo popular no fazer científico e na produção de conhecimentos. Portanto, é possível compreender que Freire (2020) fundamenta a ideia de pesquisa como espaço colaborativo-formativo, no qual a participação dos sujeitos ocorre mediante a concepção de coautoria coletiva e não de meros objetos de coleta de dados.

O que se propôs nesta tese é uma clara opção por um tipo de pesquisa que além de ser colaborativa, contribui socialmente como *lócus* de construção de conhecimentos por parte dos envolvidos. Tais conhecimentos são produzidos na coletividade, por meio da problematização da realidade contextual dos partícipes e fomenta novas reflexões, aprendizagens e o desencadeamento da conscientização sobre as questões investigadas, tanto do pesquisador responsável, como dos pesquisadores da vida quotidiana (sujeitos contextuais).

3.2 Pressupostos teórico-metodológicos da abordagem *Design Based Research* dialógica: uma proposta de pesquisa colaborativa-formativa

A DBR dialógica se constitui como abordagem teórico-metodológica inovadora, com caráter inédito, por coadunar a princípios metodológicos para estudos baseados em *design* e a teoria da ação dialógica desenvolvida por Freire (2021). Para tanto, importa historicizar e evidenciar que a opção por essa abordagem surgiu, inicialmente, do contato do pesquisador responsável com a DBR como metodologia com características colaborativa-formativa, no âmbito do Congresso da UFBA em meados do ano de 2017 na ocasião da apresentação de um trabalho acadêmico-científico com os principais resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no mestrado. Naquele momento, a professora responsável pela mediação da sala temática notou a correlação existente entre o estudo apresentado e a proposta da DBR discutida pelo professor Dr. Alfredo Matta no PPGDC. A partir daí, se buscou uma aproximação com a metodologia sugerida, visto que não era pretensão do pesquisador responsável implementar um estudo que apenas coletasse dados e os analisasse friamente sem gerar algum tipo de contribuição aos partícipes.

A abordagem metodológica DBR tem seu surgimento datado por volta dos anos 1990, por intermédio de iniciativas desenvolvidas por Ann Brown e Allan Collins. Entretanto, segundo estudos desenvolvidos por Mazzardo *et al.* (2016) baseando-se em Wang e Hannafin (2005), possui inúmeras denominações que visam apresentá-la oportunamente, entre elas destacam-se: *design experiments*, *development research*, *formative research*, *design research*, *design-based research* e *developmental research*. Contudo, neste estudo, conforme já explicitado, utilizou-se o termo DBR Dialógica por considerá-lo mais condizente com a concepção e desdobramentos de uma abordagem metodológica que assume uma posição dialógica, investigativa, colaborativa-formativa.

Apesar de ter surgido no século XX, a DBR passou a ser mais conhecida e utilizada por pesquisadores do campo educacional no início do século XXI, nos Estados Unidos, com o intuito de se configurar como uma abordagem metodológica inovadora para pesquisas educacionais, visto que não se preocupava apenas em coletar dados e interpretá-los, mas, além disso, possuía como característica fundante: a necessidade de intervenção na prática estudada. A partir daí, tanto nos Estados Unidos, como no Brasil e, também, em outros países, inúmeros estudos têm sido desenvolvidos utilizando-se dessa abordagem, gerando, assim, variadas publicações, cuja preocupação basilar é difundir socialmente o conhecimento e as possibilidades intervencionistas da DBR.

A difusão da DBR e seus princípios na Bahia ocorreu, principalmente, por intermédio de estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa “Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais”, liderado pelo professor Dr. Alfredo Matta, que passou a adotá-la como objeto de estudo, o que culminou com a produção, em parceria com outros educadores, do primeiro artigo sobre a DBR, publicado na revista Educação e Contemporaneidade da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA).

A DBR em educação vem sendo disseminada cada vez mais por conta de sua relevância no que tange a necessidade de apresentar soluções práticas a partir de contextos realísticos em que esses problemas são evidenciados. Nesta perspectiva, enquadra-se como uma abordagem metodológica altamente apropriada no desenvolvimento, conforme assinalado por Plomp (2018), de soluções para questões complexas relativas à práxis educacional, ou mesmo, no que tange o desenvolvimento ou a validação de teorias sobre os processos e ambientes de aprendizagens e similares. Portanto, a DBR propõe a apresentação de soluções para problemas educacionais a partir do contexto concreto em que os mesmos ocorrem. É um tipo de abordagem que respeita, valoriza e ainda contribui com o ambiente natural em que essas problemáticas são detectadas.

Convém mencionar que a DBR é uma abordagem metodológica considerada emergente, pois, apesar dos avanços e de uma maior propagação de estudos que utilizam essa abordagem, ainda há uma predominância na utilização de metodologias tradicionais. Deste modo, Plomp (2018) aponta que o caráter emergente da DBR tem colaborado para que ela não seja divulgada em manuais metodológicos e, além disso, a DBR é considerada preocupação e objeto de estudo e dedicação de grupos restritos.

Uma maior aproximação com Plomp (2018) possibilitou compreender a DBR a partir de dois propósitos essenciais, a saber:

- a) estudos de desenvolvimento - caracterizados por intermédio da apresentação de soluções colaborativas produzidas a partir da realização de pesquisas que se centram em analisar problemáticas educacionais reais e complexas;
- b) estudos de validação - compreendidos como pesquisas cuja disposição é o desenvolvimento ou validação de uma teoria.

Tal autor define que a DBR caracterizada como estudos de desenvolvimento baseia-se na análise, no projeto e na avaliação “sistemática de intervenções educacionais com duplo objetivo de produzir soluções baseadas em pesquisas para problemas complexos na prática educacional e aprofundar nosso conhecimento sobre as características dessas intervenções e sobre seus processos para projetá-los”. Em relação à DBR caracterizada como estudos de validação, especifica que estes cumprem a função intervencionista em ambientes educacionais, visando ao desenvolvimento ou mesmo a validação de teorias sobre processos relacionados ao ensino e a aprendizagem, ambientes de aprendizagem etc., bem como esses processos podem ser projetados.

Ademais, ao concordar com Plomp (2018) sobre a relevância da DBR em estudos voltados para o campo educacional, Kelly (2018) destaca a função intervencionista que esse tipo de abordagem metodológica propicia, visto que promove soluções práticas para os problemas levantados por meio dos estudos implementados. O autor enfatiza que a DBR demanda investimentos temporais e de outras naturezas, assim como o enfrentamento de situações que muitas vezes desencorajam os pesquisadores a desenvolverem tais estudos. Assim sendo, destaca-se que a DBR se apresenta como inadequada para estudos que possuem um problema de pesquisa relativamente simples, rígidos ou fechados, sem complexidade e sem possibilidades de contribuições significativas para a realidade investigada.

No que tange às possibilidades apropriadas de utilização dessa abordagem metodológica, Kelly (2018) recomenda que seja utilizada a partir do contexto em que exista problemática socialmente relevante e complexa, de certa forma ligada ao processo de ensino e/ou de aprendizagem. Assim, a condição *sine qua non* para validação de estudos dessa natureza é a proposição de uma solução capaz de fomentar avanços importantíssimos para os problemas pesquisados, tanto os relacionados à aprendizagem como ao ensino.

Kelly (2018) sustenta que a DBR é evidenciada como abordagem a ser utilizada na:

[...] formação ou nas intervenções anteriores que repetidamente não tenham tido sucesso. [...] É frequentemente indicada para objetivos educacionais críticos, mesmo quando não haja uma definição clara de sucesso ou quando o desenho de indicadores adequados de sucesso for parte do problema como um todo (Kelly, 2018, p. 165).

Portanto, a DBR também pode ser implementada nos casos em que as investigações anteriores não apresentaram soluções práticas bem-sucedidas ou problemas abertos. Segundo Kelly (2018, p. 165), existem aspectos fundamentais que caracterizam os problemas abertos, entretanto, é necessário existência de, ao menos, um dos pontos enumerados abaixo para caracterizá-los:

- I. Pontos iniciais desconhecidos ou incertos;
- II. Metas desconhecidas ou incertas;
- III. Operadores que servem para assegurar o movimento entre os pontos de partida e as metas são desconhecidos ou a forma como aplicar os operadores é incerta.

É preciso uma análise criteriosa acerca do problema de pesquisa, visando uma verificação sobre a existência de alinhamento entre o problema e as características descritas anteriormente. Para tanto, é relevante realizar uma revisão sistemática da literatura e de estudos que abordam a temática central a ser investigada, a fim de acessar o estado da arte do conhecimento, para verificar a melhor ou melhores estratégias de ação. Para isso, exige-se um olhar crítico, analítico e reflexivo sobre as potencialidades intervencionistas da pesquisa que se realiza.

A DBR é uma abordagem metodológica aberta e que comporta a utilização de diferentes métodos, caracterizada pela possibilidade de gerar intervenções ligadas ao processo de ensino e/ou de aprendizagem, em contextos concretos. Com isso, impõe a participação de sujeitos concretos, reais.

Salienta-se que a DBR é uma abordagem metodológica que propõe uma superação de discussões acerca da utilização de métodos qualitativos e quantitativos, em termos da relevância e validação científica de cada método. Visto que se atrela a investigações, cujo foco central é o desenvolvimento de aplicações e resoluções práticas de problemas educacionais. Dessa forma, evidencia-se que tal metodologia propicia tanto a utilização de aspectos qualitativos como quantitativos (Matta; Silva; Boaventura, 2014).

Sendo assim, essa abordagem se apresenta como alternativa aos pesquisadores do campo educacional, pois, além de fundamentar-se na colaboração, na participação ativa dos sujeitos da pesquisa e na intervenção, propicia um processo formativo e o rompimento de discussões sobre a relevância e utilização de métodos qualitativos e/ou quantitativos, ao possibilitar um diálogo harmonioso entre ambos.

A DBR sustenta a realização de pesquisas, cujo foco central enquadra-se na proposição de resolução de problemáticas sociais. Essa abordagem estrutura-se a partir da necessidade de construção coletiva, dialógica e colaborativa do conhecimento. Assim, é importante destacar que devido às características dessa abordagem metodológica, ela tem contribuído, substancialmente, na realização de pesquisas aplicadas, pois, propõe uma intervenção na realidade estudada, por meio de aspectos que caracterizam estudos com essa abordagem, assinalados por Matta, Silva e Boaventura (2014) baseando-se em Mckenney e Reeves (2012):

- a) **É teoricamente orientada.** É por intermédio da fundamentação teórica que a proposta de aplicação é desenvolvida, aplicada, avaliada e, possivelmente, modificada;
- b) **É intervencionista.** Portanto, possui natureza aplicada com base na epistemologia adotada e assegura intervenções na realidade estudada;
- c) **É colaborativa.** Permite vários graus de participação. Requer adesão e participação tanto do investigador como dos sujeitos investigados e sua comunidade, além de ser movida a partir da dialogicidade e da colaboração;
- d) **É essencialmente responsiva.** Responde de forma esperada na medida que assegura uma postura dialógica entre pesquisador principal, sujeitos contextuais, “o conhecimento teórico, suas interpretações, e aqueles advindos da literatura, e pelo conjunto dos testes e validações diversas realizadas em campo” (p. 5);
- e) **É iterativa.** Realizada por meio de um processo cílico, visto que não foi desenvolvida visando seu término. Logo, permite que o processo possa ser replicado inúmeras vezes e cada aplicação representa uma etapa (resultados parciais) a ser utilizada nas aplicações

seguintes. Assim, evidencia-se que o processo pode ser realizado inúmeras vezes, objetivando seu refinamento.

Wang e Hannafin (2005) apontam a existência de algumas propriedades necessárias para uma maior robustez na condução do *design* e na efetivação de estudos baseados na DBR, são elas: a) necessidade de sustentar o *design* em estudos e teorias já desenvolvidas; b) estabelecer objetivos e construir um protocolo que contribua para o desenvolvimento teórico e estruturação de planos iniciais; c) desenvolver as investigações com base em contextos concretos; d) contribuir significativamente com os partícipes do estudo; e) utilizar métodos de pesquisa sistematicamente; f) realizar análise dos dados produzidos de forma contínua e retroativa; g) aperfeiçoar o *design* (desenho) de modo contínuo e iterativo; h) esclarecer e documentar os princípios da DBR; i) difundir socialmente o *design* (desenho).

Percebe-se que a versatilidade na DBR possibilita utilizá-la em diferentes contextos educacionais, assim como desenhá-la a partir das necessidades dos pesquisadores e comunidades de práticas, respeitadas às características da metodologia.

Nas pesquisas educacionais que utilizam metodologias tradicionais, o pesquisador é compreendido como corpo externo ao contexto em que o estudo se insere, ou seja, ele se apresenta como observador da realidade investigada, visando coletar dados para compreendê-la e analisá-la. Entretanto, a DBR impõe o rompimento com tal postura, na medida que o pesquisador passa a desenvolver uma relação horizontalizada, dialógica, colaborativa-formativa com os partícipes. Para tanto, o pesquisador responsável é um mediador do desenvolvimento da pesquisa, e tem como responsabilidade administrar os processos desencadeados pela abordagem metodológica (desenvolvimento dos ciclos iterativos, proposição de solução para os problemas levantados na/pela comunidade e sua execução na prática).

Segundo Kneubil e Pietrocola (2017), o pesquisador no contexto dessa abordagem metodológica:

Não é apenas o que estuda o que está acontecendo do lado de fora, mas é o primeiro a moldar seu objeto de dentro do processo. Na verdade, ele realiza um experimento de ensino, no qual ele é responsável pelo design didático, pela formação de professores, pelos testes, pela implementação e assim por diante (Kneubil e Pietrocola, 2017, p. 6).

Um dos grandes desafios impostos a DBR é o desenvolvimento de diversificadas atividades por parte do pesquisador principal. Cabendo, muitas vezes, atuar concomitantemente como gestores de projeto, *designers* e avaliadores do processo. A esse respeito, Christensen e West (2017) classificam quatro funções essenciais que o pesquisador responsável busca implementar em estudos embasados na DBR, a saber: (1) pesquisar, (2) gerenciar projeto, (3) desenvolver teoria e (4) projetar.

O caráter colaborativo-formativo, iterativo e intervencionista da DBR suscita que o pesquisador responsável, como estudioso, enfrente o desafio de projetar a solução definida em parceria com a comunidade, bem como assegure que o estudo seja realizado a partir de padrões que garantam sua científicidade. Destarte, Christensen e West (2017) evidenciam que a natureza dessa abordagem metodológica conduz a vários desafios, como o controle de variáveis no contexto em que as problemáticas são detectadas. Para tanto, os autores afirmam que embora apresente desafios desta natureza, a DBR tem se manifestado como eficiente no que tange o desenvolvimento conjuntamente da teoria por intermédio da realização de estudos, assim como da geração de soluções intervencionistas passíveis de contribuir com a realidade investigada.

A criação de uma rede colaborativa entre o pesquisador e a comunidade é de extrema importância na DBR, todavia, requer atenção redobrada na coordenação e condução das ações a serem realizadas, pois, manter um padrão de qualidade e produtividade em equipes compostas por variados tipos de sujeitos é tarefa árdua. Por isso, importa um engajamento respeitoso e afetuoso entre os envolvidos.

Christensen e West (2017, p.10) sugerem que, apesar do propósito dos investigadores que utilizam a DRB em testar ou desenvolver teorias, “podem não projetar ou implementar sua solução em alinhamento com a teoria ou fornecer controle suficiente para testar de forma confiável a teoria em questão”. Em relação ao pesquisador como projetista, os autores apontam a relevância de equilibrar as necessidades referentes ao *design* e à pesquisa, considerando a existência de uma interdependência entre ambas, pois, “qualquer decisão de projeto altera inherentemente a pesquisa. Da mesma forma, as decisões de pesquisa impõem restrições ao *design*”.

Enfatiza-se que, como abordagem aberta, atrela-se a práxis, considerando que nasce e se desenvolve a partir de sua relação com o contexto concreto em que os problemas educacionais são detectados, por meio da ação-reflexão-ação. Assim, estudos que utilizam essa abordagem, propõem a criação de soluções práticas para os problemas de pesquisa científica, ou seja, contribuem não apenas refletindo sobre a teoria, mas, ainda, apontando prováveis

caminhos eficazes na resolução dos problemas levantados, via construção coletiva, colaborativa-formativa e em rede com os partícipes.

Na atualidade, sabe-se que estudos embasados na DBR assumem as diferenças, as incertezas e os desequilíbrios como aspectos essenciais para os trabalhos acadêmico-científicos. É uma abordagem que garante a escuta crítico-reflexiva e analítica dos sujeitos, na medida que fomenta a construção e difusão do conhecimento a partir do fazer, do concreto, da realidade.

Ao assumir característica libertária (Freire, 2021), a DBR Dialógica fomenta a criação de uma comunidade de práticas (pesquisador responsável e partícipes), visto que não existe estudo ancorado nessa abordagem sem a existência de uma comunidade. Além do mais, a DBR Dialógica assume a falha enquanto elemento relevante para seu desenvolvimento, pois comprehende-as como parte do processo de construção colaborativa-formativa de conhecimentos e, além disso, é uma abordagem que não encerra a pesquisa, já que não chega à verdade.

3.2.1 Condições para realização da DBR Dialógica a partir de sua natureza colaborativa-formativa

Entende-se, a partir de princípios da metodologia baseada em *design*, da teoria da ação dialógica proposta por Freire (2021) e das contribuições de Ibiapina (2008), Desgagné (2007) e Santos (2012) sobre estudos alicerçados na colaboração entre sujeitos contextuais e pesquisadores acadêmicos, que as condições propícias para o desenvolvimento da DBR Dialógica envolvem os seguintes elementos: a reflexão crítico-problematizadora da realidade investigada; a dialogicidade; a colaboração entre os envolvidos; a reflexividade; a negociação de significados e conflitos no coletivo construído para o estudo; o entendimento da coautoria coletiva; o rompimento com a lógica da fragmentação do saber e da sobreposição de um saber sobre outro. Sendo assim, há uma valorização dos saberes científicos e da prática, pois, nenhum saber é mais importante que o outro; engajamento coletivo; realização de sessões dialógico-colaborativas com a participação ativa de todos os envolvidos.

A DBR Dialógica apresenta uma natureza colaborativa-formativa, já que assume uma posição epistemológica capaz de nortear estudos centrados em uma perspectiva colaborativa e, ao mesmo tempo, formativa. Ou seja, a DBR Dialógica gera um movimento que possibilita a construção de saberes e fazeres por meio da coletividade e do engajamento entre pesquisador responsável e sujeitos contextuais – ambos percebidos como partícipes.

Além do mais, a DBR Dialógica induz uma espécie de “inteligência coletiva” (Lévy, 2011) que conecta os partícipes da investigação em prol de um objetivo compartilhado, ou mesmo na busca pela resolução do problema levantado pelo estudo, visto que contribui com a construção colaborativa de conhecimentos e sua difusão social. Constitui-se numa espécie de “comunidade de práticas” (Wenger, 2001) interligada pela identidade coletiva que vincula e engaja todos os sujeitos.

Uma leitura apurada das discussões promovidas por Desgagné (2007) fomenta a compreensão da colaboração em estudos acadêmico-científicos, a partir da relação dialógica e colaborativa estabelecida entre pesquisador responsável e sujeitos contextuais, com o intuito de construírem conhecimentos colaborativos relacionados aos processos institucionais que afetam o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais que atuam no espaço educativo investigado.

É neste ínterim que o autor postula que não cabe mais, na atualidade, contribuir com o distanciamento entre o saber científico e o saber produzido no cotidiano do trabalho pedagógico por parte dos educadores. Isso possibilita pensar numa articulação entre os dois tipos de saberes, via pesquisa de cunho colaborativo-formativo, como é o caso da DBR Dialógica. Por isso, a natureza dessa abordagem metodológica objetiva promover uma prática crítico-reflexiva e problematizadora, gerando um engajamento frutífero entre os partícipes, entre a teoria e a prática. A esse respeito, Desgagné (2007) assevera que a afluência com a abordagem colaborativa tem como princípio básico estabelecer uma ligação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática. Portanto, ainda a partir de seu aporte teórico, concebe-se a abordagem colaborativa da DBR Dialógica por meio do compartilhamento de práticas dos partícipes do estudo, que colaboraram com o compartilhamento de suas práticas e reflexões sobre suas ações, ou seja, da reflexividade sobre as práticas profissionais desenvolvidas no cotidiano do fazer pedagógico.

Na pesquisa que segue uma filiação dialógico-colaborativa, todos os partícipes são considerados coautores do processo de construção de conhecimentos, pois, além de possibilitar o compartilhamento de práticas, saberes e fazeres, alicerça-se no diálogo e colaboração entre os envolvidos, elementos relevantes para fundamentar e fortalecer a horizontalização na relação estabelecida entre pesquisador responsável e sujeitos contextuais – ambos passam a se perceberem como sujeitos em constante processo de construção de aprendizado.

É neste cenário que a DBR Dialógica assume uma perspectiva epistemológica colaborativa-formativa, já que se ocupa em contribuir com problemáticas correlacionadas ao trabalho docente, especificamente, questões concernentes ao processo de ensino e

aprendizagem. Não obstante, busca o desenvolvimento e a implementação de soluções práticas para as questões estudadas. Isto posto, comprehende-se a DBR Dialógica como uma espécie de pesquisa colaborativa-formativa, com potencial para fortalecer as práticas e a reflexividade desenvolvidas em produções acadêmicas que consideram todos os sujeitos como partícipes da construção e difusão social de conhecimentos.

Dessa forma, Desgagné (2007) propõe que educadores não sejam mais tidos como reprodutores, mas como pesquisadores de suas práticas profissionais. Assim, afirma que “nossa único propósito é procurar os contornos do campo da decência, no qual o professor é capaz de exercer o que definimos como “competência de ator em situação” passível de ser beneficiada no quadro de uma pesquisa colaborativa” (Desgagné, 2007, p. 13).

O conceito de pesquisa colaborativa-formativa empreendido pela DBR Dialógica se fundamenta na compreensão de Desgagné (2007) que propõe que tanto o pesquisar responsável como os sujeitos contextuais sejam concebidos como partícipes da investigação, constituem-se como parte de um mesmo processo que favorece o ensino e a aprendizagem de todos os envolvidos, indistintamente. Ambos se tornam, conforme Freire (2021), sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Para tanto, essa abordagem metodológica orienta tanto a produção de novos saberes, como a necessidade de desenvolvimento profissional dos partícipes, por meio da reflexão crítico-problematizadora da realidade pesquisada.

A DBR Dialógica suscita a co-construção de conhecimentos e práticas, na medida que estimula os partícipes a tornarem-se profissionais reflexivos e pesquisadores da prática exercida cotidianamente. Esse processo é denominado por Shön (ano) como ação-reflexão-ação, pois, para o autor, é relevante estimular que os profissionais reflitam sobre suas práticas a fim de resignificá-las, o que conduz a uma formação contínua. No entanto, para que a DBR Dialógica seja desenvolvida a partir de tais princípios, cabe ao pesquisador responsável criar as condições necessárias, o que envolve esclarecer que o fato da pesquisa possuir cunho dialógico-colaborativo-formativo não é relação *sine qua non* para que todos os partícipes desenvolvam as mesmas atribuições e contribuições.

Há que se considerar, conforme explicitado por Desgagné (2007) que uma pesquisa caracterizada por princípios dialógico-colaborativos, como é o caso da DBR Dialógica, alicerça-se em duas perspectivas distintas. De um lado, tem-se a pesquisa e, por outro, a formação dos partícipes. No entanto, o autor esclarece que essas duas dimensões podem ser conduzidas em paralelo, por intermédio da reflexão crítico-problematizadora coletiva e da ideia de coautoria coletiva na produção de novos saberes e fazeres.

Daí a relevância da interação entre pesquisador responsável e sujeitos contextuais, que precisam de um ambiente dialógico-colaborativo para que os objetivos da pesquisa e da formação sejam cumpridos e possam contribuir academicamente e no contexto da prática dos partícipes. Neste âmbito, a DBR Dialógica cumpre duas funções relevantes: corrobora, conforme assinalado por Desgagné (2007), no campo da reflexão e da resignificação da prática profissional, via processos formativos, bem como contribui na construção de novos saberes a serem difundidos socialmente, por intermédio da investigação. Por isso, a partir deste aporte teórico, explicita-se as atribuições dos participantes:

- I. **Pesquisador responsável** – além de definir o quadro teórico-metodológico da pesquisa acadêmico-científica, o pesquisador responsável é quem realiza a difusão social dos resultados; faz a mediação das sessões dialógico-colaborativas com os sujeitos contextuais, provocando-os a participarem por intermédio da reflexão crítico-problematizadora da realidade cotidiana em que desenvolvem suas práticas profissionais; é o mediador do processo investigativo-formativo; negocia com os envolvidos o cumprimento da dupla função – pesquisa e formação; estabelece um canal dialógico com os sujeitos contextuais, objetivando escutar, sensivelmente, suas necessidades formativas; coconstrói saberes e fazeres com os partícipes do estudo;
- II. **Sujeitos contextuais** – participam das sessões dialógicas para a construção colaborativa de conhecimentos por meio da reflexão crítico-problematizadora das práticas profissionais; coconstrói saberes e fazeres com os partícipes do estudo.

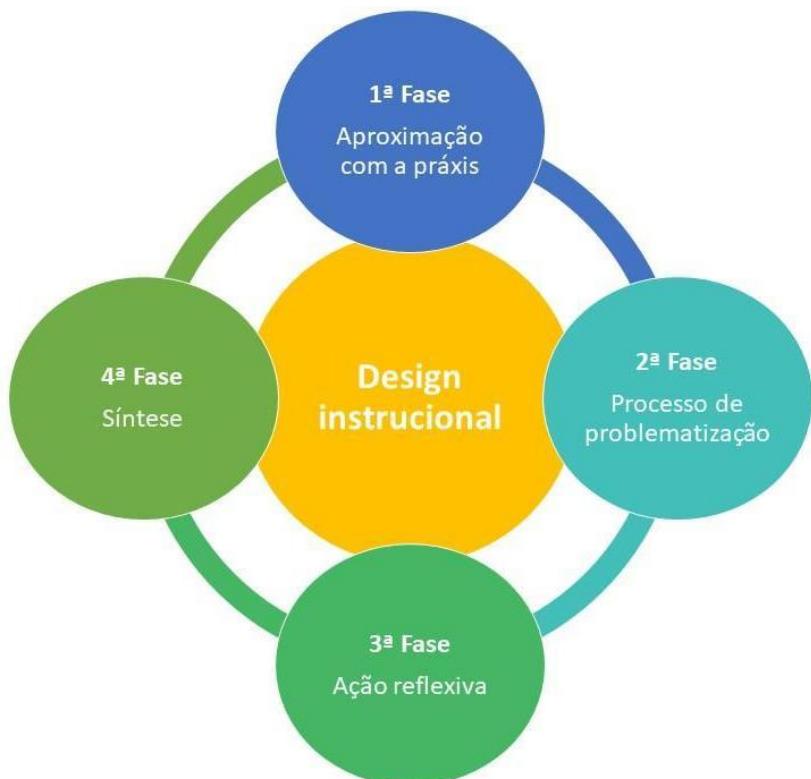
É por meio da interação e da dialogicidade que essas atribuições são negociadas e definidas pelos sujeitos, entendendo que a produção de dados ocorre sempre com os partícipes e não sobre eles. Ao pesquisador responsável cabe assumir o papel de mediador e garantir que os objetivos da pesquisa e formação sejam cumpridos, via reflexão crítico-problematizadora da realidade estudada. Nesse sentido, é por intermédio da reflexividade que novos saberes são coconstruídos e a formação dos partícipes concretizada. Ou seja, cumprem-se os interesses da academia e se cria um contexto favorável para a transformação da prática profissional dos envolvidos.

3.2.2 Estrutura e movimento da DBR Dialógica

A DBR Dialógica como desenho metodológico autoral para esta tese é, passível de ser replicada em estudos posteriores – desde que adaptada às especificidades das pesquisas, dos pesquisadores responsáveis e dos sujeitos contextuais – assumiu a interação, o diálogo, a colaboração e a formação como elementos fundantes. Assim, a DBR Dialógica foi implementada em fases – desenvolvidas a partir da reflexão contínua sobre seus processos e em constante diálogo entre os partícipes do estudo, já que se desenvolveu em contexto realístico, visando contribuir não apenas com a produção de novas abordagens teóricas mas, também, com a criação de produtos, artefatos e/ou elementos capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, bem como com a transformação da prática profissional dos envolvidos.

Então, com o intuito de induzir uma melhor percepção sobre a DBR Dialógica e como ela contribuiu com a resolução do problema de pesquisa-formação, realizou-se seu desenho metodológico (representado na Figura 4) no segundo semestre de 2019, no âmbito das provocações epistemológicas fornecidas pela disciplina Metodologia de Análise dos Processos Cognitivos, mediada pelo Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Figura 4: Desenho da DBR Dialógica



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

A Figura 4 mostra que a DBR Dialógica foi composta por quatro fases complementares e que seu ciclo culmina com a produção do *design* instrucional. Na primeira fase, denominada aproximação com a práxis, o pesquisador responsável se engajou no contexto sociocultural dos sujeitos contextuais, estabelecendo uma postura crítico-reflexiva da realidade, de maneira respeitosa e com escuta sensível aos anseios formativos dos participantes. Esta requereu, do pesquisador responsável, postura e atitude dialógico-colaborativa ante o contexto aproximado, visando constituir-se como parte do coletivo escolar.

Para tanto, considerou-se essa fase a mais promissora, já que uma aproximação antidialógica e/ou baseada na concepção tradicionalista de pesquisa acadêmico-científica poderia desencadear resistências e contribuições não fidedignas à realidade escolar, suas contradições, tensões, conflitos, complexidades e subjetividades. Uma tentativa de imbricação equivocada com os sujeitos contextuais comprometeria os processos interativos, dialógicos e colaborativos, com impacto direto sobre as fases subsequentes e demais etapas da pesquisa.

Considerada preliminar, a primeira fase gerou um movimento metodológico focado no entendimento sobre o perfil profissiográfico dos participes; e na identificação, por meio de um questionário semiestruturado, das reais necessidades formativas dos sujeitos contextuais. No entanto, coube ainda a realização de uma revisão sistemática da literatura e identificação dos recursos tecnológicos disponíveis no campo empírico.

Conforme já explicitado, esta tese se orientou por uma base epistemológica crítico-dialógica, com a realização, inicialmente, de uma pesquisa exploratória com revisão bibliográfica sistemática, com abordagem qualitativa (Creswell, 2010), considerando que se configurou a partir do estabelecimento de uma maior aproximação do pesquisador responsável com o estado do conhecimento sobre a temática investigada.

A utilização de métodos qualitativos estruturou-se, conforme apontado por Creswell (2010), a partir do emprego de variadas perspectivas teórico-filosóficas, do delineamento de estratégias investigativas mais condizentes com os objetivos traçados para o estudo, bem como instrumentos de produção, análise e interpretação dos dados obtidos no campo empírico. Para isso, a pesquisa se inspirou nas orientações formuladas pelo autor a partir de nove princípios essenciais que caracterizam estudos de cunho qualitativo, a saber:

- a) Utilizou-se o ambiente natural como fonte de produção de dados, fator que assegurou ao pesquisador responsável, uma interlocução direta e contínua entre este e demais partícipes do estudo;
- b) Embora o pesquisador, nessa abordagem, seja considerado elemento chave na produção de dados, pois, tradicionalmente, responsabilizou-se pelo planejamento do protocolo de pesquisa e pelo acesso ao campo empírico para a produção de informações *in loco*, destaca-se que, devido a concepção colaborativa-formativa assumida por esta tese, todo o processo de produção e sistematização de dados ocorreu em diálogos contínuos entre pesquisador responsável e partícipes, visto que o conhecimento é percebido como construção coletiva, em coautoria, via engajamento;
- c) O estudo qualitativo foi estruturado partindo-se da utilização de múltiplas fontes de dados, o que ocasionou, ao pesquisador responsável, em diálogo com os partícipes, desenvolver um movimento metodológico “investigativo-formativo” (Santos, 2011), suprindo as necessidades do estudo no que concerne a definição de fontes, a produção, sistematização, análise de dados e construção de novos saberes, mediatizados por critérios científicos e considerando o caráter flexível do planejamento das etapas da pesquisa. Esse movimento foi compreendido como espaço destinado à ação-reflexão-ação entre os envolvidos;
- d) A análise de dados foi indutiva, pois o pesquisador responsável e partícipes foram direcionados ao estabelecimento de padrões, princípios, “categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informação cada vez mais abstratas” (Creswell, 2010, p. 208);
- e) Pesquisador principal e partícipes, em dialogicidade, consideraram e valorizaram os significados da problemática investigada;
- f) Ao adentrar no campo empírico, o pesquisador responsável estabeleceu formas de engajamento com os partícipes, utilizando-se, para isso, a sensibilidade, a abertura e a escuta dos envolvidos, em uma relação respeitosa, reflexiva e crítica da realidade estudada;
- g) Fez-se necessário utilização de lente teórica para analisar, colaborativamente os estudos;
- h) Esse estudo qualitativo foi considerado interpretativo, visto que cumpriu a função de analisar os dados produzidos e interpretá-los com base em percepção visual, auditiva e comprehensiva. Assim, Creswell (2010. p. 210) esclarece, ainda, que as interpretações do pesquisador qualitativo “não podem ser separadas de suas origens, histórias e contextos socioculturais”, bem como entendimentos anteriores;

- i) Conforme orientações fornecidas pelo autor, este estudo apresenta relato holístico, desencadeando um panorama mais complexo do problema investigado a partir da multiplicidade de olhares dos sujeitos envolvidos na produção e análise de dados.

No entanto, embora a pesquisa faça uma clara opção por métodos qualitativos, não descartou e desconsiderou diálogos com indicadores quantificáveis, desde que contribuíssem com o processo de compreensão do fenômeno estudado.

Como a pesquisa configurou-se, neste primeiro movimento, como revisão sistemática, centrou-se na busca e análise de dados gerados a partir da literatura sobre as categorias analíticas selecionadas na tese. No entanto, foi preciso a imposição e a aplicação de métodos claros, precisos e de procedimentos específicos para a localização de estudos que contribuíram com a produção da análise e, consequente, sistematização e divulgação dos resultados. Logo, revisões sistemáticas são enquadradas como úteis e cumprem a função de integrar as informações de um conjunto de estudos desenvolvidos individualmente sobre determinado assunto, podendo evidenciar alguns resultados divergentes ou não, assim como elucidar temas que precisam de maior discussão, auxiliando a orientação e organização para investigações posteriores (Sampaio; Mancini, 2007).

Sendo assim, a revisão sistemática realizada mapeou e apresentou um resumo dos estudos incluídos, permitindo uma compreensão mais apropriada sobre os procedimentos metodológicos adotados e os resultados apresentados por esses estudos. A esse respeito, recorre-se a Sampaio e Mancini (2017), ao caracterizarem esse tipo de revisão como estudo retrospectivo e secundário, bem como dependente essencialmente da qualidade da fonte primária. Para eles, há cinco etapas que conduzem a realização de uma revisão bibliográfica sistemática, são elas: (1) definição da pergunta, (2) localização de evidências (plataformas de busca/base de dados), (3) revisão e seleção dos estudos, (4) análise da qualidade metodológica dos estudos e (5) apresentação dos resultados obtidos. Nesta perspectiva, procedeu-se ao estabelecimento do protocolo de revisão sistemática a partir dos seguintes critérios:

- I. Somente artigos publicados nos últimos cinco anos;
- II. Publicações em português, inglês e espanhol;
- III. Plataformas de busca:
 - a. ERIC (*Education Resources Information Center*);
 - b. Periódicos SciELO (*Scientific Electronic Library Online*);
- IV. Artigos centrados nas seguintes categorias analíticas:

- a. *Design instrucional or instructional design;*
- b. *Formação colaborativa or collaborative learning;*
- c. *Avaliação institucional or institutional evalution;*

V. Critérios de inclusão:

- a. Estudos que apresentaram conceitos, características e aplicabilidade do DI;
- b. Estudos que revelaram o potencial do DI como estratégia de ensino e aprendizagem;
- c. Estudos que abordam sobre a relação entre DI e produção de conteúdos educacionais digitais;
- d. Estudos que apresentam conceitos, características, aplicabilidade e contribuições da formação colaborativa;
- e. Estudos que revelam o potencial da formação, da aprendizagem e do trabalho colaborativo;
- f. Estudos que abordam sobre a formação colaborativa na educação básica;
- g. Estudos que versam sobre a avaliação institucional no contexto da educação básica;
- h. Estudos que apresentam as contribuições e características da avaliação institucional;
- i. Estudos que revelam a relação entre a avaliação institucional e a configuração do Estado Avaliador;

VI. Critérios de exclusão:

- a. Estudos que não atenderam ao menos um dos critérios de inclusão;

VII. A seleção de materiais ocorreu em consonância com os critérios estabelecidos e seguindo os seguintes passos:

- a. **Primeiro passo:** analisou-se a aderência dos títulos dos artigos localizados, separando-os entre incluídos ou excluídos;
- b. **Segundo passo:** realizou-se a análise dos resumos dos artigos incluídos, separando-os entre incluídos ou excluídos;
- c. **Terceiro passo:** realizou-se a leitura completa dos textos incluídos, separando-os entre incluídos ou excluídos;
- d. **Quarto passo:** os textos incluídos foram considerados pertinentes ao estudo e devidamente fichados e analisados.

Importa destacar que a base de dados ERIC é considerada um espaço organizado como uma biblioteca virtual, capaz de armazenar e fornecer acesso à comunidade acadêmica de estudos e demais informações correlacionadas ao campo da educação. Esta é uma plataforma inteiramente virtual e gratuita, podendo ser acessada de qualquer lugar do mundo, sem burocracia. Ela é financiada pelo *Institute of Education Sciences* (IES), vinculada ao Ministério da Educação estado-unidense. O acesso a esta plataforma aconteceu por meio do endereço eletrônico: <http://www.eric.ed.gov>.

Seguindo os princípios implementados na plataforma ERIC, procedeu-se a base de dados SciELO que se configura como biblioteca digital, atuando como estratégia para divulgar e difundir, gratuitamente, estudos de várias temáticas e áreas do conhecimento. Esta plataforma foi desenvolvida em regime de colaboração entre as seguintes entidades: Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A busca de materiais sobre a categoria *design instrucional or instructional design* ocorreu no dia dezoito de dezembro de dois mil e dezenove, inicialmente na plataforma de busca ERIC e configurou-se por intermédio dos descritores: a) *Since 2016*; b) *Teaching methods*; c) *Teacher attitudes*; d) *Instructional effectiveness*; e) *Reports – Research*; f) *Journal articles*. Em seguida, procedeu-se a busca dos materiais por meio da plataforma SciELO e configurou-se a partir dos descritores: a) ano de publicação: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020; b) tipo de literatura: artigo.

Em relação a busca de materiais sobre a categoria analítica *formação colaborativa or collaborative learning*, aconteceu no dia vinte e um de maio de dois mil e vinte, inicialmente na plataforma de busca ERIC e configurou-se por intermédio dos descritores: a) *Since 2016*; b) *Teaching methods*; c) *Learning processes*; d) *Instructional effectiveness*; e) *Cooperative learning*; f) *Journal articles*; g) *Reports-research*. Em seguida, procedeu-se a busca de materiais por meio da plataforma SciELO, que se configurou a partir dos descritores: a) ano de publicação: 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019; b) tipo de literatura: artigo; c) área: multidisciplinaridade das ciências humanas.

No que se refere a localização de materiais sobre a categoria *Avaliação institucional or institutional evalution*, ocorreu no dia onze de junho de dois mil e vinte e um, inicialmente na plataforma de busca ERIC e configurou-se por meio dos descritores: a) *Since 2017*; b) *educational politics*; c) *educational change*; d) *institutional autonomy*; e) *educational quality*; f) *educational improvement*; g) *educational assessment*. Posteriormente, realizou-se a busca de

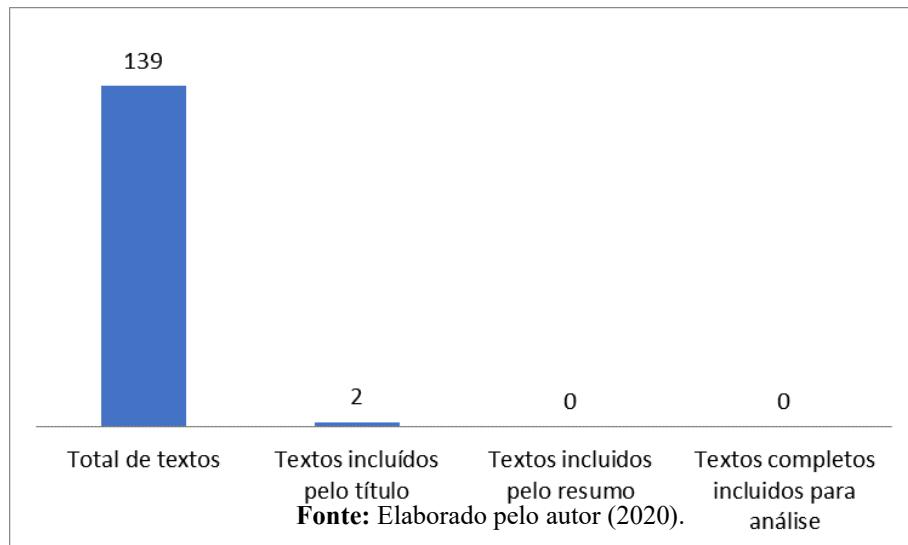
materiais por intermédio da plataforma SciELO, que se configurou a partir dos descritores: a) ano de publicação: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020; b) tipo de literatura: artigo; c) coleções: todos; d) periódicos: todos; e) área: ciências humanas, ciências sociais e multidisciplinar; f) áreas temáticas: *education*, *educational*, *research*, social, multidisciplinar, *political*, *humanities*, *Applied*, *policy* e interdisciplinar.

Em relação a estrutura da extração e síntese de dados produzidos por intermédio do levantamento bibliográfico sistemático, construiu-se uma planilha no *Microsoft Word* para facilitar e dinamizar o processo de extração e categorização de dados. Esse fator possibilitou evidenciar as principais informações obtidas nos estudos incluídos, a saber: (1) título do estudo, (2) ano de publicação, (3) idioma, (3) autor(res), (4) métodos utilizados, (5) tipo de estudo, (6) tipo de análise, (5) resultados relevantes e (6) apresentação de tópicos importantes detectados no decorrer da análise dos trabalhos selecionados.

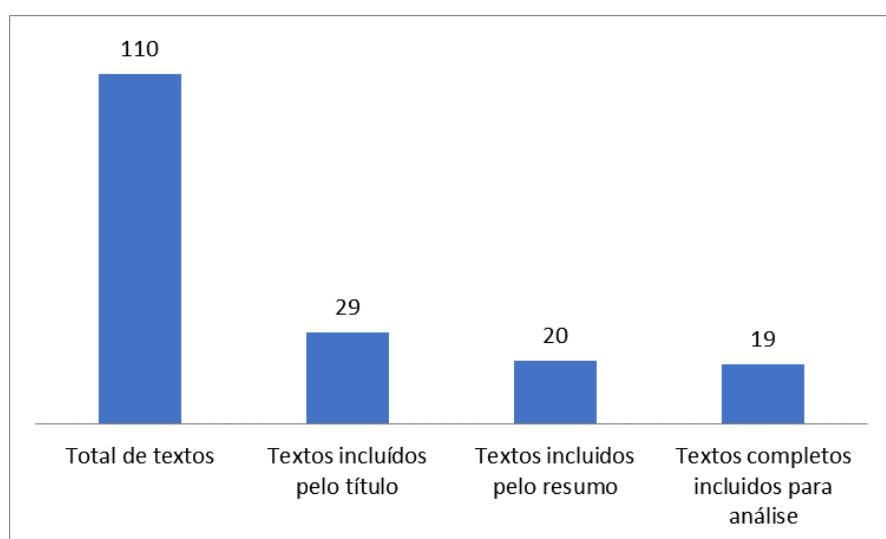
A revisão sistemática da literatura foi responsável pelo mapeamento do estado da arte sobre as categorias analíticas do estudo, caracterizando-as e contribuindo com o delineamento da fundamentação teórica adotada. Na sequência, são apresentados os principais resultados obtidos a partir de cada categoria, a saber: a) *design instrucional* or *instructional design*; b) formação colaborativa or *collaborative learning*; c) avaliação institucional or *institutional evalution*.

a) Design instrucional ou instructional design:

Sobre tal categoria, os resultados evidenciados no Gráfico 1 demonstram que, apesar da localização de cento e trinta e nove artigos relacionados à temática na plataforma ERIC, apenas dois desses estudos foram incluídos pelo título, sendo, posteriormente, excluídos na fase seguinte. Melhor dizendo, nenhum artigo selecionado por meio desta plataforma foi incluído para análise e contribuição final do estudo.

Gráfico 1: Artigos localizados e selecionados na plataforma ERIC

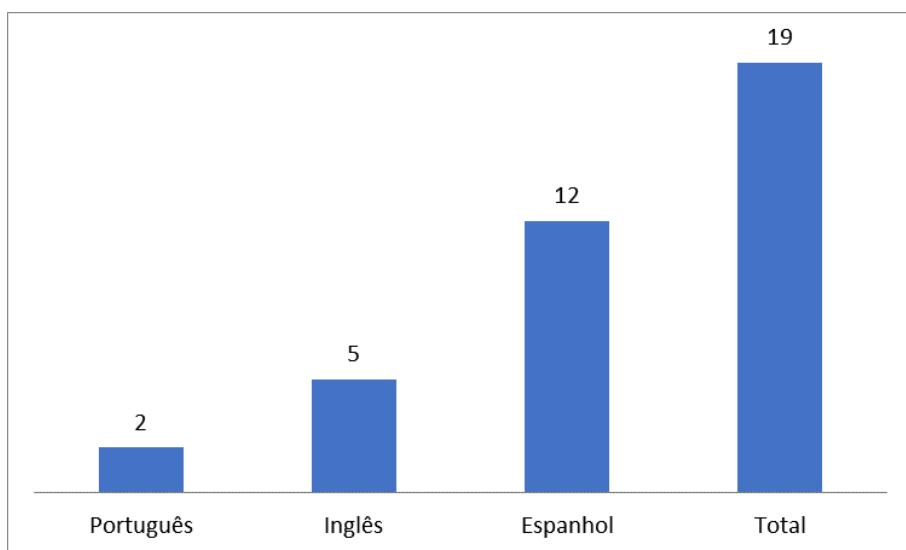
No que concerne à plataforma SciELO (Gráfico 2), inicialmente localizou-se cento e dez artigos relacionados a temática. Desse total, vinte e nove foram incluídos pelo título e, consequentemente, houve um decréscimo para vinte artigos na fase seguinte, que considerou a aderência por intermédio da leitura e análise crítica dos resumos. Na sequência, dezenove trabalhos seguiram para leitura completa, análise e contribuição teórico-metodológico.

Gráfico 2: Artigos localizados e selecionados na plataforma SciELO

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

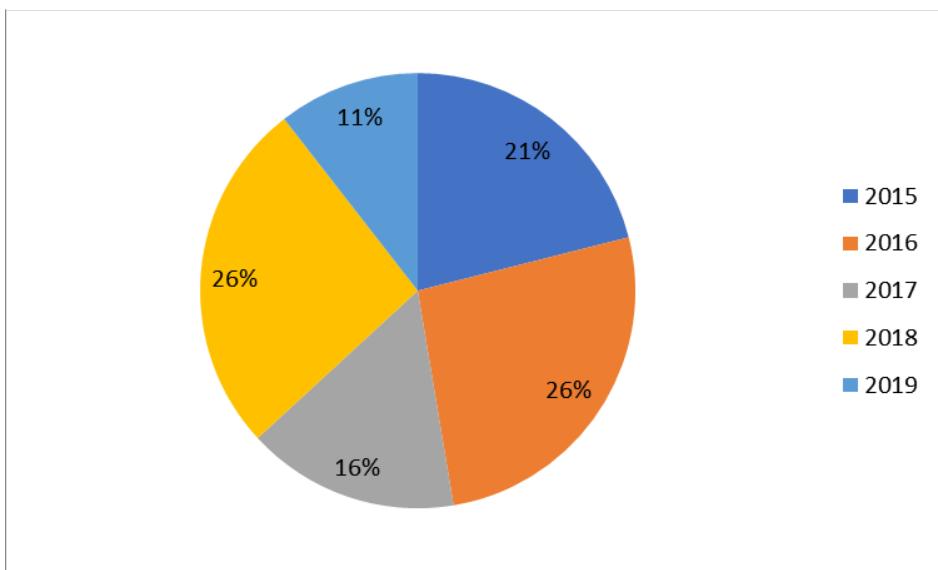
Ao realizar uma análise por idioma dos dezenove artigos incluídos, foi possível observar uma predominância de abordagem da temática em língua espanhola (doze textos), seguida pelo idioma inglês (cinco textos) e português (dois textos). Isso indica certa carência de publicações sobre a temática em língua portuguesa e a necessidade de maior difusão do conhecimento sobre DI em países que utilizam a língua portuguesa como idioma oficial, conforme apresentação do Gráfico 3.

Gráfico 3: Artigos incluídos por idioma



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

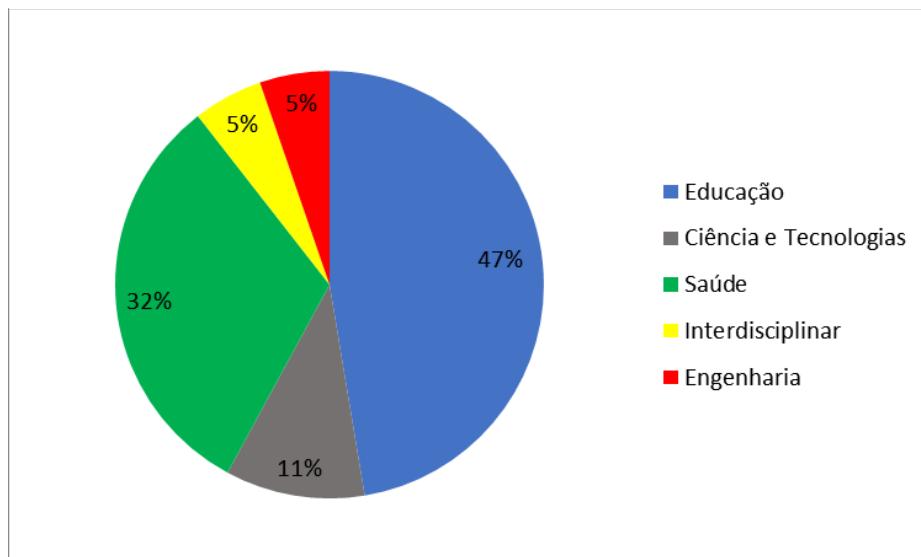
Em relação à análise de trabalhos incluídos por ano de publicação (Gráfico 4), foi possível observar que dos dezenove textos selecionados, 26% foram publicados no ano de 2016 e 2018 (maior incidência). Sendo assim, revelou-se um crescimento de 5% se comparado o ano de 2015 (21%) e os anos de 2016 e 2018. Já no ano de 2017, houve uma diminuição no número de trabalhos publicados sobre DI, caindo para 16% e elevando-se novamente no ano subsequente. Entretanto, apesar da variação, é possível inferir que, a partir de 2015, a temática passou a ser mais explorada e publicada. Um fator que pode justificar esse aumento é a maior disseminação do uso de tecnologias de informação e comunicação como suporte ao processo de ensino e aprendizagem, alinhado à concepção pedagógica crítico-dialógica, que propõe uma prática dialógica e colaborativa.

Gráfico 4:Artigos incluídos por ano de publicação

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A análise das principais áreas que publicam estudos acadêmico-científicos sobre DI (Gráfico 5) revela uma maior prevalência no campo da educação, com um total de nove artigos publicados, seguida da área da Saúde, com um total de seis textos. Posteriormente, notou-se a área de ciência e tecnologia como terceira maior área que publica trabalhos sobre a temática, seguida dos campos interdisciplinar e engenharia (ambos com apenas uma publicação correlacionada). Neste contexto, o domínio de publicações sobre DI em revistas específicas de educação pode estar relacionado ao seu potencial tecnológico no que concerne a criação de espaços formativos.

Gráfico 5: Artigos incluídos por área do conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A análise metodológica dos artigos estudados foi dividida em duas etapas complementares, a saber: (1) principais técnicas utilizadas para produção de dados (Quadro 3); (2) principais técnicas utilizadas para análise de dados (Quadro 4). Com isso, ressalta-se que muitos trabalhos recorreram a várias técnicas para produção e análise de dados, gerando um total de 39 técnicas de produção e 23 técnicas de análise de dados.

Foi possível constatar que muitas pesquisas baseadas nos princípios do *design*, estruturando-se como pesquisas aplicadas. Outras, de alguma forma, se valeram desses princípios para produção de dados, embora não tenham explicitado essa informação. Por isso, quando se comparou a quantidade de vezes em que a pesquisa baseada em *design* foi a principal opção para produção de dados ao número total de técnicas utilizadas nos estudos incluídos, obteve-se o percentual de 30,76%, seguida da técnica questionário com 20,51%. No que se refere às técnicas com menor incidência, alcançaram o mesmo índice grupo focal, *survey*, não específica, questionário eletrônico estruturado, análise documental, pesquisa ação participante, questionário semiestruturado, perfizeram o percentual de 2,56%.

Quadro 3: Principais técnicas utilizadas na produção de dados

Principais técnicas utilizadas	Número de estudos
Pesquisa baseada em <i>design</i> (inclusive ADDIE)	12
Questionário	8
<i>Survey</i>	1
Grupo focal	1
Estudo de caso	3
Observação	2
Entrevista semiestruturada	3
Não específica	1
Questionário eletrônico estruturado	1
Análise documental	1
Outros (grupo de discussão, mensagens em fórum, oficina de diagnóstico participativo, grupo focal	4
Pesquisa ação participante	1
Questionário semiestruturado	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A análise do Quadro 4 possibilita compreender a diversidade de técnicas de análise de dados utilizadas nos dezenove estudos incluídos para revisão, com predominância das caracterizadas como não especificadas (30,43%), seguida da escala *Likert* e outros (ambas com 17,39%). No que consiste técnicas menos aplicadas, identificou-se a análise exploratória, estatística descritiva e inferencial, funcional, estatística descritiva e *ranking* médio e o método de separação de variáveis – funções homogêneas e fator integrador (todas perfizeram 4,35%).

Quadro 4: Principais técnicas de análise de dados

Principais técnicas de análise de dados	Número de estudos
Não específica	7
Escala <i>Likert</i>	4
Utilização de software (SPSS Statistics 19, Zotero 4.0, Statistical package for the social sciences (SPSS) v. 22)	3
Outros (descritiva, método somativo, teste estatístico de significância de Kolmogorov-Smirnov, quase experimental por comparação interna e comparação externa)	4
Análise exploratória	1
Análise estatística descritiva e inferencial	1
Análise funcional	1
Análise estatística descritiva simples e <i>ranking</i> médio (RM)	1
Método de separação de variáveis, funções homogêneas e fator integrador	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nessa etapa do trabalho cabe ressaltar que o estudo exploratório, com natureza qualitativa, que desencadeou a revisão bibliográfica sistemática desta categoria analítica., possibilitou uma aproximação entre o pesquisador com estudos que discutiam a temática por intermédio do processo de categorização de conceitos geradores dos estudos selecionados e

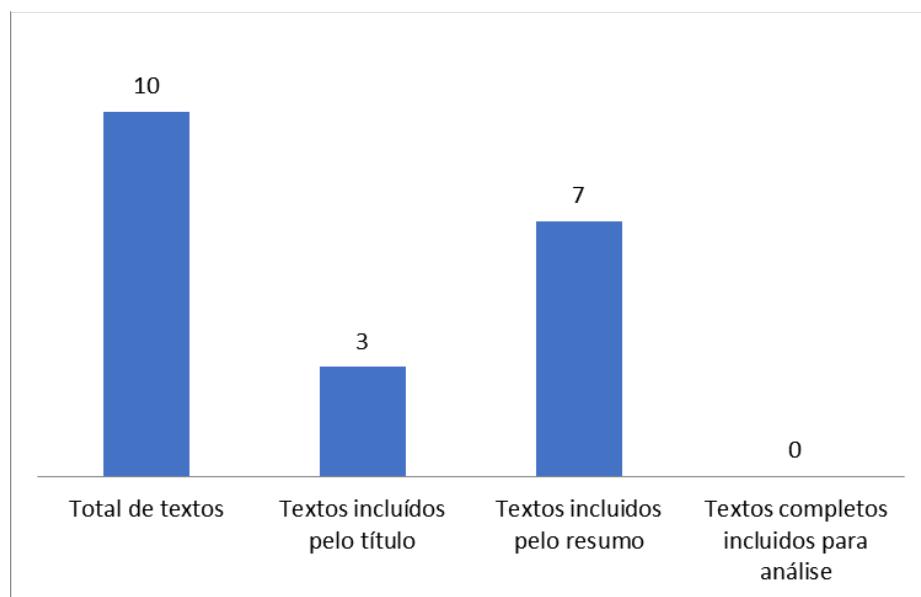
analisados, assim como da localização e definição dos principais estudos que discutiam cada uma das categorias levantadas.

Em se tratando dos resultados metodológicos, apontaram para uma variedade de métodos e procedimentos de produção de dados, com predominância, respectivamente, de pesquisas baseadas em DI (inclusive o modelo ADDIE) e técnicas não especificadas pelos autores. Essa revisão permitiu compreender as especificidades de estudos que utilizam princípios do *design* como estratégia metodológica aberta e adaptável aos mais variados tipos de estudos que visam sanar questões concernentes à aprendizagem.

b) Formação colaborativa or collaborative learning:

Os resultados mostrados no Gráfico 6 revelam que, apesar da localização de dez artigos relacionados à temática na plataforma ERIC, apenas três desses estudos foram incluídos pelo título, sendo, posteriormente, excluídos na fase seguinte. Isto é, dos dez artigos evidenciados na coleta de dados, nenhum seguiu para análise e contribuição final.

Gráfico 6: Total de achados na Plataforma ERIC

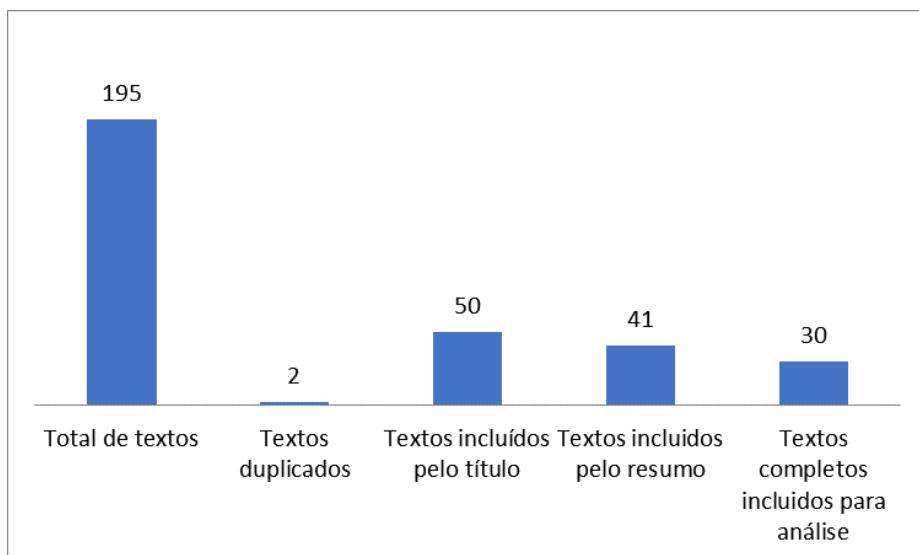


Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação à plataforma SciELO (Gráfico 7), inicialmente localizou-se cento e noventa e cinco artigos relacionados a temática, com duplicação de dois artigos que foram devidamente excluídos. Desse total, cinquenta textos foram incluídos pelo título e,

consequentemente, houve um decréscimo para quarenta e um artigos na fase seguinte, que considerou a aderência por meio da leitura e análise dos resumos. Na sequência, trinta textos seguiram para leitura completa, análise e contribuição teórico-metodológica.

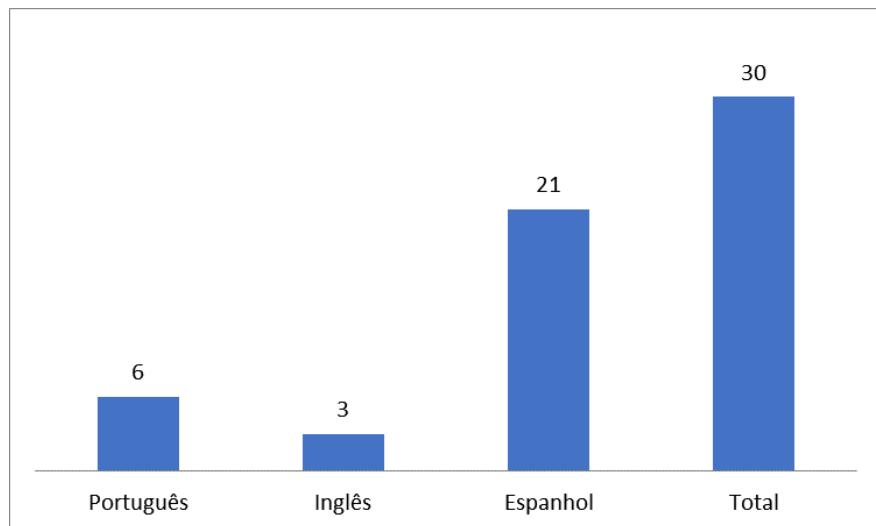
Gráfico 7: Total de achados na Plataforma SciELO



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Ao realizar uma análise por idioma (Gráfico 8) dos trinta artigos incluídos, notou-se uma prevalência de materiais em língua espanhola (vinte e um textos), seguida pelo idioma português (seis textos) e inglês (três textos). O que revela a existência de uma exploração maior da temática em países que utilizam o idioma espanhol.

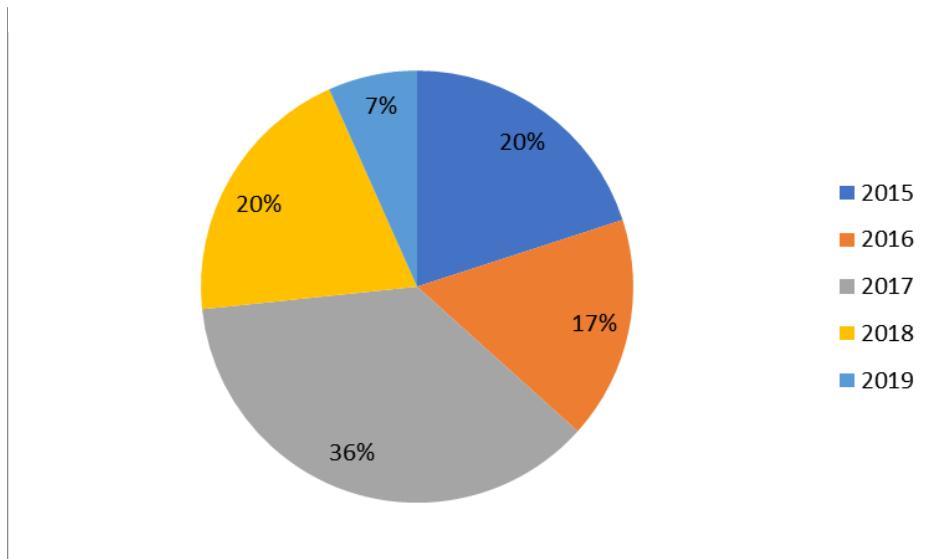
Gráfico 8: Artigos incluídos por idioma



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No que concerne à análise de artigos incluídos por ano de publicação (Gráfico 9), observou-se que dos trinta textos selecionados, 36% foram publicados no ano de 2017 (maior incidência). Contudo, entre os anos 2015/2016, houve uma queda de 3% nas publicações sobre a temática estudada, seguida por um aumento considerável de 19% entre os anos 2016/2017. Em relação a 2017/2018, ocorreu nova queda de 16% no número publicações, seguida da diminuição de 13% entre os anos 2018/2019.

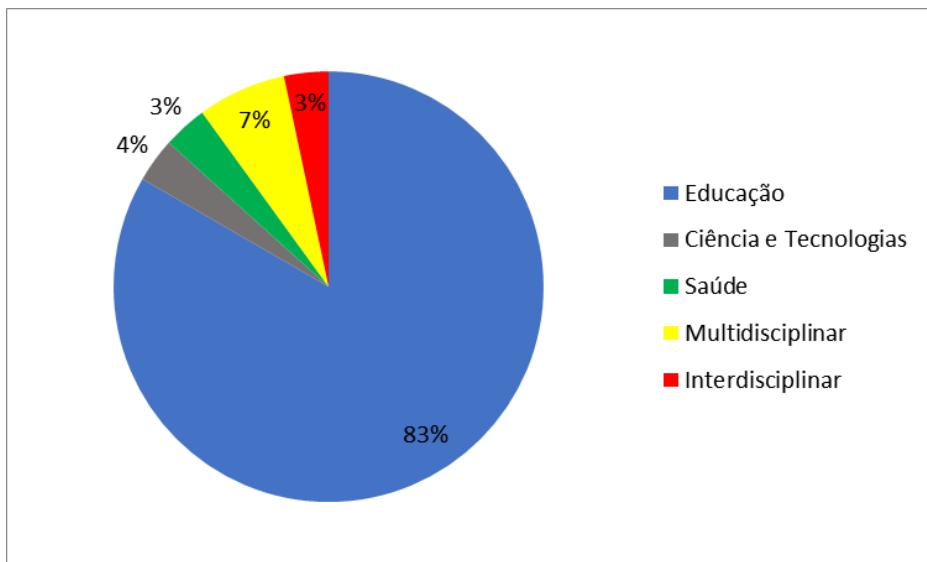
Gráfico 9: Artigos incluídos por ano de publicação



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A análise das principais áreas que publicam trabalhos acadêmico-científicos sobre formação colaborativa (Gráfico 10) revela uma maior incidência no campo da educação, com um total de vinte e cinco artigos selecionados, seguida da área multidisciplinar, com um total de sete textos. Nesta perspectiva, percebeu-se uma maior carência de estudos que abordam a temática nos campos da ciência e tecnologias, saúde e interdisciplinar. Entretanto, ressalta-se o potencial interdisciplinar desta temática, pois é sustentada e fortalecida pelas TIC que, por sua vez, manifestam características transversais e contribuem na criação e difusão de comunidades profissionais a partir do *ciberespaço*, favorecendo a interação, a dialogicidade, a socialização de experiências e vivências e o trabalho colegiado.

Gráfico 10: Artigos incluídos por campo de conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A análise metodológica dos trabalhos selecionados para o estudo foi dividida em duas etapas complementares, a saber: (1) principais técnicas utilizadas para produção de dados como mostra o Quadro 5; (2) principais técnicas utilizadas para análise de dados conforme específica o Quadro 6. Todavia, importa salientar que muitas pesquisas recorreram a várias técnicas para produção e análise de dados, ocasionando um total de 63 técnicas de produção e 44 técnicas de análise de dados.

Um olhar mais detalhado acerca do Quadro 5 revela a diversidade de técnicas adotadas para produção de dados, com maior prevalência na aplicação de questionários (28,57%),

seguida de instrumentos categorizados como ‘outros’ (25,4%). Tratando-se de técnicas menos frequentes, constatou-se as entrevistas semiestruturadas abrangentes, análise documental e técnicas não especificadas (3,17%).

Quadro 5: Principais técnicas utilizadas na produção de dados

Principais técnicas utilizadas	Número de estudos
Entrevistas semiestruturadas abrangentes	2
Análise documental	2
Não específica	2
Entrevistas semiestruturadas	3
Observação	3
Observação participante	3
Grupo focal	4
Entrevistas	5
Diário de campo	5
Outros (grupo de discussão, gravação em vídeo, histórico de progresso, teste padronizado, comunicação síncrona – mensagens em fórum, bate-papo, e-mail, etc. -, etc.)	16
Questionários	18

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em se tratando do Quadro 6, também foi possível observar uma incidência variada de técnicas de análise de dados, com predominância das caracterizadas como não especificadas (31,81%), seguida de outros e utilização de *software* (20,45%). No que consiste técnicas menos aplicadas, identificou-se análise de conteúdo temática, análise do discurso, análise conversacional construtivista, análise interpretativa e a análise estatística descritiva e inferencial (2,27%).

Quadro 6: Principais técnicas de análise de dados

Principais técnicas de análise de dados	Número de estudos
Análise de conteúdo temática	1
Análise do discurso	1
Análise conversacional construtivista	1
Análise interpretativa	1
Análise estatística descritiva e inferencial	1
Análise estatística	3
Análise de conteúdo	4
Utilização de software (Factor, Statistical Package for Social Sciences, NVivo, SPSS, Software ATLAS.ti, AQUAD).	9
Outros (análise exploratória, análise de regressão linear simples, análise temática (indutiva e dedutiva), análise indutiva, estatísticas descritivas, análise contrastiva, descritiva, fatorial confirmatória, dedutiva-indutiva)	9
Não específica	14

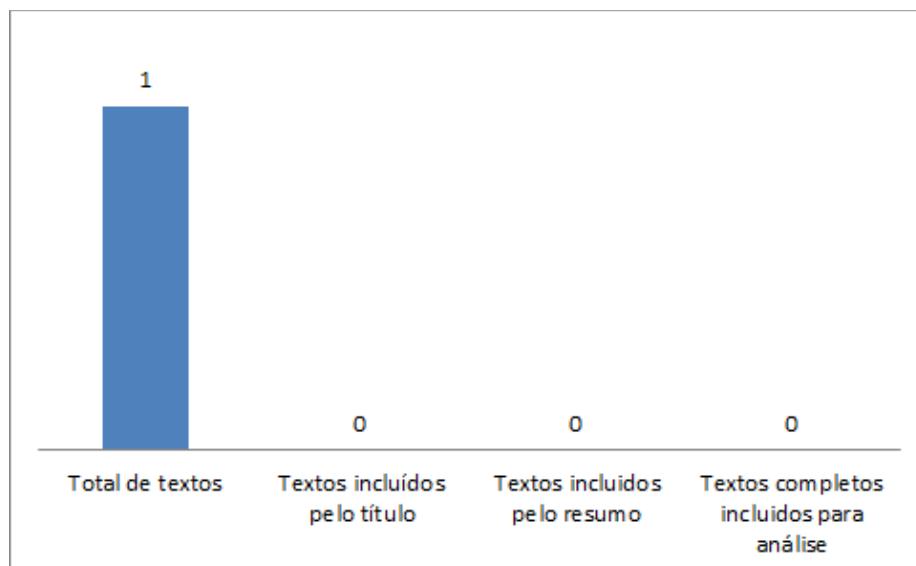
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em se tratando dos resultados metodológicos, apontaram a existência de uma variedade de instrumentos de produção e análise de dados, com predominância, respectivamente, para questionários e técnicas de análises não especificadas. No entanto, ainda foi possível detectar que houve uma maior prevalência de estudos em língua espanhola, bem como evidenciou-se que nos últimos cinco anos de produção acadêmico-científica sobre formação colaborativa (2015 a 2019), ocorreu maior incidência no ano de 2017 (36%). A área de educação foi a que mais publicou artigos sobre a temática, com 83% das incidências, fator que apontou certa carência em estudos sobre a temática publicados no campo interdisciplinar (3%).

c) Avaliação institucional or institutional evalution:

O Gráfico 11 revela que apenas um artigo sobre a categoria analítica avaliação institucional foi localizado por meio do banco de dados ERIC. No entanto, destaca-se que apesar de apresentar, aparentemente, uma correção com os critérios de inclusão definidos no protocolo de revisão bibliográfica sistemática, não atendeu os objetivos quanto aos títulos, resumo e demais etapas que justificassem sua leitura completa e análise de dados.

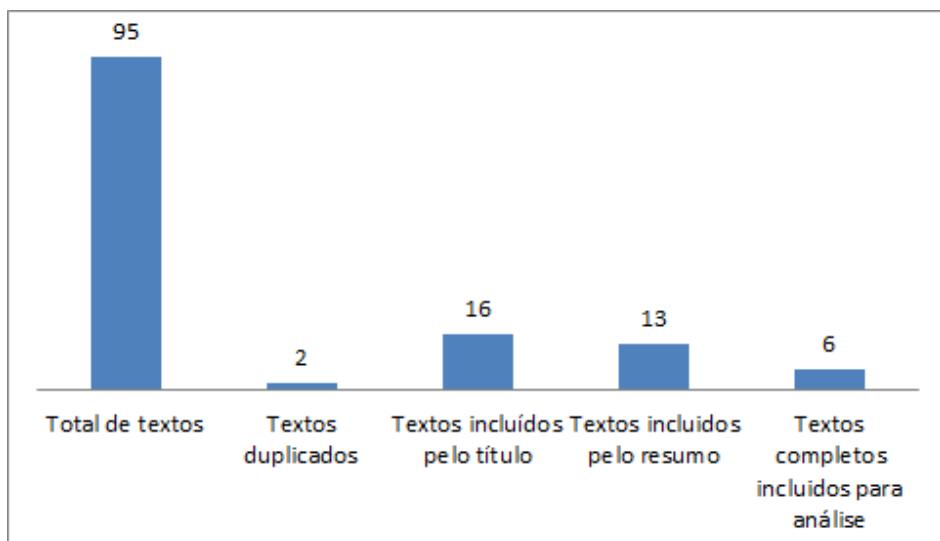
Gráfico 11: Total de achados na Plataforma ERIC



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em relação ao banco de dados SciELO, o Gráfico 12 mostra a localização de noventa e cinco artigos que cumpriram os critérios de inclusão estabelecidos no protocolo de revisão bibliográfica sistemática. Desse total, detectou-se dois artigos duplicados e apenas dezesseis trabalhos foram incluídos com base no título. Na sequência, procedeu-se a leitura e análise dos resumos, ocasionando a inclusão de treze pesquisas. Todavia, após leitura e análise completa dos textos, apenas seis cumpriram os critérios definidos e contribuíram, efetivamente, para a construção do marco teórico-metodológico do estudo.

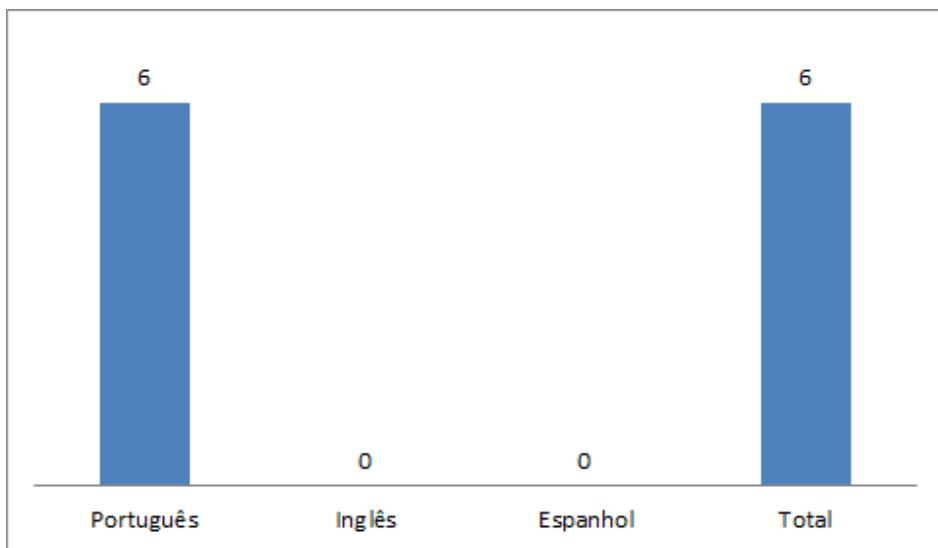
Gráfico 12: Total de achados na Plataforma SciELO



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O Gráfico 13 elucida que todos os seis artigos analisados foram publicados em língua portuguesa, fator que pode indicar cerca carência de estudos sobre avaliação institucional no contexto da educação básica em língua inglesa e espanhola, consideradas hegemônicas e com maior alcance em termos de difusão de conhecimentos.

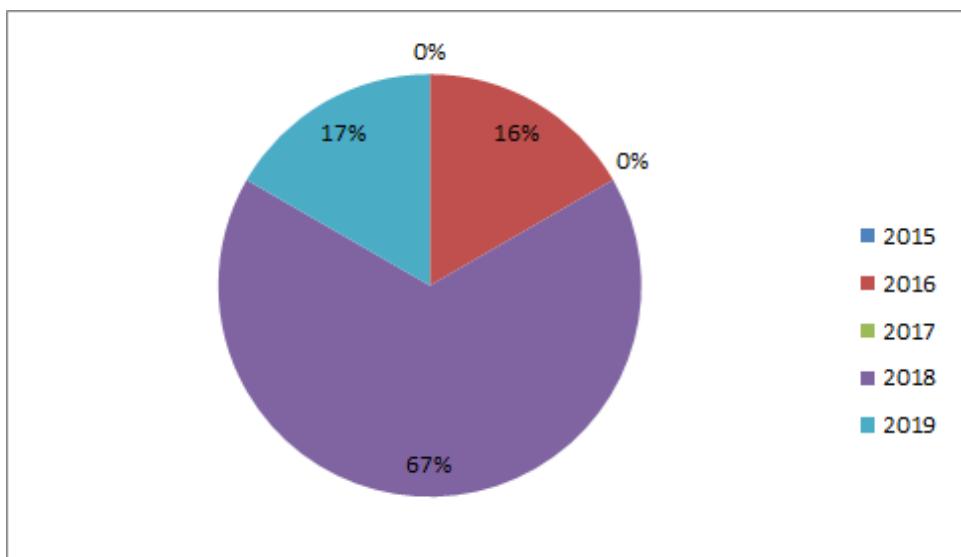
Gráfico 13: Artigos incluídos por idioma



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

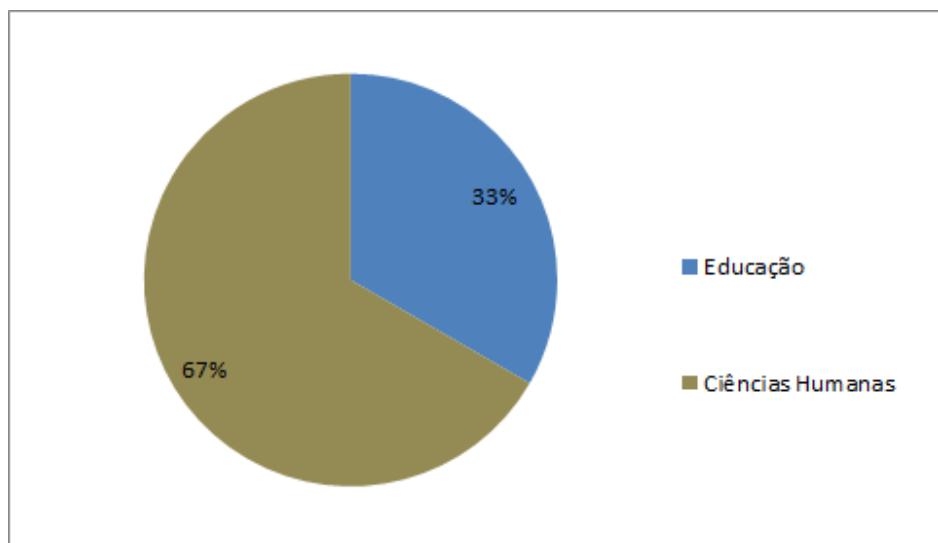
O Gráfico 14 indica certa evolução acerca das publicações sobre avaliação institucional na perspectiva da educação básica, com leves declínios em determinados períodos. Assim, pode-se afirmar que houve um avanço entre os anos 2015/2018, considerando que o primeiro ano não ocorreu incidência de publicação e já no ano seguinte, uma publicação foi localizada. Contudo, em 2017, também não foi possível detectar publicação sobre a categoria analítica na base de dados pesquisada. O ápice de publicações ocorreu em 2018, com incidência de 4 artigos sobre a temática e, em 2019, esse índice apresentou queda com resultado de apenas um artigo.

Gráfico 14: Artigos incluídos por ano de publicação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A análise do Gráfico 15 revela que 100% dos artigos localizados e incluídos para análise são oriundos da educação (33%) e das ciências humanas (67%), campos correlacionados, visto que a educação pode ser considerada uma subárea das ciências humanas. Revela-se, assim, uma carência sobre o entendimento da avaliação institucional como instrumento capaz de fundamentar a gestão democrática e participativa em diferentes espaços em que o processo de ensino e aprendizagem se faça presente. Isso pode justificar a ausência de publicações sobre a temática em outras áreas, por exemplo: interdisciplinar, multidisciplinar, ciências e tecnologias, saúde, etc. Portanto, comprehende-se a predominância da prática avaliativa da escola no contexto da educação básica, com potencial de crescimento e expansão, pois, ainda carece de maiores estudos e reflexões sobre sua funcionalidade, desdobramentos e potencialidades na (re)estruturação da cultura organizacional da escola e no modo como o processo de tomada de decisão acontece, já que a avaliação institucional induz a participação comunitária interna e externa.

Gráfico 15: Artigos incluídos por campo de conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Uma análise metodológica dos estudos selecionados e analisados se deu mediante duas etapas interligadas, a saber: (1) principais técnicas utilizadas para a produção de dados (Quadro 6); (2) principais técnicas utilizadas para análise de dados (Quadro 7). Contudo, evidencia-se a ocorrência de 4 técnicas de produção de dados explicitadas nas pesquisas e 4 não especificadas, fator que inviabilizou compreender, apropriadamente, a estrutura metodológica proposta pelos estudiosos. No que concerne as técnicas de análise de dados, 3 técnicas foram elucidadas pelos pesquisadores e 5 não especificadas, não proporcionando, na análise dos trabalhos, um entendimento, aprofundado, sobre as técnicas que embasaram a análise dos dados produzidos nos estudos.

É possível afirmar que o Quadro 7 revela certa diversidade de técnicas adotadas para produção de dados – consulta informal, pesquisa exploratória, levantamento documental e entrevista semiestruturada (50%), com prevalência de técnicas não especificadas pelos estudiosos (50%).

Quadro 7: Principais técnicas utilizadas na produção de dados

Principais técnicas utilizadas	Número de estudos
Consulta informal	1
Pesquisa exploratória	1
Levantamento documental	1
Entrevista semiestruturada	1
Não especifica	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A análise do Quadro 8 possibilita uma reflexão acerca da utilização explícita de 3 técnicas de análise de dados – análise documental, análise de conteúdo de Bardin, análise de discurso de Bakhtin (37,5%), em contraposição a 5 incidências não especificadas, perfazendo um total de 62,5%.

Quadro 8: Principais técnicas de análise de dados

Principais técnicas de análise de dados	Número de estudos
Análise documental	1
Análise de conteúdo de Bardin	1
Análise de discurso de Bakhtin	1
Não especifica	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Encerrada esta etapa, seguiu-se para a segunda fase da DBR dialógica, destinando-se ao estabelecimento de temas geradores e do processo de problematização da modelagem inicial do planejamento do *design* instrucional. Nesse momento, os partícipes foram estimulados a refletirem de modo crítico-problematizador sobre o planejamento proposto, sugerindo possibilidades, modificações, melhorias e refinamento. A partir daí, elucidou-se a concepção e se estabeleceu o planejamento final da proposta de *design* instrucional em avaliação institucional para o AVA - *lócus* em que as situações colaborativo-formativas acontecerão. À vista disso, coube aos partícipes a construção do protótipo da proposta formativa com análises, modificações e validações junto aos envolvidos.

A terceira fase foi caracterizada como ação reflexiva, já que fundamentou momentos propícios à realização de reflexões sobre o contexto sociocultural dos partícipes, bem como da tomada de decisão ante tal processo. Envolveu o desenvolvimento propriamente dito do protótipo do *design* instrucional e seu modelo teórico, uma vez que a presente fase apresentou aos partícipes o protótipo formativo *by* AVA para uma análise crítico-reflexiva e problematizadora. Este também foi um momento oportuno para dialogar sobre a implementação e dinamização da proposta de formação colaborativa em avaliação institucional.

Voltada a avaliação do processo e das construções realizadas colaborativamente, a quarta e última fase da DBR Dialógica foi identificada como síntese, porquanto assegurou aos partícipes a realização da avaliação da proposta de *design* instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional. Portanto, nessa fase se desencadeou a análise do funcionamento e da estruturação da proposta formativa *by* AVA consolidada, assim como realizou-se uma avaliação final da proposta construída. Nessa fase, ocorreu um processo

dialógico que originou a escuta sensível dos partícipes, em razão de assegurar que o protótipo do AVA construído estivesse de acordo com suas reais necessidades formativas.

Após produção colaborativa-formativa de dados com base na DBR Dialógica, realizou-se mais um encontro entre os partícipes do estudo, que ocorreu no dia 27 de abril de 2023. O objetivo central desse encontro foi apresentar, de maneira estruturada, os dados produzidos para uma última análise e problematização por parte dos envolvidos na pesquisa. Assim, utilizou-se da técnica denominada grupo de interlocução, considerado espaço de produção e sistematização de dados produzidos no campo empírico, constituindo-se como *lócus* dialógico, dialético e colaborativo de construção do conhecimento e validação dos resultados obtidos no decorrer do estudo. Por isso, o grupo de interlocução foi concebido como momento propício para a escuta, reflexão e ação sobre a práxis compartilhada pelos partícipes, ainda durante a realização da pesquisa.

Sendo assim, a interlocução foi compreendida como canal comunicacional de construção e difusão social do conhecimento que se estruturou a partir da tríade linguagem, diálogo e interação. Pois, foi por intermédio da interlocução que ocorreu a colaboração entre os partícipes. Para tanto, a interlocução entre os partícipes fomentou um diálogo emancipador, capaz de empreender um processo de repensar as práticas pedagógicas, visto que se alinhou com a abordagem crítico-dialógica proposta por Freire (2021), na mediada que implementou a realização do processo ação/reflexão/ação, que se referiu a transformação da realidade sociocultural dos partícipes ao viabilizar o lugar de fala, de escuta, de troca e compartilhamento de saberes e fazeres entre os envolvidos, bem como do processo de problematização da realidade apresentada por meio dos dados produzidos, colaborativamente, pela pesquisa. Segundo Werle (2012):

Interlocução implica conversação entre duas ou mais pessoas, duas ou mais instituições, dois ou mais grupos. Este “dois ou mais” contém o diverso e o múltiplo. Este “dois ou mais” pode tornar-se muito mais, com o que se transversalizam uma diversidade de interesses, intensidades e direcionalidades da interlocução, com isto se altera a condição de ouvir e dialogar com os interlocutores (Werle, 2012, p. 424).

Foi nesse âmbito que a interlocução permitiu um canal aberto e construído na ação prática, por meio do compartilhamento de vivências e experiências entre os partícipes. Com isso, especificou-se que o grupo de interlocução é uma técnica de pesquisa em educação que assegura a desobjetificação dos sujeitos, pois, estes são tratados como copartícipes do estudo e ajudam o pesquisador a sistematizar os dados produzidos via processo de análise e

problematização, desencadeando novos dados para a pesquisa. Para Ferreira (2006), constitui-se, também de:

[...] uma maneira de redimensionar diferentemente a pesquisa, extraindo-lhe a aparência de ser mero aproveitar-se do discurso da interlocutora e com a pesquisa se beneficiar, sem contribuir e sem socializar os resultados. Além do mais, é um encaminhamento da pesquisa capaz de torná-la atividade que congrega os sujeitos envolvidos, tendo a linguagem como ambiente da produção coletiva dos sentidos e do contínuo redimensionamento da ação, visando a encontrar respostas ao problema (Ferreira, 2006, p. 38).

É importante evidenciar que o grupo de interlocução foi considerado um acréscimo à DBR Dialógica, pois, conforme Ferreira *et al.* (2014, p. 203), “é um complemento da pesquisa, não sendo a única técnica de coleta de dados”. Neste contexto, o grupo de interlocução ocorreu com o recurso do *Microsoft PowerPoint*, subdividido em quatro etapas, a saber: (1) apresentação dos dados produzidos coletivamente no campo empírico; (2) discussão de dados; (3) processo de problematização de dados; (4) processo de sistematização de novos dados.

De maneira mais minuciosa, seguiu-se os sete passos propostos por Fiorin (2012, p. 20) para concretizar o grupo de interlocução nesta pesquisa, são eles:

1. exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa;
2. apresentação de slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados inicial;
3. discussão sobre os resultados da pesquisa;
4. apresentação de questões que surgiram após a análise dos dados;
5. discussão sobre as novas questões apresentadas buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter ficado em relação a coleta de dados iniciais;
6. oportunizar um espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa;
7. esclarecimentos e sistematização.

A proposta do autor suscita um movimento contínuo de diálogo e participação democrática dos partícipes, via interação, comunicação e linguagem. Por isso, o grupo de interlocução se consolidou como ambiente de discussão, contradições, tensões, construções, diálogos, colaborações, compartilhamentos e análises. Assim, não foi possível dissociá-lo do contexto sociocultural dos envolvidos, uma vez que estão em contínua reflexão sobre a prática e os dados produzidos a partir dela. Portanto, o grupo de interlocução dirigiu-se como espaço comunicacional em que os partícipes são oportunizados a caminharem conjuntamente em prol da resolução do problema de pesquisa, materializando-se como estratégia colaborativa-formativa.

À vista disso, o grupo de interlocução foi considerado, nesta tese, conforme perspectivado por Ferreira, Cézar e Machado (2020) como fonte de produção de dados

destinada a estudos que apresentam viés social, especificamente aqueles que se ocupam de questões educacionais. Para tanto, evidenciou-se que o termo interlocução se caracteriza como ação dialógica entre sujeitos que estabelecem uma interação, uma comunicação e o compartilhamento de saberes e fazeres por meio da linguagem. Acerca disso, as autoras asseveram que a interlocução pode ser compreendida como espaço próprio para a “vivência da linguagem em grupo em interação, pressupondo-se que os sujeitos estejam em uma ação dialógica, em uma relação eu-tu” (Ferreira; Cézar; Machado, 2020, p. 3).

Desse modo, a interlocução entre os partícipes da pesquisa desencadeou o processo de resignificação dos dados produzidos no decorrer da pesquisa empírica, numa relação colaborativa, dialógica e dialética entre os envolvidos. Neste ínterim, o eu não existiu dissociado da relação de aprendizado com o tu. Assim, eu-tu se constituíram como colaboradores-formadores da pesquisa, um existiu na medida em que o outro também existiu e ambos interagiram, contribuíram mutuamente e compartilharam saberes, fazeres, percepções e experiências.

Conforme já explicitado, pesquisas que utilizam a técnica do grupo de interlocução fundamentam-se no diálogo como espaço de trocas, produção e difusão social de conhecimentos, capaz de possibilitar a produção de dados dialéticos em pesquisa educacional, pois, essa é uma técnica que também se baseia em um referencial teórico-metodológico crítico-dialógico. É nesse sentido que “a sistematização é fundamental como momento de atribuir sentidos aos dados produzidos de acordo com a perspectiva teórico-metodológico e a trajetória da pesquisa” (Ferreira; Cézar; Machado, 2020, p. 6).

Ante este cenário, o grupo de interlocução pôde ser perspectivado como roda de conversa, como um grupo de diálogo que transcende a concepção de pesquisas em que os sujeitos apenas coletam dados no *lócus* para cumprir uma etapa da produção acadêmico-científica. Mais que isso, sua natureza pressupõe não apenas a produção de dados que muitas vezes não foram captados pelo pesquisador por meio de outros instrumentos, mas também, a análise e o movimento dialético sistemático. Sobre isso, Ferreira, Cézar e Machado (2020, p. 6) afirmam que “o grupo de interlocução se constitui como um instrumento que vai além dessa dimensão, uma vez que a sua natureza compreende o movimento dialético de produção, análise e sistematização de dados”.

O movimento dialético provocado pelo grupo de interlocução priorizou uma descentralização no papel do pesquisador no que se refere a sistematização e análise dos dados produzidos no campo empírico, de maneira participativa, pois, buscou-se, por meio deste, a construção de uma rede colaborativa entre os partícipes, de modo a socializar os resultados

preliminares alcançados no estudo, bem como ressignificá-los ou mesmo produzir novos dados a partir da dialogicidade entre os envolvidos. À vista disso, os partícipes assumiram uma postura e tiveram uma participação ativa e singular na produção de dados.

Ante este contexto, acredita-se que o desenho metodológico empreendido na tese se alinhou, sobremaneira, ao conceito de “próprio e apropriado” de Galeffi (2011), justificado pelo autor como sendo o ato em que o pesquisador responsável se apropria do conhecimento existente e transforma-o em uma criação própria. Neste sentido, comprehende-se o uso do termo como espaço-tempo de apropriação e criação de novos saberes a partir do aprendido.

Ao considerar a DBR Dialógica como um tipo de pesquisa colaborativa-formativa, pois, segundo Santos (2011, p. 37), “defendemos uma perspectiva de investigação, assegurando a tríade pesquisa-ação-formação, em um movimento dialético de construção da própria realidade investigada”, importa salientar que cada fase da DBR Dialógica apresentada anteriormente envolveu a realização de sessões dialógico-colaborativas, perspectivadas como espaço-tempo destinadas a reflexão crítico-problematizadora do contexto praxeológico dos partícipes. Acerca disso, Santos (2011, p. 51) acredita que essas sessões “[...] são espaço-tempo de estudo, de reflexão crítica sobre a prática. Momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas, a estudar conceitos, flexionando o pensamento em torno de interesses e necessidades do coletivo”. Sendo assim, comprehende-se que, ao estudar e analisar a realidade a qual estão inseridos e desenvolvem suas práticas profissionais, os partícipes são estimulados a resignificá-la.

A DBR Dialógica permitiu ao pesquisador responsável atuar, em conjunto com os sujeitos contextuais, em duas frentes – pesquisa acadêmica e formação profissional -, resguardadas suas especificidades e atribuições. Então, entendeu-se que tanto a pesquisa como a formação se deram nesse movimento dialógico-colaborativo, potencializador da reflexividade crítica dos partícipes, num espaço-tempo destinado ao compartilhamento de práticas profissionais correlacionadas ao objeto de estudo.

Com isso, evidencia-se que a DBR Dialógica oportunizou aos envolvidos espaços-tempos para pensar sobre seus saberes e fazeres de maneira coletiva, rompendo com a lógica do individualismo implantada nas instituições educativas da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, visto que até mesmo a Atividade Complementar (A.C.) que destina-se ao planejamento pedagógico dos educadores tornou-se tarefa burocrática e individual nos estabelecimentos de ensino, cabendo ao coordenador pedagógico a responsabilidade pela articulação das ações coletivas nas escolas.

O estudo das práticas profissionais desenvolvidas pelos partícipes foi realizado a partir da reflexão crítico-problematizadora e se desenhou como elemento central das sessões dialógico-colaborativas, uma vez que foi por intermédio dessas sessões que o coletivo constituído detectou suas reais necessidades formativas e pôde intervir nesse âmbito. Todavia, este não foi um processo desprovido de tensões, conflitos e contradições, ao contrário, tais elementos se fizeram presentes em todas as sessões realizadas e foram percepcionados como fontes de construção colaborativa de conhecimentos. Dessa maneira, como *lócus* de escuta de si e dos outros, de silêncio, de reflexão, problematização e proposições, as sessões dialógico-colaborativas desencadearam momentos oportunos para (re)pensar o fazer pedagógico e o papel que cada partícipe exerce nesse contexto, gerando a possibilidade de modificações em vários âmbitos.

Para tanto, ao refletir sobre essas questões, Santos (2011, p. 51) assevera que:

[...] entendemos esse momento como um tempo formativo do grupo, possibilitador de transformações conceituais, de um tempo colaborativo, legitimado e construído pelo grupo, com suas tensões, suas (ir)regularidades, suas contradições e seus conflitos. Ele se caracteriza também como um espaço de silêncios e de escutas, de argumentações, de pensar sobre o que fizemos, sobre o que poderemos fazer diferente; espaço de pensar sobre nós mesmo como sujeitos críticos imersos em um processo educativo coletivo.

A partir da compreensão de Santos (2011), em consonância com o pensamento de Ibiapina (2008), foi possível entender que as sessões dialógico-colaborativas se efetivaram como processo educativo coletivo, fomentador de uma formação profissional que reconecta os saberes sistematizados pela academia e os saberes oriundos da prática desenvolvida pelos sujeitos. À vista disso, ratifica-se que os partícipes da investigação-ação-formação se formaram como coletivo e, ao mesmo tempo, formaram um coletivo inteligente capaz de retomar a formação docente como elemento intransferível e vinculada a análise crítico-problematizadora do exercício praxeológico do seu fazer. Pois, historicamente, a formação de educadores no município de Salvador/BA esteve/está atrelada a terceirização, via contratação de empresas de assistência técnico-pedagógica para prestação deste serviço.

As sessões dialógico-colaborativas que constituíram as fases da DBR Dialógica foram pensadas e implementadas com o objetivo de estabelecer um canal comunicativo e interativo entre os partícipes, propiciando o compartilhamento de experiências profissionais, a fim de interligar conhecimentos oriundos da academia e das práticas. Conforme Ibiapina (2005, p. 04):

[...] estamos propondo as sessões reflexivas como espaços criados para debater e analisar a prática docente, recursos vitais para o estabelecimento da relação teoria-prática e o ponto de partida para a reflexão crítica sobre os princípios teóricos que subjazem as opções pedagógicas e didáticas feitas no percurso da atividade docente.

À luz de um cenário fortemente caracterizado pelo individualismo docente no planejar e fazer pedagógicos, induzido pela lógica mercadológica que opera no sistema público de ensino de Salvador/BA, nota-se que as sessões dialógico-colaborativas viabilizaram um processo reflexivo que não vinha/vem ocorrendo na educação infantil desta cidade.

Portanto, detectou-se que essas sessões se efetivaram como uma espécie de fenda espaço-temporal que criou um contexto propício para a construção e difusão de conhecimentos sobre práticas profissionais correlacionadas ao objeto de estudo da tese. Além disso, viabilizou um trabalho colaborativo crítico-problematizador da realidade investigada. Ou seja, essas sessões surgiram como uma contraposição ao isolamento profissional imposto aos educadores, uma vez que se notou ao longo das sessões, que não havia/há na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, espaços-tempos destinados à coletividade dos estabelecimentos de ensino refletirem e resignificarem suas práticas, objetivando transformá-las.

Este estudo concebeu o contexto sociocultural dos partícipes como espaço oportuno para a produção de dados, visto que estabeleceu uma questão de pesquisa preocupada com as práticas desenvolvidas pelos partícipes, o que provocou a necessidade de construir, colaborativamente, uma solução pedagógica para as situações problemáticas analisadas pelos partícipes.

Neste sentido, ratifica-se que se tratou de uma pesquisa de cunho aplicado, porque propôs uma intervenção colegiada na realidade estudada. Segundo Flick (2013), este tipo de pesquisa é responsável por redirecionar a definição tradicional da relação estabelecida entre pesquisador responsável e participantes, visto que se consolidou uma relação que rompeu com o *status monológico* em que o pesquisador coleta dados e os analisa com distanciamento dos participantes, ao contrário, o estudo se caracterizou como espaço aberto à dialogicidade e à construção colaborativa de conhecimento envolvendo todos os partícipes. Com isso, “uma relação sujeito-objeto se transforma em uma relação entre dois sujeitos – o pesquisador e o participante” (Flick, 2013, p. 19). Isso significa que ambos desenvolveram uma relação dialógica mediada pelo contexto sociocultural problematizado, construindo saberes e fazeres de maneira colaborativa-formativa.

O Quadro 9 materializa e detalha as fases do ciclo de aplicação da DBR Dialógica como movimento espiral de aproximação entre os partícipes, produção de dados e construção colaborativa de conhecimentos sobre o contexto sociopolítico e cultural problematizado.

Quadro 9: Ciclo de aplicação da DBR Dialógica

Fases de aplicação	Estratégia(s) metodológica(s)	Análise
I – Aproximação com a práxis sociocultural dos partícipes. Desenvolvimento de postura e atitude dialógica ante o contexto aproximado.	Revisão sistemática de literatura. Engajamento do pesquisador com a realidade sociocultural dos partícipes Processo de aproximação contextual	Analise de questionário colaborativa-formativa como espaço de semiestruturado. trabalho colegiado, na perspectiva da coconstrução de conhecimentos e da Definição do problema (reais autoria coletiva necessidades formativas dos partícipes). Identificação das tecnologias disponíveis.
II – Processo de problematização.	Elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado para caracterização dos partícipes, bem como para compreender as necessidades dos sujeitos acerca da proposta formativa. Elucidação sobre a concepção e estabelecimento do planejamento da proposta formativa, via processo de planejamento da proposta formativa problematizada. Desenvolvimento da proposta formativa.	Analise da concepção e planejamento da proposta formativa problematizada.
III – Ação reflexiva.	Apresentação da proposta formativa aos partícipes. Reestruturação da proposta formativa.	Analise coletiva da proposta formativa construída.
IV – Síntese	Estruturação da proposta formativa. Grupo de interlocução.	Avaliação final da proposta formativa por meio da sistematização, apresentação e análise crítico-reflexiva dos resultados obtidos pela pesquisa para possível (re)significação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O princípio norteador de cada fase da DBR Dialógica foi o diálogo como canal interativo e comunicacional responsável pela conexão de sujeitos aprendentes, preocupados com a realidade sociocultural que os rodeia. Esse diálogo foi compreendido como fenômeno caracterizado pela interlocução de dois ou mais sujeitos dispostos a interagir e compartilhar práticas, pois, é por meio dele que são construídos, coletivamente, significados, concepções e

compreensões sobre a realidade contextual dos sujeitos. No entanto, considerou-se, ainda, o diálogo como mediador de conflitos e construções de consensos, já que dialogar requer compreender, respeitar e validar a existência do outro e de suas singularidades, tão relevantes no processo de coconstrução de conhecimentos.

[...] Colocar-se em diálogo implica reconhecer o outro como portador de um saber válido, ainda que parcial ou fragmentado. Cada ser humano possui uma compreensão da realidade que cabe ser posta em análise, pois ela representa um sentido produzido no contexto submetido a um processo de esclarecimento (Fortuna; Mül; Mainardi, 2021, p. 103).

Os autores supracitados concordam com Freire (2021) ao afirmar que é por intermédio de uma prática dialógica que os sujeitos passam a reconhecer a realidade sócio-histórica e cultural que participam. Diálogo é, portanto, um caminho pelo qual sujeitos aprendentes constituem coletivos inteligentes, críticos e reflexivos, capazes de problematizar a realidade que os cerca. É o meio que possibilita o desvelamento das contradições sociais que interferem na vida e no exercício profissional dos indivíduos. É o caminho para a tomada de consciência acerca dos problemas que enfrentam cotidianamente e dos conhecimentos contextuais que possuem e, muitas vezes, não se dão conta.

Foi por intermédio do diálogo construído ao longo das sessões dialógico-colaborativas da DBR Dialógica que se construiu um caminho de conscientização com os participes, um caminho que se contrapôs ao processo de desumanização do ser imposto por uma pedagogia neoliberal que visa interesses mercadológicos induzindo a lógica do mercado em educação e influenciando sutilmente o trabalho pedagógico realizado cotidianamente pelos profissionais.

O diálogo se constituiu nesse trabalho de investigação-formação como *lócus* para que os sujeitos estabelecessem uma integração dialógica a ponto de se perceberem como sujeitos construtores de sua própria história. Ou seja, foi por meio dos processos gnosiológicos empreendidos que os participantes, em comunhão, numa comunidade de práticas, se empoderaram dos conhecimentos advindos do contexto sociocultural e foram, paulatinamente, se dissociando do estado de alienação imposto pelos detentores do poder socioeconômico, grandes empresários da Educação.

Essa relação dialógica, fundamentada na perspectiva freiriana, induziu um fazer pesquisa acadêmico-científica em que todos os participantes se constituíram como protagonistas do processo de construção e produção de dados. Portanto, todo o conhecimento oriundo deste fazer se consolida como uma espécie de construção que assume autoria coletiva e colaborativa.

O que ficou nítido no processo investigativo é que poucos são os espaços em que os profissionais da Educação se encontram, discutem suas práticas e compartilhem saberes e fazeres. Portanto, há uma tendência na rede municipal de ensino de Salvador/BA em promover o isolamento profissional do educador de modo que haja uma desarticulação, uma fragmentação e um enfraquecimento de qualquer tentativa de trabalho colaborativo na rede.

O processo dialógico possibilitado pela pesquisa assumiu a responsabilidade de contribuir com a emancipação intelectual dos partícipes na medida em que desencadeou o processo de reflexão crítico-problematizador da realidade e, ao mesmo tempo, que os partícipes se percebessem como ser mais e capazes de conduzir suas existências.

Freire (2021) concebe que o caminho pelo qual os sujeitos constroem conhecimentos perpassa pela necessidade de tomada de conscientização e problematização da realidade. Posto isso, não há como dissociar a prática vivenciada por esta pesquisa e os dados produzidos na coletividade constituída, de uma prática voltada a reflexão, a problematização e a conscientização pelos partícipes. Houve, desse modo, uma relação horizontalizada entre pesquisador responsável e sujeitos contextuais, via diálogo amoroso, respeitoso, cuidadoso, sensível, crítico e analítico, um diálogo humanizador e conscientizador das contradições sociais das estratégias utilizadas pelos que comandam a lógica de uma pedagogia neoliberal para induzir uma prática pedagógica alinhada a seus interesses mercadológicos.

A pesquisa centrou-se em produzir dados no âmbito da leitura e da escrita do mundo pelos partícipes, convidados continuamente, via sessões dialógico-colaborativas a refletirem e problematizarem seu contexto sociopolítico e cultural, sendo estimulados a repensarem suas práticas. Para tanto:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada (Freire, 2021, p. 98).

A DBR Dialógica propiciou aos partícipes se perceberem como construtores de conhecimentos, saberes com relevância e validade sociocultural, por meio da problematização permanente e do consequente desvelamento de interesses da pedagogia neoliberal em relação à prática profissional desenvolvida no cotidiano do fazer pedagógico dos sujeitos. Por conseguinte, esse tipo de pesquisa contribuiu com o contínuo processo de conscientização e ressignificação desse fazer. Assim, a metodologia ora apresentada se valeu das denúncias

realizadas pelos partícipes sobre as problemáticas vivenciadas na realidade na qual desenvolvem suas práticas profissionais. Deste modo, ao mesmo tempo em que assumiu *status* de estudo acadêmico-científico, a pesquisa transformou-se em um processo dialógico-colaborativo de ensino e aprendizagem por todos os participantes envolvidos.

3.3 Análise de dados crítico-dialógico

Considerando o caráter da presente tese, que consistiu em desenvolver um estudo colaborativo-formativo, optou-se pela análise de dados baseada na estrutura organizativa-metódica proposta por Freire (2021) em sua obra ‘Pedagogia do oprimido’ e consolidada na obra (2020) ‘Educação como prática da liberdade’, denominada, aqui, como análise crítico-dialógica. Entretanto, ressalta-se que todo o percurso investigativo foi desencadeado por um diálogo contínuo entre os partícipes, que se deslocaram do papel historicamente exercido em produções acadêmico-científicas que os evidenciaram apenas como fonte de coleta de dados e não como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos sobre a temática investigada. Nesta perspectiva, convém ressaltar o protagonismo dos partícipes nas sessões dialógico-colaborativas por meio da proposição de discussões, temáticas, experiências e vivências que enriqueceram todo o processo de produção de dados, uma vez que esse espaço se constituiu como oportuno para o desenvolvimento da ação-reflexão-ação sobre a práxis, por intermédio da produção colaborativa de saberes e fazeres que viabilizaram a problematização da realidade a fim de transformá-la.

Em face do exposto, a estrutura organizativa e de análise de dados crítico-dialógica comprehende que o diálogo é ação essencial para uma prática social emancipadora, pois, detectado como fenômeno eminentemente humano, ele é responsável pela emissão da palavra, que estabelece conexão entre os pronunciantes. Portanto, a sistemática deste método desvelou elementos constitutivos estabelecidos durante o processo de produção de dados da DBR Dialógica, de modo a garantir suas duas dimensões básicas para transformação da práxis: ação e reflexão.

Acerca disso, Freire (2021) propôs analisar o par ação e reflexão por meio de um panorama solidário. Para ele, não há como existir diálogo verdadeiro que não seja correlacionado com a práxis, com o contexto sociocultural ao qual os sujeitos pertencem. Por essas e outras razões, seu método busca uma forma de englobar o diálogo como ato de expressão da palavra verdadeira, como forma de transformar a realidade sociopolítica e cultural dos partícipes. Essa transformação decorre da comunhão entre sujeitos aprendentes que se unem

para pronunciar o mundo e suas contradições, compartilhando práticas, vivências e experiências.

Sendo assim, percebeu-se a relevância de analisar a palavra e os elementos constitutivos do diálogo, bem como os sujeitos dialógicos e suas respectivas realidades. Realidades estas que fazem parte de uma macroestrutura social, cultural, política, econômica, ideológica, educacional etc. Nesse caso, ao considerar o par ação-reflexão como elemento constitutivo do diálogo e, consequentemente, da existência dos sujeitos, Freire (2021) reflete que seu objetivo prioritário é a pronúncia das mazelas do mundo, isto é, dos problemas socioculturais que afetam diretamente o contexto de vida e de trabalho dos partícipes. Segundo o autor, ler o mundo envolve um processo de codificação e decodificação das palavras. Então, entende-se que os sujeitos se forjam como homens e mulheres no diálogo, na pronúncia da palavra verdadeira, no contexto praxeológico – espaço de reflexão-ação-reflexão.

[...] Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, um ato de prescrição com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2021, p. 109).

Em face do exposto, esta pesquisa proporcionou o encontro entre homens e mulheres que apresentam visões de mundo completamente distintas, mas que compartilham experiências profissionais cotidianamente sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil, fator que corroborou com a criação de uma identidade coletiva que propiciou a comunhão entre os partícipes visando refletir sobre esse fazer, problematizando-o e propondo estratégias para resignificá-lo e transformá-lo por intermédio do conhecimento construído colaborativamente ao longo das sessões dialógico-colaborativas. Então, longe de se caracterizar como exercício de poder de uns sobre os outros, o diálogo experimentado na pesquisa fundamentou a conquista “[...] do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (Freire, 2021, p. 110) e das mulheres.

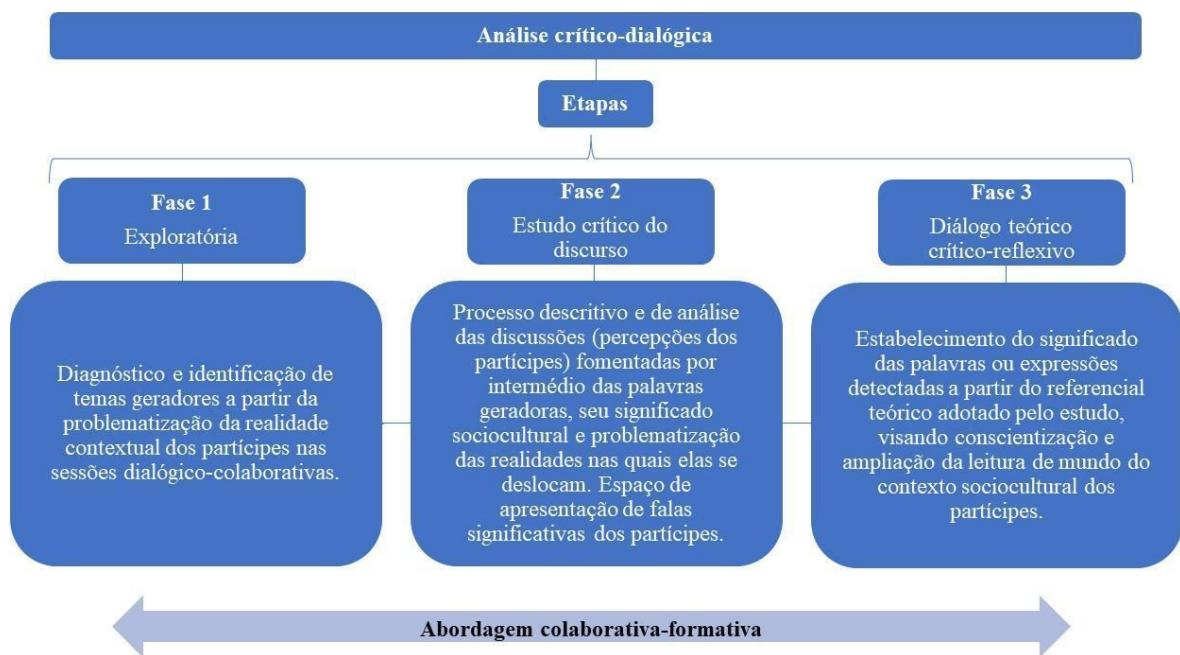
Coube a análise de dados crítico-dialógica a missão de possibilitar, por intermédio de movimentos circulares, transversalizados por movimentos espiralados - caracterizados por conflitos e tensões -, a desocultação das contradições presentes na realidade sociopolítica e cultural em que os partícipes se encontravam imersos, desvelando questões político-ideológicas que influenciam o fazer pedagógico institucional. Com esse propósito, a dialogicidade e o processo de contextualização com a realidade se apresentaram como estratégias fundamentais para a geração de novos saberes, por meio da participação democrática, assegurando aos

partícipes uma compreensão emancipadora da realidade, via problematização e proposição de possíveis soluções para as questões levantadas.

Nesse ponto, os dados produzidos no campo empírico foram organizados e, posteriormente, analisados a partir das fases descritas a seguir:

- a) **Fase 1 - exploratória:** com caráter diagnóstico, esta fase foi responsável pela identificação de temas geradores a partir da problematização da realidade contextual dos participes nas sessões dialógico-colaborativas;
- b) **Fase 2 – estudo crítico do discurso:** nesta fase, desencadeou-se o processo descritivo e de análise das discussões (percepções dos participes) fomentadas por meio das palavras geradoras, seu significado sociocultural e problematização das realidades nas quais elas se deslocam. Esta também foi uma fase destinada a apresentação de falas significativas dos envolvidos;
- c) **Fase 3 – diálogo teórico crítico-reflexivo:** ocasionou o estabelecimento do significado das palavras ou expressões detectadas a partir do referencial teórico adotado pelo estudo, visando conscientização e ampliação da leitura de mundo do contexto sociocultural dos participes.

O *design* do método organizativo e de análise de dados segue a Figura 5.

Figura 5: Ciclo organizativo e de análise de dados crítico-dialógica

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A primeira fase se caracterizou, inicialmente, pelo processo de transcrição literal dos diálogos construídos ao longo das sessões dialógico-colaborativas da DBR Dialógica. Na sequência, empreendeu-se a análise do material transscrito para identificação de temas geradores correlacionados ao objeto de estudo, a partir da realidade contextual dos partícipes. Assim, selecionou-se temáticas em função da relevância sociocultural dos sujeitos envolvidos no estudo e construiu-se um quadro demonstrativo que embasou a etapa seguinte.

Na segunda fase, ocorreu a descrição e análise crítico-reflexiva das percepções dos sujeitos sobre as temáticas determinadas na fase anterior, com a apresentação e problematização do significado contextual de cada uma delas, embasadas pela exposição de falas significativas dos partícipes. Já a terceira fase, se configurou como um diálogo teórico, crítico-reflexivo entre os conhecimentos construídos colaborativamente pelos partícipes e o referencial teórico adotado na investigação. Por consequência, convém destacar que essas fases foram transversalizadas pela abordagem colaborativa-formativa, objetivando o desenvolvimento de novas leituras da realidade, por meio da construção coletiva de conhecimentos e novas percepções sobre o contexto investigado.

O método proposto por Freire (2021) e que fundamentou a análise de dados crítico-dialógica contemplou uma investigação de cunho contextual, mediante uma prática investigativa que evidenciou pesquisador responsável e sujeitos contextuais como partícipes do processo de produção de dados sobre a temática central investigada. Dito isto, notabilizou-se que esse método foi imprescindível não apenas no engajamento entre sujeitos que compartilham

práticas sobre avaliação institucional na perspectiva da Educação Infantil, mas também em assegurar a autoria coletiva dos elementos que contribuíram para compreender, oportunamente, o fenômeno estudado e os resultados obtidos por meio deste, numa prática investigativa que respeitou os anseios, desejos, necessidades e idiossincrasias dos partícipes.

Essa análise de dados considerou os conhecimentos cotidianos dos partícipes, correlacionados com suas práticas profissionais, gerando uma fazer crítico-reflexivo e investigativo-formativo, na medida em que os diálogos desencadeados nas sessões dialógico-colaborativas propuseram aos partícipes refletirem e repensarem essas práticas ante o contexto sociopolítico e cultural, possibilitando um entendimento maior acerca da necessidade de novos conhecimentos sobre o mundo, visando transformá-lo por intermédio da coletividade e do desvelamento de processos alienantes, antes enraizados.

Partindo-se dessa premissa, não houve como dissociar a análise crítico-dialógica da busca pelo significado e sentido contextual das palavras e demais expressões oriundas da dialogicidade com os partícipes, fato que despertou sobre a mutabilidade dos fenômenos e das coisas a partir das reais necessidades formativas dos envolvidos. Por conseguinte, uma investigação que empreende desse tipo de análise contribui para que os sujeitos saiam da condição fatalista e ingênuas, conforme pontua Freire (2021), e compreenda as contradições presentes em suas práticas profissionais graças ao par ação e reflexão presente no decorrer de todo o processo de produção, organização e análise de dados, de modo a corroborar com a emancipação, via problematização contínua da realidade.

Essa análise de dados - produzidos no âmbito das sessões dialógico-colaborativas da DBR Dialógica – tem na reflexividade do fazer pedagógico sua maior virtude, já que a metodologia utilizada na pesquisa foi um convite para que educadores pudessem se deslocar do seu fazer cotidiano e refletir criticamente sobre ele, desnudados de preconceitos, puderam estabelecer um canal comunicativo, coletivo e colaborativo de construção e difusão de conhecimentos entre a comunidade de práticas constituída, entendendo, segundo Freire (2021) que não há como existir sujeitos aprendentes dissociados do mundo, nem mundo desassociado dos sujeitos aprendentes. Foi por isso que a análise de dados em questão reinstituiu a relação entre homens e mulheres, conhecimento e mundo.

Práxis é utilizada para entender a ação como um processo de reflexão de uma realidade mutante, a qual não permite a estagnação ou a totalidade, no caso da pedagogia dialógica fundamenta e fortifica a ideia de possibilidade de mudança, ele é a própria mudança porque parte do princípio da lei da negação da negação, ou seja o que antes era, agora já não é mais, então a realidadeposta como real pode ser mudada, pode ser transformada por não ser a totalidade do real (Pereira; Ghedin, 2010, p. 58).

O desenho metodológico de organização e análise de dados se debruçou no conhecimento oriundo da cotidianidade laboral dos partícipes, detectando o desejo destes sujeitos por saber mais sobre a realidade a qual estão inseridos, com vistas a percepção e problematização da “pedagogização” neoliberal oculta, mas presente em suas ações diárias. Para isso, fez-se preponderante analisar como os partícipes compreendem as ocorrências do contexto sociopolítico e cultural que os cercam e os tornam oprimidos, particularmente: a ingenuidade e a necessidade de ser percebido, sempre, como ser menos; ausência de reflexão crítica para saber, oportunamente, das coisas que os cercam e influenciam seus modos de vida; ausência de problematização da realidade contextual; e a necessidade de romper com a lógica da pedagogia neoliberal por meio da assunção de sua vocação ontológica para ser mais.

Foi por intermédio da análise crítico-dialógico dos discursos dos partícipes, organizados em fases, que se viabilizou desvelar as ideologias neoliberais que interferem diretamente no fazer pedagógicos destes sujeitos, fator que possibilitou uma apropriação do seu fazer e dos conhecimentos gerados neste âmbito. Portanto, importa salientar que a pesquisa acadêmico-científica, com caráter colaborativo-formativo, se apresentou como prática revolucionária, pois permitiu que os sujeitos refletissem sobre suas ações cotidianas na tentativa de resignificá-las e transformá-las.

As fases da análise de dados crítico-dialógica se efetivaram tendo como eixo central o diálogo como estratégia de produção de dados e construção de saberes e fazeres em comunidade. Dessarte, a dialogicidade foi a principal estratégia utilizada na produção de dados do campo empírico. Ante esta perspectiva, a abordagem freiriana concebe a existência de uma natureza eminentemente dialógica no ser humano, fator que fundamentou a construção e difusão de conhecimentos que viabilizaram a emancipação e a reconquista da autonomia cognitiva dos sujeitos.

Esta pesquisa, para além da função acadêmico-científica, assumiu um relevante papel formativo, na medida que possibilitou o desenvolvimento de ambientes colaborativos de produção de dados, troca e compartilhamento de experiências, abertos a escuta das variadas proposições dos sujeitos, numa clara orientação freiriana de construção de conhecimentos capaz de gerar uma nova forma de agir racional no mundo problematizado.

Para Freire (2021) uma proposta de pesquisa colaborativa-formativa concebe os saberes e fazeres oriundos das práticas dos partícipes como preponderantes para o desencadeamento de processos sociais transformadores, ocasionando novas construções de saberes, possíveis de ressignificarem o fazer pedagógico cotidiano dos envolvidos, por meio do

compartilhamento de práticas e da emergência de processos político-pedagógicos dialógico-emancipadores.

A epistemologia crítico-dialógica que fundamentou essa análise de dados se opõe ao conhecimento oriundo da classe dominante e, historicamente, disseminado no ambiente escolar, que condiciona os sujeitos a perpetuarem a condição de explorados, alienados, oprimidos, sujeitos passivos na construção de saberes e fazeres. Ao contrário, estimula o autorreconhecimento e o reconhecimento coletivo dos sujeitos como seres aprendentes, históricos, mutáveis, inconclusos, sujeitos que se constituem nas relações e interações que estabelecem consigo e com seus pares, seres em permanente formação/construção.

A dialogicidade como espaço de interlocução e interação entre os partícipes permitiu percepcionar os pensamentos dos sujeitos em suas ações diárias, conforme sinalizado por Fortuna, Mühl e Mainardi (2021, p. 98) é “[...] no diálogo, na interação comunicativa e na busca da compreensão do pensamento que os sujeitos desenvolvem em sua ação cotidiana. Pensar o pensar dos indivíduos é uma das principais preocupações de Freire quando dialoga com eles”. Portanto, a análise de dados estimulou o desenvolvimento do ser e do pensar dos sujeitos oprimidos e explorados pela burguesia em suas práticas profissionais.

Com essa finalidade, considerou-se o diálogo como elemento capaz de representar a pronúncia da palavra verdadeira, visando o processo de tomada de consciência por parte dos partícipes com o intuito de pronunciar e transformar o contexto sócio-histórico e cultural ao qual pertencem. O diálogo foi percebido, dessa forma, como encontro entre interlocutores que constroem saberes e fazeres e se conscientizam das contradições presentes neste contexto, que carece de denúncia e da busca coletiva pela transformação. Para tanto, foi preciso compreender que dizer a palavra é um direito de todos e o caminho para a construção de relações horizontalizadas, dialógicas e colaborativas.

O diálogo envolveu um processo comunicacional em que os pronunciantes escutam uns aos outros e, ao mesmo tempo, compartilharam práticas com a finalidade de coconstruírem conhecimentos e desvelar os modos de opressão impostos pela pedagogia neoliberal. Sendo assim, foi por intermédio do diálogo crítico-problematizador que os partícipes, além de desvelarem essas contradições sociais, empoderaram-se dos saberes que possuíam e buscaram, dessa maneira, a transformação da realidade em que convivem, via comprometimento sociopolítico com a práxis.

Por ocasião desse entendimento, notou-se a relevância da colaboração-dialógica no desenvolvimento e análise de dados produzidos pelo estudo, pois, como propõe Freire (2021), não é possível realizar pesquisa de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, em conjunto,

em colaboração, na coletividade. Por isso, entendeu-se a prática da pesquisa **como** ato revolucionário, um movimento permanente de ação e reflexão crítico-problematizadora da realidade. Dessarte, Freire (2021, p. 142) especifica que “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”.

É por intermédio da reflexão sobre a ação que os partícipes demonstram a capacidade de ser mais na sociedade, de serem sujeitos ativos, coletivos, construtores de novos saberes e fazeres, transformadores da realidade contextual desvelada coletivamente. Para isso, **fez-se** imprescindível o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos praxeológicos dos partícipes (Freire, 2021).

Outrossim, ratifica-se que a produção de dados analisados neste estudo se originou da concepção do ser mais, que pôs em condições de igualdade, na produção de conhecimentos, pesquisador responsável e sujeitos contextuais. Em vista disso, ambos estiveram/estão no centro do processo gnosiológico, tendo no diálogo a ferramenta necessária de saberes. É nesse sentido que o diálogo passou a ser entendido como mecanismo de combate à opressão, contradições sociais e fonte de libertação para ser mais. Isto posto, convém destacar que todo o conhecimento produzido no desenvolvimento da pesquisa esteve estreitamente relacionado ao cotidiano dos partícipes, possibilitando a análise, a reflexão crítica e a problematização da realidade contextual, ocasionando a construção de saberes praxeológicos, capazes de contribuir com a resignificação da realidade que estes sujeitos estabeleciam com a cotidianidade do fazer pedagógico.

Nas três fases de organização e análise de dados, os partícipes se consolidaram como sujeitos capazes de pensar crítica e autenticamente ante a realidade observada, problematizada e analisada. Houve, assim, uma valorização dos saberes advindos destes sujeitos, já que se envolveram ativamente na produção de dados/conhecimentos. Além do mais, convém destacar que este percurso contribuiu com a percepção dos partícipes como sujeitos de sua história. Neste sentido, a análise de dados considerou toda a trajetória de ação e reflexão dos partícipes ao longo do processo investigativo.

As fases de análise de dados se consolidaram como tempo e espaço para rever, organizar e analisar a relação entre os partícipes e sua práxis, posto que oportunizou a reflexão e a problematização de modo contínuo e progressivo, bem como perceber a constituição de uma comunidade de prática produtora de saberes e fazeres sobre o cotidiano político-pedagógico institucional – como lócus de reencontro dos partícipes com mundo. “Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação” (Freire, 2021, p. 143).

3.4 Adentrando o campo empírico: a escola de educação infantil *lócus* da pesquisa

O contexto histórico da Educação Infantil no Brasil está intimamente ligado às influências de organismos internacionais no processo de formulação de políticas públicas para esta etapa da educação, visto que, na abordagem de Rosemberg (2002; 2003), por volta dos anos 1970, o país passou a ser influenciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) a implementar modelos de atendimento infantil considerados não formais, de baixo custo para o Estado, fator que corroborou, sobremaneira, com a precarização do serviço, por intermédio da redução de investimentos públicos e da responsabilidade do Estado nesta área.

Esses organismos internacionais constituem, segundo a autora, um grupo dominante que detém recursos informacionais, financeiros e influenciam o processo de tomada de decisões políticas por parte de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, de modo mais expressivo, os países localizados no sul global. Embora ofereçam serviços de cooperação técnica na formulação de políticas públicas, não possuem poder para determiná-las, carecendo, desta forma, do estabelecimento de condicionantes para empréstimos financeiros e transferências de tecnologias, o que ocasiona no exercício de poder sobre esses países/região.

Portanto, nesse período, as influências da UNESCO e do UNICEF nas políticas de educação infantil centraram-se nos seguintes aspectos: a) correlação entre a expansão da educação infantil como estratégia apropriada para combater o alto índice de pobreza da época; b) a utilização da educação infantil como tática para desencadear a expansão e melhoria no desempenho do ensino fundamental – etapa considerada prioridade, dada a necessidade de sua universalização; c) expansão da educação infantil por meio de propostas que não onerasse o Estado e que estivessem atreladas aos recursos (materiais didático-pedagógicos, tecnológicos e humanos) disponíveis nas comunidades, independente de terem sido preparados ou não para este fim (Rosemberg, 2003).

As influências dos organismos internacionais na formulação e implementação de políticas públicas para a educação infantil no Brasil também foram responsáveis pela precarização do trabalho docente, pois, as recomendações para um baixo custo/investimento nesta etapa desencadeou uma não profissionalização dos sujeitos e uma priorização pela contratação de profissionais concebidos como leigos devido ao baixo curso salarial e total ausência formativa que os habilita para tal.

Além disso, não havia critérios técnicos ligados a qualidade dos espaços, das tecnologias e materiais didático-pedagógicos destinados ao atendimento infantil, sendo, na maioria das vezes, uma etapa caracterizada por improviso, precariedade e escassez, conforme assevera Rosemberg (2003, p. 180), o foco era na contratação de “[...] educadores(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos, espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; material pedagógico, também improvisado ou escasso, como brinquedos, livros, papeis, tintas [...]”.

Sendo assim, a educação infantil a baixo custo passou a ser responsável por um trabalho pedagógico precarizado e sem qualidade, centrado no papel dos profissionais e no processo de reprovação de crianças consideradas despreparadas para as etapas seguintes. Isto fica nítido quando se recorre ao pensamento de Rosemberg (2003) ao analisar as implicações da adoção da educação infantil a baixo custo pelo Brasil. Para ela, esse processo fez emergir:

- a) A expansão da educação infantil na perspectiva da demografização, fator que ocasionou a retenção de crianças, majoritariamente marginalizadas pelo sistema educacional, em sua grande maioria pobres, negras e meninos, com sete anos de idade ou mais na etapa pré-escolar;
- b) A diminuição na oferta de vagas para crianças carentes devido ao alto índice de retenção.

Após a ditadura militar que perdurou entre os anos 1964-1985, a partir da mobilização de diversos movimentos sociais, elaborou-se, e promulgou-se em 1988, uma nova Constituição da República Federativa do Brasil. Nesse documento, ficou expresso o desejo popular pelo reconhecimento da educação infantil como parte integrante do direito universal dos cidadãos à educação de qualidade, destinada a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, visando beneficiar, diretamente, trabalhadoras e trabalhadores, a deixarem as crianças pequenas acolhidas por instituições educativas destinadas ao trabalho pedagógico nas etapas de creche e pré-escola. Por conseguinte, o texto constitucional estabeleceu uma nova concepção para a educação infantil, reconhecendo sua relevância no contexto socioeducacional, nos direitos infantis quanto ao atendimento educacional mais humanizado e digno, bem como no fomento à equidade entre os gêneros.

Apesar da Constituição de 1988 ter representado um avanço no que concerne à educação infantil brasileira para a época, com o início do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995, e com a implementação de seu Plano Diretor de Reforma

do Aparelho do Estado (PDRAE), que possibilitou um processo massivo de aproximação, transferência de tecnologias e aprendizagem na formulação de políticas públicas com os organismos internacionais, prioritariamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, a educação infantil viveu um verdadeiro retrocesso, já que o Estado foi orientado a retrair-se em termos de investimentos públicos e estabeleceu prioridade absoluta na universalização do ensino fundamental. Não obstante, importa sinalizar que esse período também foi caracterizado pelo processo de privatizações de diversas estatais brasileiras.

Com o FMI e o Banco Mundial gerenciando a concepção, a implementação e o acompanhamento de políticas para a educação infantil, visando sanar os problemas socioeducacionais do país, retomou-se propostas anteriormente apresentadas pela UNESCO e pelo UNICEF na década de 1980, com foco na responsabilização comunitária, de seus sujeitos e dos recursos que dispõem para atender ao público-alvo desta etapa da educação, sem se importar com questões relacionadas à qualidade dos serviços desenvolvidos. Isto pode ser mais bem compreendido quando se analisa:

As influências do BM na EI brasileira, a partir da administração FHC, se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais”, a baixo investimento público, de EI para crianças pequenas (Rosemberg, 2003, p. 183).

Em meio a essa atmosfera, instalou-se, no Brasil, a lógica do mercado em educação, por meio da vinculação entre políticas educacionais e as políticas destinadas ao desenvolvimento econômico do país. A esse respeito, a autora reflete que o “BM orientou, a partir de análises economicistas, que o investimento público em educação, no país, deveria priorizar o ensino fundamental, em detrimento de outras etapas da educação básica” (Rosemberg, 2003, p. 184). Assim, a educação infantil passou a ser administrada com base em baixos custos/investimentos, ocasionando uma qualidade duvidosa.

Os programas de educação infantil estimulados pelo financiamento do FMI e do Banco Mundial, com baixo investimento público, jamais foram capazes de promover a equidade socioeconômica, educacional, de raça e gênero propagandeadas, ao contrário, acentua as desigualdades existentes no país, na medida que induzem práticas e atendimentos pedagógicos improvisados e insatisfatórios, dissociados dos princípios constitucionais para este segmento educacional. Essas desigualdades estão caracterizadas, de modo persistente, “nas mesmas regiões, para os mesmos segmentos sociais e raciais, apesar das promessas de programas milagrosos de EI (e outros), no início dos anos 1980” (Rosemberg, 2003, p. 190).

Conforme já especificado, atualmente, o ordenamento jurídico compreende a educação infantil como primeira etapa da educação básica brasileira, sendo, para tanto, obrigação do Estado ofertar vagas para o atendimento pedagógico de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, subdivididas em duas etapas, creche e pré-escola. Contudo, foi por meio da Emenda Constitucional (EC) nº. 059/2009 que alterou o texto constitucional e ampliou a cobertura educacional, que se incluiu a pré-escola (crianças de quatro e cinco anos e onze meses) como etapa obrigatória da Educação Básica, passando, também, a ser financiada com recursos públicos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) aos entes federativos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A pesquisa diagnóstica realizada por Santos *et al.* (2014), intitulada: “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia”, cujo objetivo consistiu em estudar, refletir e analisar criticamente a realidade deste segmento no Estado, a partir da adesão ao Programa Pro-infância, implementado pelo Governo Federal, concluiu que além das contribuições desencadeadas pela EC supracitada, outro dispositivo relevante e que apresentou a necessidade do Estado responsabilizar-se pela promoção do direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, por intermédio da Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. Além disso, apontou que o Brasil possui um ordenamento jurídico avançado porque estabelece a educação como direito de todos os cidadãos, indilgência o atendimento pedagógico na etapa creche, responsável pelo acolhimento de crianças de zero a três anos e onze meses de idade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o país ratifica a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos e onze meses na pré-escola, por parte da família, conforme asseveraram trechos do ordenamento jurídico (Art. 4º e 6º) que se seguem:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade [...]. É dever dos pais ou responsáveis efetua a matrícula na educação básica a partir dos quatro anos de idade (Brasil, 1996, p. 2).

Assim, importa salientar que, conforme estabelecido pelo ordenamento jurídico brasileiro, a educação infantil, composta pelas etapas creche e pré-escola, é direito de todos os cidadãos, competindo ao Estado, em parceria com demais entes federativos, criar as condições

necessárias e institucionais para que a primeira etapa da educação básica seja ofertada com qualidade, de forma gratuita, inclusiva e capaz de fomentar a equidade socioeducacional, de gênero, bem como contribuir com o processo de reparação das injustiças sociais que acometeram/acometem a população majoritariamente negra e pobre do país, seja por meio da oferta de vagas em tempo parcial ou integral. Para tanto, necessita-se que os espaços destinados a educação infantil sejam devidamente autorizados por órgãos competentes – Conselhos Municipais de Educação (CME) – tanto na esfera pública, como na privada, na comunitária e na conveniada.

A Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007, que implementou o FUNDEB, representou um avanço no financiamento da educação infantil brasileira, já que foi a primeira vez que o país destinou recursos públicos para subsidiar e contribuir com o desenvolvimento desta etapa da educação. Sendo assim, possibilitou-se aos municípios compreender e incluir a educação infantil como etapa da educação básica, além de responsabilizarem-se pela ampliação da oferta com base na procura por matrículas de crianças entre zero a cinco anos e onze meses de idade.

Ao coadunar com essa abordagem, Santos *et al.* (2014) pondera que o FUNDEB representa uma importante conquista socioeducacional no campo da educação de crianças pequenas, no entanto, apresenta limitações que precisam ser refletidas, analisadas e sanadas para dar conta de garantir aos municípios as condições propícias para que haja cobertura em todo demanda de matrícula para a etapa creche e a consequente universalização da pré-escola.

Já em 25 de junho de 2014, promulgou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), por intermédio da Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos, a partir da data de sua publicação em Diário Oficial da União (DOU). No caso do atual PNE, entrou em vigor no ano de 2014 e finda no ano de 2024. Em virtude disso, torna-se relevante destacar que em sua primeira meta, o Plano propõe que haja um processo de universalização, até 2016, “da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 4).

Embora o Plano Municipal de Educação de Salvador (PMES), publicado por meio da Lei nº. 9.105 de 29 de julho de 2016, replique os princípios estabelecidos pelas legislações supracitadas, pouco avança, na prática, em termos de qualidade educacional na educação infantil soteropolitana, já que há, por parte do poder público municipal, certa negligência no que concerne o respeito e a valorização dos profissionais do ensino, especificamente desta etapa da educação.

Ademais, importa evidenciar que a primeira meta do PMES foi concretizada por meio de um processo que pode ser denominado como corresponsabilização, visto que não houve um investimento robusto na construção de novos espaços pedagógicos para atendimento das demandas de matrícula da educação infantil, ocasionando o firmamento de convênios com instituições comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas – nem sempre com estruturas física, de recursos humanos e pedagógicos adequados - e o estabelecimento de programas milagrosos como o “Pé na Escola” – que garante a ampliação de vagas para crianças da etapa pré-escolar por meio de parcerias com instituições de ensino da rede privada, ação de transferência de responsabilidade e renda, semelhante as orientações fornecidas pelos organismos internacionais anteriormente discutidas.

Para universalizar até o ano de 2016 a educação infantil na pré-escola e conseguir ampliar a oferta em creches, visando atender, minimamente, 50% das crianças de até 3 (três) anos no decorrer da vigência do Plano, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) desenvolveu uma política que, praticamente, extinguiu turmas da educação infantil em regime integral, tornando-as parciais e, assim, aumentando gradativamente o número de atendimento para sua universalização.

Esse processo pode ser justificado a partir da aproximação ocorrida em 2018, entre a Prefeitura Municipal de Salvador, por intermédio da Casa Civil, e o Banco Mundial. Ambos firmaram parceria para concessão de um empréstimo no valor de U\$ 125 milhões de dólares, o equivalente a R\$ 484 milhões de reais para o desenvolvimento do Projeto Salvador Social, que estabelece atuação nas áreas da saúde, educação e assistência social (Salvador, 2022). Portanto, essa é uma clara evidência das influências que operadas pelo Banco Mundial no processo de formulação de políticas públicas atribuídas a educação infantil na cidade.

Para Correa (2020), a existência e propagação da visão neoliberal de educação infantil engendra-a como etapa essencial para a preparação de capital humano, passível de propiciar retorno ao mercado - a longo prazo com a diminuição da criminalidade e, a curto e médio prazo, com a preparação para a etapa educativa posterior – anos iniciais do ensino fundamental.

Em vista disso, a autora detecta que é na contramão do que preconiza a Constituição Federal (1988) e demais dispositivos legais, que são identificadas as ações empreendidas pelos reformadores empresariais da educação, grupo que lida com a educação infantil a partir de uma lógica meramente instrumental e economicista, contrariando a orientação jurídica que a prevê como direito de todos os cidadãos.

São políticas públicas que acabam por contribuir com a precarização do atendimento pedagógico às crianças público-alvo da educação infantil, já que estimulam a adesão de

convênios entre o setor público e o privado, sem uma preocupação com a qualidade dos serviços ofertados nestes estabelecimentos de ensino. Além do mais, acabam por punir, preferencialmente, as crianças que compõem o segmento creche, pois, muitas vezes, as parcerias são firmadas com instituições que não possuem, conforme já explicitado, estrutura física, de recursos humanos, de materiais didático-pedagógicos apropriados para a faixa etária, bem como funcionamento em prédios adaptados e sem condições sanitárias mínimas para um atendimento qualitativo e digno para essas crianças.

É neste sentido que Rosemberg (2003) coopera com a compreensão de que a subordinação de países em desenvolvimento no que diz respeito a adesão a uma agenda educacional que prioriza uma retração nos investimentos do Estado e amplia a responsabilização da sociedade civil pelo oferecimento de cobertura ao primeiro segmento da educação infantil gera uma precarização dos serviços.

Ante este contexto, optou-se pelo desenvolvimento da pesquisa no município de Salvador, capital do Estado da Bahia. A cidade possui uma área territorial compreendida por 693,453km², cercada pelo Oceano Atlântico, com uma população estimada em cerca de 2.886.698 habitantes no ano de 2020, conforme informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). A Figura 6 evidencia o território da capital baiana e contribui com o entendimento acerca dessas informações, demonstrando, ainda, cidades circunvizinhas.

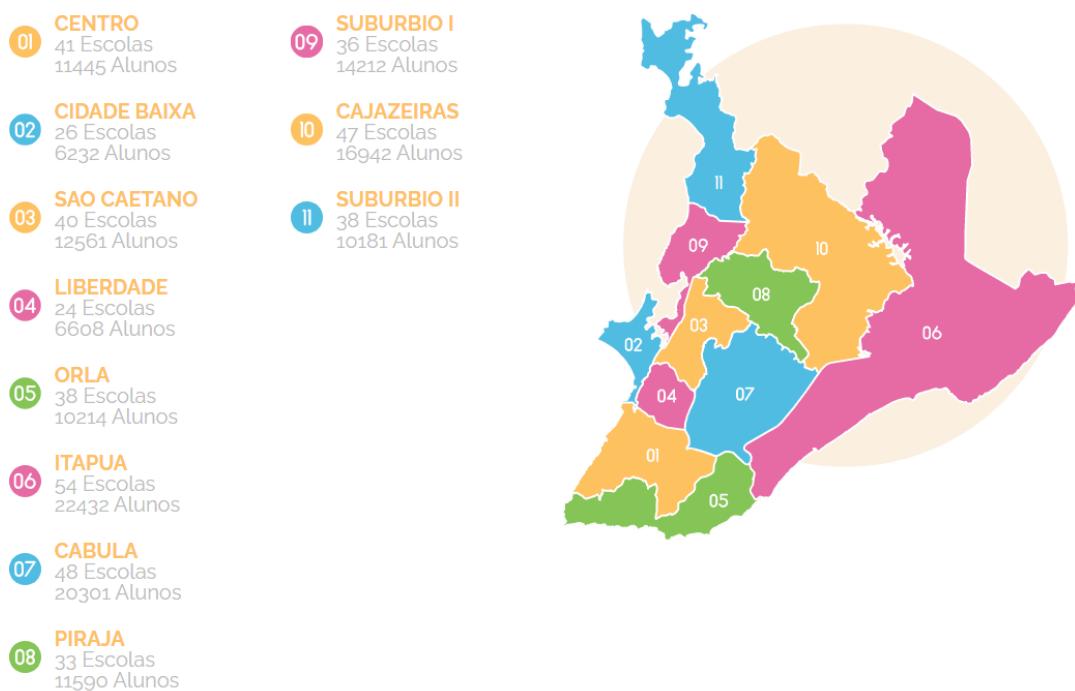
Figura 6: Mapa territorial de Salvador/BA



Fonte: IBGE (2021).

A cidade de Salvador apresentou, no ano de 2010 (data da última atualização do IBGE), uma taxa de escolarização entre jovens de 06 (seis) a 14 (catorze) anos de 95,9% (IBGE, 2021). Em relação à rede municipal de ensino, importa salientar que a educação, nesta cidade, é compreendida a partir de gerências regionais de educação (GRE), divididas territorialmente em 11 regiões, a saber: Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Cajazeiras e Subúrbio II. Logo, a Figura 4 apresenta quantidade e percentual de escolas por GRE, notabilizando que as gerências Itapuã (12,76%), Cabula (11,14%) e Cajazeiras (10,90%) são as três maiores regionais, considerando o total de escolas, conforme divisão territorial evidenciada na Figura 7.

Figura 7: Mapa territorial de localização das instituições da Rede Municipal de Educação de Salvador nor GRE



Fonte: Salvador (2022).

Nessas regionais, o quantitativo de escolas e estudantes matriculados traduzem a complexidade da gestão educacional municipal da 4º maior cidade brasileira, segundo projeção populacional 2017/2018 realizada pelo IBGE (2021). A capital baiana possui 25.239 crianças matriculadas em instituições de educação infantil (creche e pré-escola), 108.122 estudantes atendidos no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e 13.778 estudantes jovens e adultos matriculados na educação de jovens e adultos (EJA I e II), totalizando 147.139 estudantes com matrícula ativa no município, de acordo com Quadro 10.

Quadro 10: Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA por segmento de ensino

Creche	Pré-Escola	Fundamental I	Fundamental II	EJA I	EJA II
7.323	17.916	80.681	27.441	5.591	8.187
Total	147.139				

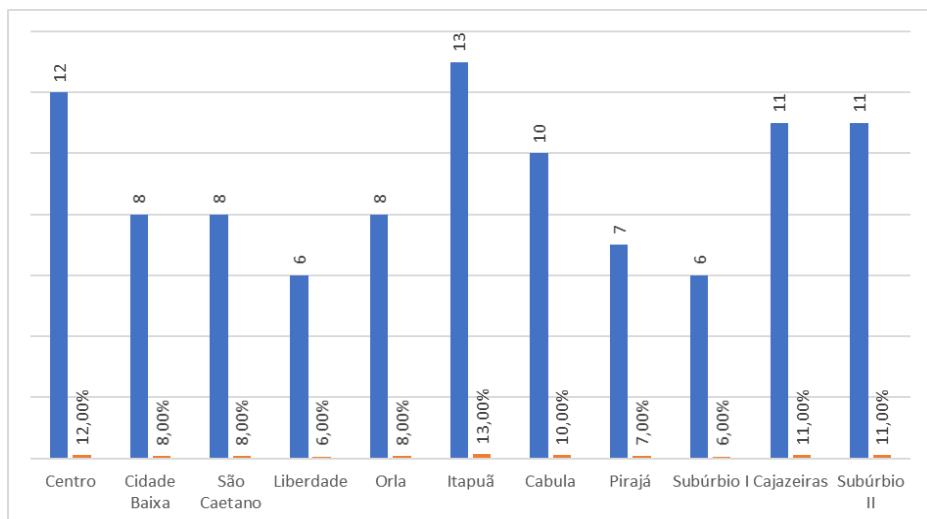
Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base em Salvador (2021).

Como a pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil, importa evidenciar que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos

físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1999, p. 12). No entanto, essa etapa da educação básica nacional só passou a ser objeto de interesse na rede municipal de Salvador no ano de 2007, por ocasião da criação do FUNDEB, que destinou recursos para o financiamento da educação infantil.

De acordo com Salvador (2015), no ano de 2007, a capital baiana atendia a educação infantil por meio de turmas abertas em escolas de Ensino Fundamental, “havendo poucas instituições exclusivas para este atendimento em período parcial, e apenas três creches de período integral” (p. 10). No ano seguinte, 45 creches passaram para a administração municipal por intermédio do processo de municipalização e, a partir de então, segundo o autor, adotaram uma nova nomenclatura: Centros Municipais de Educação Infantil (Salvador, 2015). A Figura 8 também revela o crescimento de instituições de Educação Infantil na rede municipal de ensino.

Figura 8: Instituições de Educação Infantil por GRE



Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base em Salvador (2021).

Embora a Educação Infantil na Rede Municipal de Salvador seja caracterizada em documentos oficiais (Salvador, 2015) como espaço destinado a garantia de direitos da criança de zero a cinco anos de idade, nota-se uma contradição entre o discurso oficial e prática promovida pela SMED, já que a maioria dos espaços destinados ao atendimento a esta etapa da Educação Básica não foi planejado para este fim, o que viabilizou a realização de adaptações de residências para funcionarem como instituições de Educação Infantil, fator que não

corrobora para assegurar os direitos das crianças, bem como não possibilita-os vivenciarem uma infância com condições adequadas para seu desenvolvimento biopsicossocial.

Considerando as especificidades anteriormente narradas, estabeleceu-se o contexto deste estudo: uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. Para tanto, essa escolha fundamenta-se nos seguintes aspectos:

- I. Estrutura e crescimento da rede municipal de ensino na oferta de educação infantil;
- II. Em 2015 a rede municipal de Salvador construiu, de maneira pseudocolaborativa, um projeto próprio para a educação infantil, intitulado: “Projeto Nossa Rede Educação Infantil”. Este projeto fornece materiais orientadores para a gestão escolar, educadores, crianças, famílias e comunidade;
- III. O município de Salvador possui um referencial próprio para a educação infantil, contendo orientações curriculares que fundamentam a construção do projeto político pedagógico institucional;
- IV. Desde 2016 a rede municipal de ensino possui documento próprio de orientação para realização da avaliação institucional na educação infantil, denominado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (INDIQUE Salvador), revisado em 2022;
- V. As instituições de Educação Infantil do município realizaram ciclo de avaliação institucional no ano de 2016 e o retomaram no ano de 2022;
- VI. Pela existência de uma plataforma *web* municipal destinada ao acompanhamento do plano de ação escolar por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e das GRES;
- VII. Pelo abandono da proposta de avaliação institucional por parte da SMED e, consequentemente, das instituições de Educação Infantil, após aplicação e construção de planos de ação em 2016;
- VIII. Pela ausência de uma cultura avaliativa nos estabelecimentos de educação infantil da rede municipal de Salvador;
- IX. Pela carência de processos formativos sobre avaliação institucional nas instituições de educação infantil;
- X. Por engajamento pessoal e profissional, visto que o pesquisador é funcionário efetivo da rede municipal de Salvador e atua como técnico pedagógico no Conselho Municipal de Educação e já coordenou a Escola de Educação Infantil selecionada para produção de dados;

XI. Pela retomada, por parte da SMED, da proposta da avaliação institucional como obrigação das instituições de educação infantil em 2022.

Não obstante, desenvolveu-se o processo de pesquisa empírica no segundo semestre de 2022, em quatro fases, conforme previsto na DBR Dialógica. Cada fase se constituiu em encontros presenciais com os partícipes, caracterizados como sessões dialógico-colaborativas. Entretanto, anteriormente a este processo, realizaram-se diálogos com a SMED, por meio da Diretoria Pedagógica (DIPE), a fim de obter o consentimento para o desenvolvimento da pesquisa na Escola Municipal Professor Jorge Conceição (EMPJC)⁵, estabelecida como *lócus* para a produção de dados. Posteriormente, fizeram-se imprescindíveis diálogos com a gestão da Unidade Educacional e equipe de educadores, com o objetivo de esclarecer informações sobre o estudo, bem como realizar adesão dos envolvidos por intermédio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Convém destacar outros critérios de seleção do EMPJC para inclusão no estudo, a saber: a) a referida instituição é bem avaliada pela comunidade e realiza um trabalho de referência no Centro Histórico da capital baiana; b) pelo fato da instituição ter participado, de modo satisfatório, dos dois ciclos de avaliação institucional promovidos pela SMED – 2016 e 2022; c) por engajamento pessoal, visto que o pesquisador responsável atuou como coordenador pedagógico dessa instituição por cerca de 08 (oito) anos; d) por se tratar de uma Unidade Educacional exclusiva de Educação Infantil, com atendimento de crianças de 02 (dois) a 05 (cinco) anos de idade, subdivididas entre os segmentos creche e pré-escola; e) pelo fato de 100% (cem por cento) da equipe docente pertencer ao quadro efetivo da rede municipal de ensino e possuir experiências significativas na educação infantil; f) por adesão voluntária à pesquisa.

A EMPJC é uma das 12 (doze) instituições de Educação Infantil que fazem parte da área territorial designada como Gerência Regional Centro (GRE Centro) e funciona no andar térreo de um prédio cedido à Prefeitura Municipal de Salvador. Criada em 1956 por meio de

⁵ Por questões éticas, optou-se por não caracterizar de modo específico o contexto sócio-histórico e cultural que permeia o EMPJC, com o intuito de preservar a identidade da instituição que serviu como *lócus* de produção de dados para este estudo, por isso, se utilizou de nome fictício. Convém advertir que apesar de se tratar de uma instituição exclusiva de Educação Infantil, a EMPJC não tem sido considerada pela SMED como um CMEI, conforme prevê documento orientador intitulado: Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil (Salvador, 2015). Sendo assim, visando não evidenciar o nome real da instituição, realizou-se uma homenagem ao Prof. Jorge Conceição, professor universitário, geógrafo, militante do movimento negro, um dos fundadores do Coletivo de Entidades Negras/CEN, da UNIRAAM; idealizador do Projeto Boiada Multicor, responsável pela reconstrução de histórias que desvalorizavam personagens negros.

um convênio com a Secretaria Estadual de Educação, foi extinta após 42 anos de funcionamento. Em 1999, a escola foi reaberta por intermédio de convênio estabelecido junto a Secretaria Municipal de Educação, com a oferta de turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Entretanto, em 2014, passou a se dedicar exclusivamente ao atendimento pedagógico de crianças público-alvo da Educação Infantil – grupos 2 e 3 (etapa creche) e grupos 4 e 5 (etapa pré-escola).

Localizada no centro-histórico da capital baiana, a EMPJC é, ainda hoje, afetada pelas implicações da reforma realizada em 1992, que desencadeou na transformação de prédios e casarões antigos em uma espécie de espaço cinematográfica, destinado ao turismo externo e que gerou a expulsão de antigos moradores da comunidade, uma espécie de limpeza social e urbana que ocorreu na gestão estadual do então Governador Antônio Carlos Magalhães. Segundo Mourard (2011), o século XX foi caracterizado por uma tendência mundial que consistia em implementar um processo de revitalização e requalificação dos antigos centros históricos das metrópoles, fator que justifica seu abandono e a consequente reestruturação produtiva – processo de esvaziamento do modo de subsistência da comunidade local em detrimento da aplicação de projetos arquitetônicos visando uma recuperação econômica desses espaços.

Para os autores, no Brasil, isso possibilitou o desenvolvimento de um movimento cognominado de substituição social. Ou seja, em nome da modernização das atividades socioeconômicas desenvolvidas na comunidade, bem como da divulgação de uma nova roupagem desses espaços, efetuou-se a expulsão de moradores antigos, majoritariamente pertencentes a população negra, pobre e carente, em favor do repovoamento, com vistas a operacionalizar a maximização da fetichização turística⁶ do território.

Em 1992 esse movimento se manifestou no centro-histórico de Salvador por meio da adesão ao modelo de revitalização urbanística embasada na concepção cenográfica, objetivando um aumento significativo no turismo nacional e, prioritariamente, internacional. Para Mourard (2011), essa perspectiva privilegiou/privilegia o desencadeamento de intervenções-cenários e a consequente exclusão e marginalização dos moradores tradicionais daquela localidade. Com isso, de acordo com Arantes (2000), o Estado se apropriou/apropriou dos cenários arquitetônicos

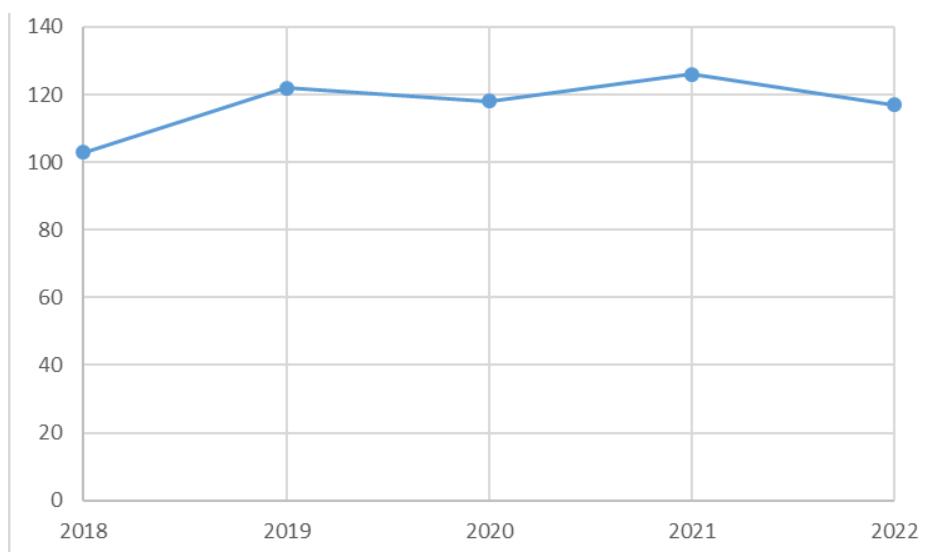
⁶ O termo fetichização turística pelo capital se refere, na abordagem de Santos, Palmerston e Vilela, “como elemento capaz de implantar junto às comunidades exploradas um desenvolvimento local de forma sustentável (ou não), pois o que observamos na prática é a privatização das áreas de interesse turístico, a ocupação predatória do ambiente, a produção exacerbada de lixo e outros detritos, a expulsão dos nativos para as periferias, o acúmulo e concentração de renda e a corrupção do Estado na defesa dos interesses do capital [...]” (2020, p. 8).

estruturados para atrair o turismo. Ou seja, a população, em sua grande maioria negra e carente que (sobre)vivia na região foi retirada de forma arbitrária, tendo sua cidadania negada pelo poder público. No entanto, importa considerar que o reconhecimento do Centro-Histórico da capital baiana como patrimônio histórico pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é fruto do processo de compartilhamento de práticas da população expulsa que retornou ao seu habitat e passou a reocupar prédios e casarões vazios.

É nesse contexto de resistência e reocupação dos espaços comunitários do centro antigo da capital baiana que a EMPJC desenvolve seu fazer pedagógico, na perspectiva de uma educação popular, atendendo crianças da região, em sua maioria negras e carentes, oriundas de um contexto sócio-histórico e cultural de marginalização e negação de direitos sociais, filhas de trabalhadoras e trabalhadores informais, muitos viciados em drogas e/ou profissionais do sexo.

O histórico de evolução da matrícula escolar na instituição demonstra que entre 2018 e 2019 houve um aumento significativo na oferta e procura de vagas na Educação Infantil, perfazendo um percentual de 18,45%. Entre os anos 2019 e 2020, houve uma queda substancial na matrícula escolar, alcançando 3,28%. Já no que concerne aos anos 2020 e 2021, foi possível constatar um ligeiro aumento para o percentual de 6,78%. No total geral, entre os últimos cinco anos, no período correspondente a 2018 a 2022, houve um aumento na matrícula escolar que perfaz o percentual de 3.88%. Para melhor ilustrar essa evolução, a Figura 9 possibilita uma leitura mais concisa.

Figura 9: Atendimento de crianças na EMPJC



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Salvador (2022).

Um dos principais desafios vivenciados junto a EMPJC foi estabelecer espaços-tempos destinados às sessões dialógico-colaborativas, considerando que na Rede Municipal de Ensino de Salvador, inexistem espaços coletivos para discussão, organização e planejamento do trabalho pedagógico. Essa articulação ocorre por meio das Atividades Complementares (AC) que são implementadas por intermédio do atendimento individualizado entre coordenação pedagógica e educadores, cada um com sua respectiva programação de carga horária.

Nessa lógica, as sessões se contrapunham ao contexto de trabalho pedagógico individualizado, fragmentado e dissociado da realidade dos educadores, já que a precarização das ações destes profissionais foi evidenciada a partir da percepção de que não há, na rede municipal de ensino de Salvador/BA, espaços-tempos dialógicos nas escolas, pois, conforme já explicitado, o município optou por uma estrutura político-pedagógica – por intermédio das AC individualizadas – que fragmentam o trabalho pedagógico e nega o direito dos educadores de repensarem suas práticas à luz da coletividade institucional.

Essa é uma estrutura que segue princípios neoliberais de organização do trabalho docente, uma vez que contribui com a internalização do sentimento de passividade por parte dos profissionais, que se percebem isolados em suas salas de aulas, como tarefeiros, meros cumpridores de carga horária e reprodutores de programas pré-estabelecidos, via contratação de pacotes educacionais que prometem milagres e induzem a implementação de um currículo invisível no cotidiano institucional. Tal currículo desconsidera a proposta pedagógica oficial da instituição e fomenta um trabalho a partir da lógica neoliberal de instrumentalizar educadores e educandos a perpetuar a situação de opressão existente no contexto socioeducacional, visto que os detentores do poder socioeconômico não podem correr o risco de terem suas estruturas hierarquizadas questionadas pelos oprimidos.

Outro indicativo da precarização da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Salvador/BA é o fato de que a instituição que serve como lócus de produção de dados para esta tese, embora atenda uma clientela exclusiva da primeira etapa da Educação Básica, ainda recebe o nome de Escola, destoando da maioria das instituições que atuam com a referida etapa da educação e que recebem o nome de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em conformidade com as orientações da Resolução do Conselho Municipal de Educação CME nº. 035/2014, o que evidencia um descaso da SMED em relação a Unidade Educacional, pois, o que caracteriza um CMEI é justamente a dedicação exclusiva a Educação Infantil.

Nota-se que há, na rede municipal de ensino de Salvador/BA, uma política interna que supervaloriza e sobreopõe, claramente, o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental – Anos

Iniciais e Anos Finais – em detrimento da Educação Infantil, que acaba sendo secundarizada e absorvida, muitas vezes, por ações escolarizantes e que desconsideram o tripé que a sustenta, a saber: cuidar, educar e brincar. Isto posto, torna-se relevante destacar que as ações didático-pedagógicas na Educação Infantil precisam ter como eixos centrais as interações e as brincadeiras, construídos por intermédio de campos de experiências, conforme explicitado em documentos oficiais como os Referenciais Municipais da Educação Infantil (RCMEI) (Salvador, 2015) que orientam sobre a construção e reformulação de projetos político-pedagógicos desta etapa.

Essa priorização do Ensino Fundamental em Salvador pode ser justificada pelo fato desta etapa ser avaliada por meio de testes padronizados. Entretanto, ressalta-se que esse entendimento equivocado demonstra uma desvalorização da Educação Infantil e de suas potencialidades no contexto mais amplo da Educação Básica Nacional.

Com validade até 2024, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 13.005/2014, propõe em sua primeira meta, “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para que crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014). Sendo assim, cabe avultar que o município de Salvador já alcançou tal meta, na medida que optou pela diminuição do atendimento pedagógico infantil em tempo integral e o transformou, em sua grande maioria, em tempo parcial, fator que permitiu ao município, dobrar o número de matrículas e atender, plenamente, a meta estabelecida no Plano.

Em outras palavras, em vez de ampliar a abertura de instituições exclusivas de Educação Infantil, por intermédio da construção de novos espaços escolares, fator que geraria uma maior cobertura nessa etapa da educação, a SMED tem se utilizado de estratégias neoliberais para dar conta das demandas de crianças de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade que não conseguem matrícula na rede pública de ensino. Eis o fundamento necessário para o desenvolvimento do Programa Pé na Escola, desenvolvido pela SMED e que cumpre a função social de encaminhar crianças que deveriam ser assistidas pela rede municipal de ensino, para instituições parceiras - rede privada - que aderem ao Programa e recebem um financiamento para acolher, pedagogicamente, as crianças encaminhadas pela Secretaria. Esses sujeitos recebem uma espécie de *vouchers* que podem ser caracterizados como um processo de terceirização de responsabilidades, posto que corroboram, ainda mais, com a precarização e marginalização da educação pública de Salvador.

Outro indicativo importante que contribui com o entendimento da falta de compromisso da SMED com a Educação Infantil na cidade é o fato de que nenhuma das Unidades Educacionais, até a presente data, possui Ato Autorizativo emitido pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Em sua Resolução CME nº. 035/2014 (Salvador, 2014), são estabelecidos padrões mínimos de qualidade para Educação Infantil, inclusive em termos físicos e estruturais, não detectados nas instituições do município, talvez por isso, as Unidades de Educação Infantil ainda não tenham sido analisadas pelo CME. Assim sendo, cabe destacar que grande parte das instituições de Educação Infantil de Salvador funcionam em espaços improvisados, inapropriados, casas adaptadas para funcionar como instituição de ensino para a primeira etapa da Educação Básica, o que interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos sujeitos institucionais, já que esses espaços não foram pensados especificamente para este fim.

Dos 11 (onze) educadores que atuam na instituição, 03 (três) não participaram do estudo. Uma pelo fato de estar gozando da licença prêmio, outra por estar em licença maternidade, e a outra por decisão pessoal, representando um percentual de 27,2%. No tocante às demais, aderiram ao estudo, totalizando 08 (oito) partícipes com a inclusão do pesquisador responsável⁷, perfazendo um total de 72,8% de adesão. Foram esses sujeitos os responsáveis pela produção de dados na pesquisa: 1. Ana, 2. Augusta, 3. Isaura, 4. Luciana, 5. Luísa, 6. Maurício, 7. Paulo e 8. Simone. Todos selecionados mediante convite e aceitação voluntária, conforme orientações fornecidas por Creswell (2010, p. 209), ao afirmar que “o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou autores expressam na literatura”.

O grupo constituído foi heterogêneo, composto, em sua maioria, por partícipes do sexo feminino (75%), totalizando um percentual de 37,5% na faixa etária entre 35 a 44 anos e 62,5% com idade igual ou superior a 45 anos. Em relação à raça/cor segundo IBGE, a maioria dos envolvidos no estudo se autodeclararam como pretos (62,5%), seguido de pardos (25%) e brancos (12,5%). Cada sujeito contribuiu com o compartilhamento de experiências, conhecimentos e visões de mundo. Porquanto, agrupados, os partícipes formaram, juntamente com o pesquisador responsável, uma comunidade de práticas destinada a desenvolver, colaborativamente, uma solução educacional para formação em avaliação institucional destinada às instituições de Educação Infantil de Salvador. Por isso, “os partícipes, dentro das

⁷ Como forma de preservar a identidade dos partícipes, utilizou-se nomes fictícios.

suas possibilidades e de acordo com seus interesses e necessidades, colaborarão no sentido de trabalhar com o pesquisador acadêmico, tecendo, criticamente, uma reflexão sobre suas práticas em contexto” (Santos, 2011, p. 40).

Ademais, concorda-se com Santos (2011) quando o autor propõe uma pactuação entre os envolvidos no estudo, visando elucidar o papel destinado a cada partípice. Ressalta a necessidade de negociação para definição das etapas destinadas à produção de dados. Além disso, o autor fornece subsídio para o desenvolvimento de uma postura dialógica para mediar possíveis conflitos na trajetória da pesquisa. Com isso, Santos (2011, p. 40) especifica que o diálogo, por isso mesmo, torna-se fundamental, inerente ao percurso, caracterizando-se pela administração de conflitos e pela capacidade de construir de forma ética e humana, encaminhamentos que beneficiem o conjunto dos partípices, no âmbito do desenvolvimento profissional docente”. O Quadro 11 descreve informações relevantes sobre os partípices.

Quadro 11: Caracterização dos partípices

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE TRABALHO			OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A PESQUISA
		EDUCAÇÃO INFANTIL	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR	EMPJC	
Ana	Pedagogia	Entre 0 a 05 anos	Entre 11 a 15 anos	Entre 0 a 05 anos	Coordenadora pedagógica
Augusta	Pedagogia	16 anos ou mais	16 anos ou mais	Entre 06 a 10 anos	Gestora
Isaura	Pedagogia	Entre 06 a 10 anos	Entre 06 a 10 anos	Entre 06 a 10 anos	Professora
Luciana	Pedagogia	Entre 11 a 15 anos	Entre 11 a 15 anos	Entre 11 a 15 anos	Professora
Luísa	Pedagogia	Entre 06 a 10 anos	16 anos ou mais	Entre 11 a 15 anos	Professora e vice-gestora
Maurício	Pedagogia	Entre 06 a 10 anos	Entre 06 a 10 anos	Entre 06 a 10 anos	Pesquisador responsável; mediador das sessões dialógico-colaborativas.
Paulo	Pedagogia	Entre 06 a 10 anos	16 anos ou mais	Entre 0 a 05 anos	Coordenador pedagógico
Simone	Pedagogia	Entre 06 a 10 anos	Entre 06 a 10 anos	Entre 06 a 10 anos	Professora

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 11 revela que todos (100%) os partípices possuem nível superior e estão devidamente habilitados para atuar na educação infantil, conforme prevê LDB nº. 9.394/96 e Resolução CME nº. 035/2014 (Brasil, 1996; Salvador, 2014). Desse total, 07 (87,5%) já têm

especialização *latu sensu* e apenas 01 (12,5%) ainda não realizou. No que tange o tempo de trabalho e experiência profissional na primeira etapa da Educação Básica, 62,5% dos envolvidos esclareceram que possuem entre 06 a 10 anos, seguidos pelas demais faixas etárias que perfizeram 12,5% cada (entre 0 a 05 anos; entre 11 a 15 anos; 16 anos ou mais).

No que concerne o tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, o Quadro 10 indica que 37,5% dos participes apresentam tempo de serviço igual/superior a 06 anos, acompanhados de igual percentual com 16 anos ou mais e de 25% com 11 a 15 anos de experiência na rede. Em se tratando especificamente do tempo de trabalho na EMPJC, 25% dos participantes do estudo possuem entre 0 a 05 anos de exercício profissional, seguidos de 37,5% entre 06 a 10 anos e entre 11 a 15 anos.

Em se tratando de uma pesquisa vinculada a questões formativas a partir de contribuições tecnológicas, registra-se que 62,5% dos participantes demonstraram fluência digital, contrastando com 37,5% que revelaram possuir pouca fluência e contato com as TIC. Essa informação contribuiu, sobremaneira, na concepção e no planejamento do *design*, uma vez que requereu o estabelecimento de espaços/tempos destinados a efetivação de uma solução pedagógica propícia ao oferecimento de situações formativas sobre as tecnologias e como utilizá-las em espaços virtuais de aprendizagem com foco no compartilhamento de práticas, saberes e fazeres sobre a avaliação institucional. Mas, convém destacar o investimento de aproximadamente R\$ 90 (noventa) milhões da SMED na aquisição, por meio do Programa Educação Digital⁸ da rede, de equipamentos tecnológicos para educadores (*chromebooks*) e educandos (*tablet*). Isto indicou que, atualmente, todos os educadores da EMPJC possuem um computador portátil e acesso a rede de *internet* via pacote de dados disponibilizados.

Nesse ponto, recorre-se a Lei nº. 8.722/2014, que institui o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do município de Salvador/BA, em seu art. 13, inciso VI, e determina a:

Garantia de uma jornada de trabalho que assegure aos servidores do Magistério Público, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada destinada às atividades de preparação de aula, avaliação da produção dos educandos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada e, no mínimo, 2/3 (dois terços) da jornada de interação com o educando, sem prejuízo na remuneração em razão da reserva da jornada” (Salvador, 2014).

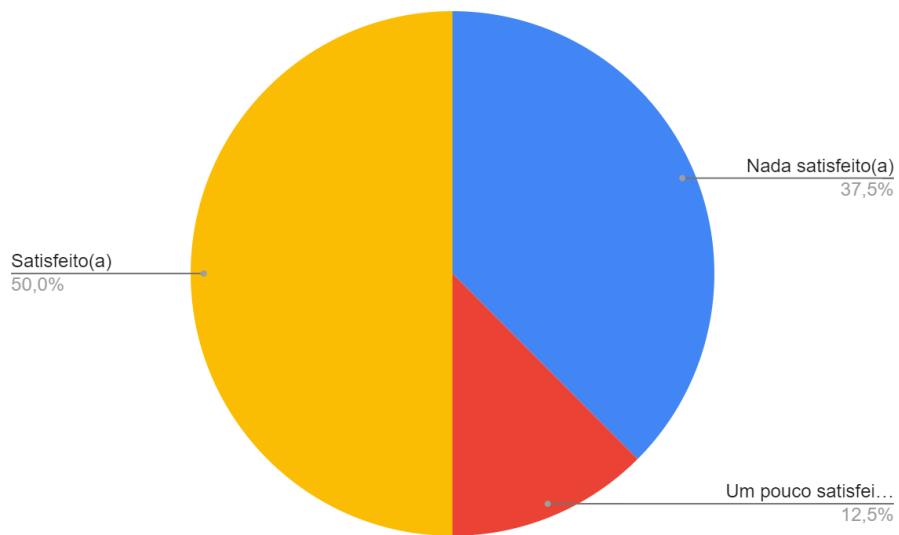
⁸ De acordo com informações publicadas pela SMED, o referido Programa se estrutura como fomento para melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagens da/na rede municipal de ensino de Salvador/BA, bem como contribuir com o fortalecimento da “política de educação integral com mediação tecnológica, agilizar o processo de correção de avaliações externas e tornar mais eficientes os processos de gestão administrativa e pedagógica da rede municipal de ensino” (Salvador, 2022, p. 01).

Entretanto, cabe ponderar que 50% dos participes apontaram possuir entre 01 a 05 horas semanais de disponibilidade para estudo, em comparação a outros 50% que sinalizaram ter entre 06 a 10 horas. Esses dados contribuem para caracterizar as dificuldades vivenciadas pelos educadores no que se refere ao processo de formação continuada e em serviço, visto que, apesar da promulgação de legislações específicas que assegurem o mínimo de carga horária para este fim, os profissionais da educação revelaram entraves, especificamente: rotina exaustiva; burocratização dos espaços formativos e de planejamento das atividades didático-pedagógicas; excesso de atribuições profissionais na gestão da sala de aula; precariedade nos espaços escolares; escassez de recursos materiais e didático-pedagógicos, etc.

O processo de produção de dados apontou que para 75% dos participes a SMED não tem oferecido cursos/formações periodicamente. Os 25% restantes deste percentual, se opuseram a tal informação, fator que pode ser justificado considerando os diferentes cargos exercidos pelos envolvidos, por exemplo: gestores, coordenadores e educadores. Por esse ângulo, quando convidados a refletir sobre a última formação promovida pela SMED que participaram, obteve-se o seguinte resultado: a) entre 01 a 02 anos – 37,5%; b) entre 03 a 04 anos – 25%; c) entre 05 a 06 anos – 12,5%; d) não participo de formação há mais de 07 anos – 12,5%. Já sobre o que é, como funciona e se já participaram de alguma formação por intermédio de um AVA, 87,5% revelaram que sim.

No entanto, nota-se certa incongruência quando se faz uma comparação entre as informações: realiza formações promovidas pela SMED vs. nível de satisfação com formações promovidas pela SMED, uma vez que 75% dos participantes afirmaram desconhecer cursos/formações realizadas pela SMED e 50% desses sujeitos se avaliaram como satisfeitos com as formações empreendidas pela mesma, conforme indicado na Figura 10.

Figura 10: Satisfação com formações promovidas pela SMED



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com relação à participação dos colaboradores em formação sobre avaliação institucional desenvolvida(s) pela SMED, 62,5% expuseram que nunca ocorreu, discrepando de 37,5% que informaram já terem vivenciado processos formativos sobre a temática. Todavia, deste último percentual, 01 participante alegou não ter ficado satisfeito, pois, segundo o mesmo, “as formações que abordaram sobre a avaliação institucional na rede municipal de ensino, se configuraram na perspectiva da pseudoparticipação de coordenadores pedagógicos e representantes da gestão escolar, embasadas na apresentação, validação passiva e instrumentalização do INDIQUE Salvador/BA no ano de 2016” (Márcio, 2022).

As discussões em torno do INDIQUE Salvador/BA mostraram que o instrumento de avaliação institucional da rede municipal de ensino, utilizado pela instituição para sua avaliação, não foi devidamente apropriado por todos os educadores, visto que 50% deles denotaram possuir um nível regular de conhecimento sobre tais indicadores, contrastando com 37,5% que consideraram nível satisfatório e 12,5% nível baixo, o que sugere a necessidade das escolas serem formadas e estimuladas a construírem colaborativamente seus instrumentos avaliativos, considerando e respeitando suas singularidades institucionais.

Ante o cenário apresentado, ressalta-se que foi por meio de um diálogo crítico-problematizador que as primeiras aproximações entre pesquisador responsável e sujeitos contextuais aconteceu, numa perspectiva de abertura, escuta e colaboração entre os envolvidos. Todavia, tornou-se essencial especificar para os participantes, em nossa primeira sessão dialógico-

colaborativa, os seguintes elementos: tema e objeto de estudo da tese; os significados do desenvolvimento de uma investigação centrada em processos dialógico-colaborativos; a forma como as contribuições de todos os participes ocorreria; as possibilidades de produção de dados colaborativos e do desenvolvimento de um *design* instrucional para formação colaborativo em avaliação institucional por parte dos participes. Assim sendo, definiram-se as atribuições de cada participante:

- I. **Atribuições dos colaboradores na produção de dados:** a) Participar ativamente das discussões promovidas no coletivo constituído, de modo a evidenciar suas posições epistemológicas sem se sentir censurado e/ou constrangido, já que se trata de um espaço-tempo colaborativo e que envolve o respeito e a valorização de todos os saberes e fazeres socializados; b) Ler, refletir e analisar criticamente, problematizando as propostas desencadeadas pelo coletivo; c) Participar, ativamente, das sessões dialógico-colaborativas; d) Refletir, analisar, avaliar e validar as construções colaborativas do grupo.
- II. **Atribuições específicas do pesquisador responsável:** a) Mediar as sessões dialógico-colaborativas, de modo a criar um clima favorável para a produção colegiada de dados; b) Acompanhar e participar do processo de produção de dados com demais participes; c) Realizar a gravação em vídeo e áudio das sessões dialógico-colaborativas com o grupo; d) Evidenciar dados sistematizados e legitimá-los com demais participantes; e) Analisar dados produzidos; f) Apresentar resultados do estudo para os participes, afim de legitimá-los e/ou detectar dados antes não explicitados pelos sujeitos contextuais.

Para concretizar as sessões dialógico-colaborativas, foi preciso realizar um acordo com a gestão escolar: liberar os educadores uma vez por semana, por 01 (uma) hora, para efetivamente implementar os ciclos da DBR Dialógica. Entretanto, destaca-se que no período de ausência dos educadores, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) ficaram responsáveis pela mediação de atividades pedagógicas diferenciadas, com cunho mais lúdico, com as crianças nas salas de atividades. A concretização dessa estrutura de trabalho foi viável pela construção de um cronograma de trabalho flexível e correlacionado, estreitamente, a realidade e demandas institucionais, cujo objetivo essencial foi atrapalhar o mínimo possível a rotina do trabalho pedagógico institucional. Lembrando que, ao longo da pesquisa, reestruturações e reformulações se impuseram como preponderantes.

Nos canais dialógicos estabelecidos com a gestão escolar, possibilitou-se o acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento Interno da Unidade Educacional e Plano de Ação da Gestão Escolar, fator que permitiu uma reflexão sobre as concepções que permeiam o fazer pedagógico institucional. Todavia, não se detectou, em nenhum dos documentos supracitados, a institucionalização da avaliação institucional como prática avaliativa da EMPJC. Esse fato fomentou a compreensão de que, mesmo tendo implementado essa avaliação em 2016 e retomado em 2022, conforme determinação da SMED, não houve, por parte da Unidade Educacional, uma apropriação da cultura avaliativa, já que o abandono da proposta por 04 (quatro) anos revelou que a avaliação institucional na rede municipal de ensino de Salvador/BA, apenas ocorreu/ocorre como instância burocrática, cujo objetivo é monitorar os estabelecimentos de ensino da educação infantil, além de satisfazer interesses do Banco Mundial, por conta de um empréstimo firmado com a finalidade de construir um sistema de monitoramento e acompanhamento desta etapa da educação.

É importante destacar que o PPP da EMPJC está desatualizado e carecendo de adequações para atender a normatização proposta pela Resolução do CME nº. 020/2010 (Salvador, 2010). Embora o documento apresente informações relevantes e oriente a organização do trabalho pedagógico institucional elucide a concepção de infância e criança adotada, sua organização curricular encontra-se desatualizada das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), dos Referenciais Curriculares Municipais da Educação Infantil de Salvador (RCMEI) (Salvador, 2015) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), conforme orienta Resolução CME nº. 034/2022 (Salvador, 2022). Além do mais, apesar de promover uma breve discussão teórica sobre diversidade e gênero, educação sexual na educação infantil, meio ambiente, educação e saúde, a educação infantil e o idoso, educação para as relações étnico-raciais, carece de maiores aprofundamentos teórico-metodológicos sobre essas e outras questões, conforme legislação: Lei nº. 11.769/2008 (Brasil, 2008) que torna obrigatório o ensino de música nesta etapa da educação; Lei nº. 9.795/1999 (Brasil, 1999) que versa sobre a educação ambiental; Lei nº. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e Lei nº. 11.645/2008 (Brasil, 2008), a primeira que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e a segunda, que orienta sobre a história e cultura afro-indígena; Resolução CME nº. 038/2013 (Salvador, 2013) que aborda e orienta sobre a educação especial; Resolução CNE/CEB nº. 05/2009 que institui as DCNEI (Brasil, 2009).

Já em relação ao Regimento Interno, convém destacar que o mesmo também se encontra desatualizado e não segue as recomendações da Resolução CME nº. 021/2010

(Salvador, 2010), que orienta sobre a construção deste documento, além de disponibilizar seus elementos constitutivos. Outro documento acessado foi o Plano de Ação da Gestão Escolar, que embora proponha um acompanhamento das ações didático-pedagógicas, não foi executado em sua integralidade; na realidade, notou-se que o mesmo foi abandonado, ficou à deriva nas demandas cotidianas da Unidade Educacional, possivelmente devido à sobrecarga de demandas administrativas e pedagógicas assumidas pela gestora, que não conta com o apoio operacional de sua cogestora.

Em um dos diálogos realizados com a gestora escolar, ficou evidenciado que o PPP e demais documentos institucionais não refletem, na prática, a realidade, subjetividades e complexidade institucional. Nesse caso, como instituição que estabelece parcerias com entidades comunitárias a fim de engajar a realidade sociocultural das crianças nas práticas pedagógicas, carece evidenciar de modo mais oportuno tais parcerias, detalhando seus impactos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. É importante declarar, oficialmente, nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico, as implicações dessas parcerias no processo de ensino e aprendizagem tanto dos educadores, como das crianças.

As poucas ações coletivas que ocorrem na Unidade Educacional estudada não dão conta da complexidade institucional e dos desafios impostos cotidianamente no fazer pedagógico. Assim, comprehende-se que a falta de espaços-tempos coletivos na instituição favorece a cultura do individualismo e da desmobilização de lutas coletivas em favor de uma Educação Infantil de qualidade e para todos. Essas ações coletivas se reduzem à: reunião de pais e mestres com foco no percurso formativo das crianças, reuniões de Conselho Escolar para prestação de contas e a realização de confraternizações esporádicas entre os membros da equipe escolar.

É relevante destacar que a instituição funciona em um prédio adaptado e que não atende, minimamente, as recomendações de padrões de qualidade preconizadas pela Resolução CME nº. 035/2014 (Salvador, 2014), pois, seu espaço físico fere princípios constitucionais, da LDB nº. 9.394/1996 (Brasil, 1996) e demais documentos normativos que asseguram as crianças da educação infantil serem tratadas como sujeitos de direitos – ao brincar com qualidade e com um espaço físico em conformidade com suas especificidades; aprender por meio das brincadeiras e das interações com seus pares e com adultos; etc. Para tanto, em se tratando da infância no Centro-Histórico de Salvador, uma infância repleta de singularidades e de negação de direitos, é preciso que o poder público assuma a responsabilidade de provedor de uma educação infantil que respeite as infâncias e suas fases de desenvolvimento.

Embora haja ainda uma lacuna entre o que preconiza os documentos oficiais de Salvador e a realidade da Educação Infantil na cidade, vale destacar que os documentos oficiais relatam que esta etapa é balizada pelo reconhecimento das crianças como sujeitos dotados de direitos, de viver suas infâncias em plenitude com a oferta das possibilidades de desenvolvimento de suas aprendizagens a partir das experiências promovidas em campos do saber.

3.5 As sessões dialógico-colaborativas

Na etapa posterior, no mês de novembro de 2022, iniciaram-se as sessões dialógico-colaborativas com os partícipes. Cada encontro investigativo-formativo teve duração de uma hora, totalizando 07 horas de efetivo trabalho colaborativo. As sessões ocorreram na própria Unidade Educacional e foram configuradas como espaço-tempo flexíveis e maleáveis, pois, envolveram interesses, percepções e questões individuais e coletivas dos partícipes, com uma pré-disposição no redirecionamento das sessões a fim de concretizar o objetivo principal da metodologia adotada na tese, a saber: coconstruir, colaborativamente, uma proposta formativa sobre avaliação institucional na primeira etapa da Educação Básica, de forma coletiva, numa espécie de comunidade de práticas, destinada ao compartilhamento de saberes e fazeres pelos partícipes.

Neste sentido, importa salientar que essas sessões foram devidamente gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas na íntegra, refletidas, analisadas e problematizadas pelo pesquisador responsável. Os resultados obtidos após cada processo realizado, em cada fase da DBR Dialógica, foram devidamente apresentados aos partícipes no início da fase seguinte, visando uma discussão, análise, sistematização e legitimação do que havia sido construído pelo coletivo no momento anterior.

A partir de Freire (2021), comprehende-se as sessões dialógico-colaborativas como uma espécie de método que segue as seguintes características: ativo, dialógico, crítico, reflexivo e crítico. Não obstante, o autor sustenta que essas sessões contribuem com o processo de ensino e aprendizagem tanto por parte do pesquisador responsável, como pelos demais partícipes, estabelecendo os rumos das sessões e dos conteúdos e/ou assuntos abordados. Para esse propósito, lança-se mão do uso de técnicas reducionistas e codificadoras.

As sessões dialógico-colaborativas são consideradas, partindo-se da perspectiva de Santos (2011), como espaços dialógicos destinados tanto ao estudo, quanto ao desenvolvimento de reflexões coletivas, capazes de contribuir com o repensar o trabalho pedagógico vivenciado

no cotidiano institucional. Segundo o autor, é possível destacar que essas sessões “[...] são espaço-tempo de estudo, de reflexão crítica sobre a prática. Momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas, a estudar conceitos, flexionando o pensamento em torno de interesses e necessidades do coletivo” (p. 51). Assim, coadunando com o autor, Ibiapina (2008) estabelece que espaços investigativos-formativos centrados nesta perspectiva estimulam o respeito ao contexto sociocultural dos partícipes, bem como a criação de um *lócus* destinado à reflexão crítica sobre as experiências e do fomento a reflexividade.

Essa reflexividade destacada pelos autores, remeteu a processos em que sujeitos, historicamente oprimidos e estimulados a reproduzirem em seus saberes e fazeres cotidianos, a ideologia dominante, puderam se empoderar e se perceber como coconstrutores e difusores sociais de conhecimentos, por meio da problematização crítico-reflexiva e da constituição de coletivos inteligentes e/ou comunidades de práticas. Por isso, as sessões dialógico-colaborativas permitiram a escuta dos sujeitos contextuais, num trabalho que contrapôs a perpetuação da condição de dominação imposta pelo *status quo* e os agentes que se beneficiam direta ou indiretamente desse processo, assim como do silenciamento institucional dos estabelecimentos de ensino, especificamente os da Educação Infantil, historicamente negligenciados pelo poder público.

As sessões, espaços-tempos (trans)formativos do grupo, foram propícios à colaboração contínua dos envolvidos, via diálogo crítico-problematizador, bem como por meio da reflexão e do estudo sobre as práticas profissionais do coletivo no próprio grupo. Essas sessões desencadearam mudanças atitudinais, conceituais e procedimentais ante a construção de conhecimentos mediante a constituição de uma espécie de inteligência coletiva, permeada por processos conflituosos, por tensionamentos, contradições, etc., pela atitude crítico-analítica dos partícipes, de modo a assegurar-lhes direito a fala, escuta, ao silêncio, a interlocução e a interação. Portanto, as sessões da DBR Dialógica permitiram a elaboração colaborativa de sentidos e significados socioculturais para seus saberes e fazeres profissiográficos.

Para tanto, Santos (2011, p. 51) assevera que sessões dessa natureza são configuradas como:

[...] tempo formativo do grupo, possibilitador de transformações conceituais e transformações de práticas, sendo por isso um tempo colaborativo, legitimado e construído pelo grupo, como suas tensões, suas (ir)regularidades, suas contradições e seus conflitos. Ele se caracteriza também como um espaço de silêncio e escuta, de argumentações, de pensar sobre o que fizemos sobre o que poderíamos fazer diferente; espaço de pensar sobre nós mesmo como sujeitos críticos imersos em um processo educativo coletivo.

Neste âmbito, em novembro de 2022, especificamente no dia 10 de novembro de 2022, das 15:00h às 16:00h, realizou-se a primeira sessão dialógico-colaborativa, cujo objetivo central consistiu em reestabelecer um engajamento entre pesquisador responsável e a realidade sociocultural dos partícipes do estudo. Para tanto, dialogou-se sobre as demandas do cotidiano que atravessam o fazer pedagógico institucional, sobre o objeto de estudo da referida tese, seus objetivos no que concerne um tipo de pesquisa colaborativa-formativa – como *lócus* de construção de conhecimentos compartilhados entre os envolvidos, na perspectiva da coconstução de saberes e fazeres e da autoria coletiva sob uma concepção formativa acerca da avaliação institucional de instituições de Educação Infantil de Salvador/BA.

Na sequência, aplicou-se, individualmente, um questionário semiestruturado para caracterização dos partícipes, identificação das tecnologias disponíveis, bem como para compreender, oportunamente, as reais necessidades formativas dos participes sobre avaliação institucional na Educação Infantil. Consequentemente, após esse momento, possibilitou-se que os partícipes discutissem de maneira crítico-problematizadora as questões e respostas evidenciadas por cada sujeito. Para tanto, convém destacar que as sessões se distanciaram do modelo tradicional de conceber e fazer pesquisa acadêmico-científica, posto que seu desenvolvimento se deu com os sujeitos e não sobre eles. Para isso, a teoria dialógica de Freire (2021) foi fundamental para guiar essas sessões.

A segunda sessão dialógico-colaborativa da primeira fase da DBR Dialógica ocorreu em 17 de novembro de 2022, das 15:00h às 16:00h. Nesta, foi possível dialogar com os partícipes sobre conceitos que permeiam a proposta de avaliação institucional na Educação Básica; a relevância de um processo avaliativo alicerçado em indicadores qualitativos – mais apropriados para capturar as subjetividades institucionais -, na perspectiva da contraposição ao controle e regulação dos estabelecimentos de ensino, por parte do Estado, que utiliza as avaliações como estratégias de responsabilização dos sujeitos institucionais sobre resultados educacionais mensurados por meio de indicadores quantificáveis.

Após conclusão da primeira fase da DBR Dialógica, procedeu-se a análise das respostas fornecidas por meio do questionário semiestruturado e dos diálogos estabelecidos no decorrer das sessões. Assim, foi possível elucidar as reais necessidades formativas dos partícipes sobre avaliação institucional. À vista disso, enfatiza-se que as primeiras sessões dialógico-colaborativas cumpriram a função de promover reflexões crítico-problematizadoras sobre a realidade laboral em que os sujeitos contextuais atuam e desenvolvem suas práticas profissionais.

No questionário semiestruturado, primeiro bloco, buscou-se, inicialmente, caracterizar os participes por meio das seguintes informações: grupo etário; gênero; raça/cor segundo IBGE; função que ocupa na instituição; tempo de trabalho no cargo; formação inicial e continuada; participação periódica em processos formativos; fluência digital; disponibilidade semanal para estudo; motivação em relação à participação na pesquisa. Já no segundo bloco, abordaram-se questões correlacionadas aos recursos tecnológicos disponíveis na escola, por exemplo: acesso a computador, banda larga e internet.

Em relação ao terceiro bloco, optou-se por questões de natureza mais aberta sobre formação em avaliação institucional; se a instituição já realizou algum ciclo de avaliação institucional e como isso ocorreu; se os participes já foram formados em avaliação institucional por parte da SMED; aspectos que julgam mais e menos relevantes em um percurso formativo; conhecimentos sobre ambientes virtuais de aprendizagens e sua funcionalidade; se já participaram de formações por meio de AVA; se participam, atualmente, de alguma formação promovida pela SMED; sobre a frequência em que a Secretaria de Educação oferece formação aos educadores; concepção de aprendizagem; aplicabilidade dos conhecimentos construídos no âmbito das formações que participam; compreensão acerca do significado da formação colaborativa.

Iniciou-se a terceira sessão dialógico-colaborativa, correspondente a segunda fase da DBR Dialógica no dia 24 de novembro de 2022, das 15:00h às 16:00h. No primeiro momento, aconteceu a apresentação e posterior reflexão crítico-problematizadora dos resultados consolidados na primeira fase da abordagem metodológica, fator que possibilitou aos participes compreenderem-se como sujeitos do processo de produção de dados e construção colegiada de conhecimentos. Em seguida, o pesquisador responsável apresentou o planejamento da proposta formativa desenhada a partir da fase anterior para análise dos participes, visando agregar as contribuições dos sujeitos contextuais acerca da organização, do planejamento, dos conteúdos, da abordagem metodológica e dos processos avaliativos para a proposta formativa. Ao término desta sessão, realizou-se a análise dos dados produzidos a fim de estabelecer a concepção e estrutura do planejamento da proposta formativa.

A quarta sessão dialógico-colaborativa, complementar a anterior, ocorreu no dia 01 de dezembro de 2022, das 15:00h às 16:00h. Esta sessão cumpriu a função de socializar e avaliar com os participes o desenho da proposta formativa. Na sequência, o pesquisador responsável ficou com a incumbência de analisar e operacionalizar as sugestões viáveis apontadas pelos participes.

A quinta sessão foi responsável pela terceira fase da DBR Dialógica e ocorreu no dia 08 de dezembro de 2022, das 15:00h às 16:00h. Caracterizada como espaço-tempo de ação reflexiva, possibilitou a apresentação e reestruturação da proposta formativa com reflexões coletivas acerca de sua implementação e dinamização. Já a quarta e última fase da metodologia se desenvolveu por meio de duas sessões dialógico-colaborativas. A primeira, no dia 15 de dezembro de 2022, das 15:00h às 16:00h, destinada a análise do funcionamento, estruturação e avaliação final da proposta formativa. A segunda, no dia 27 de abril de 2023, das 15:00h às 16:00h, por intermédio da realização do grupo de interlocução, como espaço destinado à sistematização, apresentação e análise crítico-reflexiva dos resultados obtidos pela pesquisa para resignificações. Fato que permitiu aos participes conhecerem os principais resultados produzidos nesta tese.

Nas próximas páginas, apresenta-se a seção destinada a elucidar os resultados da pesquisa empírica, construídos por meio do processo de interlocução entre os participes do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta e analisa os resultados da pesquisa, obtidos por intermédio de diálogos problematizadores da realidade sociocultural dos partícipes, empreendidos ao longo da aplicação da DBR Dialógica e suas quatro fases interligadas. Aqui, apresenta-se a análise crítico-dialógica dos dados produzidos colaborativamente, com a apresentação de falas significativas dos partícipes.

4.1 Análise crítico-dialógica dos dados produzidos colaborativamente

Ao adentrar no campo empírico, o pesquisador responsável deparou-se com a necessidade de compreender o *lócus* da produção de dados a partir do contexto sociocultural e sob uma perspectiva dialógico-colaborativa, a partir do desenvolvimento da reflexão e problematização da realidade, respeitando e valorizando, conforme Santos (2011), as especificidades que caracterizam o contexto e os partícipes do estudo. Portanto, segundo o autor, o papel desempenhado pelo pesquisador responsável foi de perceber, com sensibilidade, os movimentos empreendidos no transcorrer da produção de dados e ressignificá-los caso preciso, uma vez que lhe coube, também, “reconstruir, recriar caminhos [...], na tessitura cotidiana suscitada pela complexidade do real” (Santos, 2011, p. 43).

Postura e atitude dialógica se constituíram como elementos preponderantes na organização, categorização e análise dos dados produzidos, considerando a necessidade de um posicionamento crítico, reflexivo e problematizador das contradições sociais presentes nos discursos dos participantes; isto significa que se fez essencial, no transcorrer de todo o processo, questionar a estrutura social que ampara a reprodução dos interesses e discursos dos detentores do capital, especificamente no que concerne a implementação de uma pedagogia neoliberal que propaga o engessamento e homogeneização do trabalho pedagógico, via padronização curricular e outros aditivos legais.

Todo o desenho metodológico utilizado na tese, culminando com a presente estratégia freireana de análise de dados, se baseou em processos formativos envolvendo todos os partícipes em interlocução com o pesquisador responsável, já que, para Freire (2021), numa estratégia dialógica, todos os partícipes aprendem e ensinam, bem como são sujeitos dotados de conhecimentos socioculturais, o que contribuiu imensamente na produção de dados e na consequente materialização da solução pedagógica definida como protótipo de design

instrucional para a formação colaborativa, via comunidade de práticas, sobre avaliação institucional.

O espaço de escuta e diálogo crítico-problematizador das sessões dialógico-colaborativas, se materializaram, ainda, na perspectiva freireana, como *lócus* de produção de saberes e fazeres sobre as práticas refletidas pelos partícipes, além de fundar-se “[...] no princípio freiriano de que ação educativa, seja de natureza investigativa, seja de natureza interventora, ocorre para que as pessoas se assumam protagonistas de suas falas” (Mafra; Silva; Pardim, 2021, p. 144). Para Freire (2021), o conhecimento se produz a partir da interlocução entre sujeitos dispostos a compartilharem práticas, vivências e experiências. De acordo com ele:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (Freire, 1979, p. 66).

A comunicação foi utilizada como elemento-chave para a materialização das contribuições dos partícipes em forma de conhecimentos sobre avaliação institucional em contraposição ao cenário avaliativo estandardizado, visando a ressignificação das práticas educativas desenvolvidas no contexto das instituições municipais de educação infantil. Foi por meio dela que os partícipes tiveram a oportunidade de olharem para si, para a escola e para as contradições existentes nas políticas implementadas pela SMED, reconhecendo a realidade a qual estão imersos, com o intuito de intervir e transformá-la.

A sistematização dos dados produzidos foi efetivada pelo pesquisador responsável, pois, os demais partícipes alegaram não possuir disponibilidade para exercer essa atividade. Por esse motivo, o partícipe Maurício realizou os registros de cada sessão dialógico-colaborativa para apresentar e discutir sobre os dados construídos no âmbito da coletividade. Posto isso, convém ponderar que como estudo caracterizado por uma natureza colaborativa-formativa, os dados produzidos pelos envolvidos foram devidamente tratados por intermédio das três fases que configuram a estrutura organizativa e de análise de dados crítico-dialógica. Deste modo, procedeu-se a primeira fase, denominada exploratória que possibilitou realizar um diagnóstico acerca de como os partícipes compreenderam todo o processo de produção do *design* instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional e a elucidação de temas

geradores emergidos por meio do processo de problematização da realidade sociocultural a qual pertencem, são influenciados e influenciam.

Sendo assim, de posse das transcrições literais das contribuições de cada partípice, efetuou-se a leitura dos dados na íntegra, com base em postura crítico-reflexiva, sem interpretações apriorísticas, pois, nesse momento, focou-se na necessidade de capturar e compreender os discursos dos sujeitos e sua relação com a prática cotidiana exercida na instituição que serviu como *lócus* de produção de dados. Para isso, realizaram-se várias leituras das transcrições, visando identificar o essencial nas contribuições dos partícipes, fator que desencadeou a extração de temas geradores correlacionados ao objeto de estudo, considerados categorias analíticas, conforme quadro demonstrativo apresentado a seguir (Quadro 12):

Quadro 12: Identificação de temas geradores

CÓDIGO	TEMAS GERADORES
1	Formação alinhada com a prática
2	Avaliação institucional participativa
3	Planejamento e conteúdo
4	Colaboração
5	Aprendizagem
6	Reflexões
7	Ranking sobre aprendizagem
8	AVA
9	Influências de Organismos internacionais

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O movimento subsequente, de estudo crítico do discurso, instituiu o processo de análise crítico-reflexiva das percepções dos partícipes sobre os temas geradores selecionados na etapa anterior, por intermédio do significado sociocultural e problematização das realidades dos envolvidos se configurando, também, como espaço propício para a apresentação de falas significativas dos partícipes sobre esses temas. Entretanto, cabe ponderar que essa fase se desenvolveu em conjunto com o movimento posterior, uma vez que ambas estão intimamente correlacionadas. Assim, procedeu-se ao diálogo teórico, crítico-reflexivo dos conhecimentos produzidos pelos partícipes e a abordagem teórica que sustenta a tese.

Embora todos os colaboradores do estudo possuam mais de 6 anos de tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, a partípice **Ana** salientou que essa é a primeira experiência profissional que exerce na educação infantil, refletindo sobre os desafios pessoais e profissionais que lhes são impostos cotidianamente por atuar também no ensino fundamental – anos iniciais – pois, atualmente está lotada 20h na EMPJC e 20h em uma outra instituição pertencente ao território de outra GRE.

Embora os colaboradores tenham evidenciado que se encontram sobrecarregados física e emocionalmente com os afazeres da profissão e da vida pessoal - em sua maioria mulheres negras, casadas e com filhos, exercendo jornada dupla ou tripla (já que existe profissional na EMPJC que atua no magistério 60 horas semanais com cargos distintos) – demonstraram compreender apropriadamente a importância da promoção de processos formativos alinhados com os saberes e fazeres das práticas profissionais desenvolvidas pela escola. Para tanto, destaca-se que essa percepção foi sendo construída no decorrer do tempo em que exerceram/exercem docência nas diferentes etapas da educação básica, na rede pública municipal e em outras redes, bem como no itinerário formativo que perfizeram por conta própria, arcando com todos os custos e sem o cumprimento pela SMED, em tempo hábil, do que preconiza a Lei nº. 8.722/2014 (Salvador, 2014), sobre os avanços e progressos profissionais.

Além do exposto, os participes refletiram, analisaram e problematizaram a falta de aderência entre as poucas formações promovidas pela SMED nos últimos anos e suas necessidades profissionais, assim como sobre a existência de um esvaziamento teórico nos espaços empreendidos por intermédio da contratação (terceirização formativa) de empresa para prestar serviços de apoio técnico-pedagógico e desenvolver as formações da/na rede, o que ocasionou o codesenvolvimento do Projeto Nossa Rede Educação Infantil, entre os meses de agosto de 2014 a agosto de 2016. Dessa parceria resultaram:

1. Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Salvador/BA;
2. Material de apoio aos educadores, às instituições, crianças e suas famílias;
3. Sistema de monitoramento da educação infantil por meio dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (INDIQUE) e da construção e disponibilização de um software para o acompanhamento da avaliação institucional das escolas pelas mesmas, pela GRE e a própria SMED.

Cabe especificar que esse sistema de monitoramento consistiu em um ciclo composto por quatro etapas, a saber: (1) autoavaliação, (2) planejamento, (3) acompanhamento e (4) avaliação do processo. Assim, no ano de 2016, as instituições de educação infantil do Município de Salvador realizaram o primeiro ciclo de avaliação institucional, tendo como instrumento avaliativo o Indique. Essa avaliação contou com a participação de sujeitos institucionais internos e externos. Seus resultados subsidiaram a construção de um plano de ação com base nos fatores críticos detectados na avaliação (endógenos e exógenos), sendo eles submetidos ao

sistema via plataforma *web*. Entretanto, os diálogos com os partícipes apontaram que as fases seguintes, responsáveis pela implementação do plano de ação e avaliação do ciclo de monitoramento, não foram alcançadas na EMPJC por conta da falta de condições internas e externas, como a descontinuidade política da SMED/GRE em acompanhar todo o processo institucional e fornecer os *feedbacks* necessários.

Sendo assim, ao refletir sobre a correlação imprescindível entre formação e prática profissional, **Simone** (em 2022) problematizou com o coletivo:

[...] se um órgão como a SMED ou qualquer outro planeja uma formação para um grupo de professores, que isso seja discutido, planejado com esse público-alvo, como acontecer, quando acontecer, de que forma. Então, é importante a participação não só da instituição que vai oferecer essa formação, mas, também, do público-alvo e de outros setores que estarão envolvidos nessa formação.

Paulo (em 2022), por sua vez, sublinhou que: “as formações precisam de maior regularidade e objetividade, evitando excesso de dinâmicas e teorias. Quando participo de formações, faço todo esforço para realizar esta simbiose entre o estudado e a prática cotidiana”. Em concordância, **Simone** (em 2022) ratificou sua contribuição anterior e acrescentou: “Considero que a SMED oferece formação com uma frequência baixa. [...] Precisamos de formação que traga um conhecimento que vai impactar diretamente na nossa prática pedagógica”.

Notabilizou-se, na fala de ambos, um descontentamento com a forma como a SMED tem tratado a formação de educadores na rede, especialmente da educação infantil, pois, de acordo com os partícipes, além das formações estarem cada vez mais escassas no município, a primeira etapa da educação básica vem sendo negligenciada. As raras formações geralmente estão focadas no condicionamento dos educadores na aplicação de projetos terceirizados e na instrumentalização acrítica. Os profissionais acabam não participando ativamente do processo de concepção, elaboração e aplicação das propostas formativas, já que são compreendidos como executores de políticas alinhadas com a pedagogia neoliberal.

Segundo a colaboradora **Luísa** (em 2022), as formações vivenciadas na rede municipal se baseiam em: "como usar determinado recurso, uma formação puramente operacional e sem relação com a minha prática de educadora". Acerca disso, **Augusta** (em 2022) explanou sobre a relevância da implementação de formações capazes de dialogar com as práticas e as subjetividades institucionais das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino, para ela: “o teor da formação deve estar em consonância com as demandas das escolas e que seja possível a transposição para prática qualificada. É preciso evitar a repetição de questões que

todos conhecem/dominam”. Nesta mesma linha, **Ana** (em 2022) asseverou que: “as formações precisam dialogar com as condições efetivas de realização [...] para que seja possível aplicar no meu fazer cotidiano, em diálogo com meus pares e no exercício da minha prática diária”.

As contribuições de **Luísa** (em 2022), **Augusta** (em 2022) e **Ana** (em 2022) indicaram a proeminência da criação de espaços formativos colaborativos, uma vez que estes são mais condizentes com a constituição de canais dialógicos entre os partícipes, mais oportunos para a construção e difusão de conhecimentos oriundos da coletividade, via compartilhamento de práticas, experiências, saberes e fazeres. Há, nesses discursos, um claro descontentamento com as formações caracterizadas como burocráticas, conteudistas e desconexas da realidade sociocultural dos educadores, devido a fatores como: (a) ausência de protagonismo por parte dos indivíduos público-alvo dessas formações; (b) desconexão entre a realidade contextual e propostas formativas; (c) ausência de aderência entre as formações e os saberes e fazeres originários das práticas profissionais dos participantes.

A utilização de práticas profissionais como elementos formativos respaldam ambientes mais abertos, dialógicos, vinculados aos reais interesses e carências dos envolvidos, como uma espécie de comunidade de práticas – um *lócus* propício para a construção de conhecimentos colaborativos, por meio do compartilhamento de experiências, saberes e fazeres correlacionados a identidade comunitária. Esse espaço urge na rede municipal de ensino de Salvador, visto que os educadores indicaram a inexistência de canais de interlocução no cotidiano institucional das escolas de educação infantil, espaços que viabilizem a discussão e o aprofundamento teórico-prático sobre temáticas concernentes ao fazer que implementam diariamente na instituição.

O discurso coletivo dos partícipes caracterizou certo cansaço quanto a formações que sobrevalorizam as dinâmicas grupais e secundarizam a construção de conhecimentos colaborativos entre os indivíduos, bem como sobre o excesso de teorização e dificuldade de contextualização entre os conteúdos discutidos nessas formações e a realidade contextual dos profissionais. Para tal, **Simone** (em 2022) acrescentou que uma formação que considere as práticas como recurso basilar é aquela em que: “[...] o conhecimento acabe por se tornar uma mudança. Uma mudança na forma de agir ou na prática educativa, ou na rotina do dia a dia. Que isso venha a se tornar um elemento de mudança, de avanço, de melhoria”. Em concordância, **Isaura** (em 2022) asseverou que: “um processo formativo convém partir do diálogo e da possibilidade de executar o que fora apontado. Assim, não se pode perder tempo na indicação das dificuldades, sem ao menos pensar nas possibilidades de mudança”.

Aqui cabe apontar que ao suscitar políticas avaliativas fundamentadas na concepção de controle, regulação e responsabilização, como ocorreu com a implantação da avaliação institucional pela SMED, a Rede municipal de ensino de Salvador contribuiu com um consequente processo de resistência, tanto por parte de instituições educativas como por parte de educadores, fator que dificultou/dificulta o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no cotidiano institucional. Em referência a isso, **Augusta** (em 2022) especificou que a avaliação institucional é aquela em que: “todos os interessados participem ativamente desde a decisão da realização da avaliação, e que o contexto da instituição e seus objetivos sejam a base para a construção de todos os processos”

A abordagem de **Augusta** (em 2022) se contrapõe ao entendimento da partícipe **Ana** (em 2022) sobre o significado da avaliação institucional. como a primeira entende esse processo como sendo importante para o encaminhamento do trabalho pedagógico e reforça a concepção de teóricos como Dias Sobrinho (2008), Gadotti (1999) e Lück (2021), sobre a necessidade da própria instituição se apropriar do significado e importância da avaliação institucional e construir seu próprio instrumento avaliativo, a segunda comprehende que o instrumento avaliativo requer ser “elaborado por profissionais externos, com o objetivo de coletar dados para posterior análise e realização de investimentos, conforme os índices obtidos”.

Nesse cenário, o coletivo se consolidou como importante vetor para que **Ana** (em 2022) pudesse repensar seu entendimento sobre a avaliação institucional e se reposicionasse a partir das trocas que ocorreram ao longo das sessões dialógico-colaborativas da DBR Dialógica. Assim, a mesma admitiu, em conjunto com demais partícipes, a relevância da própria escola ser responsável por seu processo avaliativo, respeitando suas subjetividades institucionais, partindo de sua própria concepção e filosofia avaliativa, construindo coletivamente os indicadores e itens a serem avaliados pelos diferentes segmentos que a constitui. Em contribuição, **Simone** (em 2022) destacou que a avaliação da escola:

É uma avaliação que envolve toda comunidade para refletir sobre o que é ofertado na escola, na instituição. Não só o serviço, como a edificação, os materiais e as práticas, tudo que faz uma instituição acontecer e oferecer o que se propõe. São pontos avaliados e discutidos por toda comunidade escolar ou por todos os atores e setores de uma empresa.

Já para **Isaura** (em 2022), “essa avaliação é um procedimento avaliativo que acompanha desde a estrutura até as atividades pedagógicas, assim como as relações no ambiente, realizado para proceder com a continuidade de atividades exitosas, bem como promover mudanças, de acordo com a proposta da escola”. Acrescentando, **Paulo** (em 2022)

refletiu com o grupo que essa avaliação é responsável pela “coleta de dados referentes ao funcionamento das instituições em seus aspectos físicos, logísticos, a fim de buscar as condições para seu aperfeiçoamento”.

As políticas de incentivo à avaliação institucional em instituições de educação infantil de Salvador/BA precisam romper com a lógica do autoritarismo e da repressão, constituindo-se como processo dialógico construtivo (Gadotti, 1999), capaz de fundamentar a institucionalização desta avaliação no projeto político-pedagógico dos estabelecimentos de ensino, bem como possibilitar a apropriação da cultura avaliativa nestes espaços.

É preciso compreender que a avaliação da aprendizagem de crianças atendidas nesses espaços – objeto de preocupação contínua da SMED – é profundamente impactada pela avaliação institucional. Por isso, segundo Gadotti (1999), embora apresentem naturezas distintas, não é possível separar avaliação da aprendizagem de uma imperiosa avaliação institucional, pois, como uma avalia globalmente a instituição, a outra é destinada a avaliar o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Assim, “o rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola. Em ambos os casos a avaliação, numa perspectiva dialógica, destina-se à emancipação das pessoas e não à sua punição, à inclusão e não à exclusão” (Gadotti, 1999, p. 2).

Além disso, a avaliação institucional roga ser perspectivada como processo direcionado aos estabelecimentos de educação infantil e seus sujeitos institucionais, de certa forma carentes de uma formação que os considerem avaliadores, assim como de um referencial teórico emancipador (Gadotti, 1999). “Isso significa que o tempo administrativo e os recursos deveriam ser destinados à capacitação dos avaliadores” (Lück, 1998, p. 102) e não ao desenvolvimento de um sistema de monitoramento por meio de plataforma *web* obsoleta.

A avaliação institucional – “processo de auto-consciência institucional” (Bordignon, 1995, p. 401) – precisa ser desenhada pela própria comunidade escolar e não por agentes externos, visto que sua natureza pressupõe um processo de aprendizagem institucional. Ou seja, possibilita a criação de uma espécie de comunidade de prática, preocupada em avaliar os processos e redirecionar as práticas, numa paisagem dialética, dialógica e colaborativa, compromissada com a coletividade e com a qualidade da educação desenvolvida institucionalmente. Para tanto, necessita-se de espaços formativos capazes de promover reflexões crítico-problematizadoras sobre concepções e modelos avaliativos a seres seguidos (Gadotti, 1994).

Ao tratar da forma como a avaliação institucional foi implementada pela SMED, a partícipe **Simone** (em 2022) expôs que seria interessante:

[...] conhecer melhor sobre a formulação das questões de uma avaliação institucional, pois, me recordo que quando aconteceu a aplicação do INDIQUE Salvador em 2022, tinha um pouco mais de entendimento do que os indicadores específicos estavam buscando, como as questões poderiam ser aplicadas, porque o grupo escolar realizou uma discussão sobre esses indicadores, tinha feito uma discussão interna de como atuariamos, do que seria e sobre o que essas questões significavam. Já na outra escola em que atuo, isso não aconteceu e gerou uma dificuldade muito grande de aplicação do mesmo.

Essa abordagem propiciou ao coletivo refletir sobre a perspectiva oficial da avaliação institucional e do INDIQUE Salvador presente nos documentos da rede. Nesse momento, o grupo constatou que o documento é uma adaptação dos indicadores publicados originalmente pelo MEC, entretanto, no caso específico dos indicadores da capital baiana, estes foram subdivididos em fatores endógenos e exógenos. O primeiro se refere a questões inerentes ao cotidiano institucional e que podem ser resolvidos pela comunidade escolar. Já o segundo, direcionam ações que competem as GRE e a própria SMED, portanto, são caracterizadas por atividades que não dependem exclusivamente da comunidade escolar para ser sanadas.

A avaliação institucional está sendo apropriada pelo órgão central como forma de monitorar o cotidiano institucional, sem fornecer os suportes necessários, uma vez que as sinalizações mais críticas apontadas pela comunidade escolar dizem respeito as questões exógenas, que competem exclusivamente ao órgão central e GRE. Educadores como **Isaura** (em 2022) demonstraram-se entristecidos quando recordaram o primeiro ciclo avaliativo desenvolvido em 2016 e que fora abandonado pelas entidades que propuseram sua implementação. Para a educadora: “houve uma frustração coletiva, tanto internamente, como em relação à comunidade que participou ativamente do processo de avaliação e construção de nosso plano de ação”.

Isso pôde ser constatado pelo coletivo a partir do momento em que se deram conta que o documento oficial lançado pela SMED em 2016 atrela avaliação institucional e sistema de monitoramento, já que detectou-se que o documento sugestiona uma sobrevalorização ao sistema de monitoramento dos estabelecimentos de ensino de educação infantil da rede, em detrimento de contribuir com processos formativos sobre a necessidade da avaliação institucional emergir da própria unidade escolar e dos sujeitos que a compõem. Sendo assim, os partícipes concluíram que a criação desse sistema de monitoramento se justifica como mais uma estratégia de controle e regulação dos estabelecimentos de ensino por parte do órgão central e GRE, que passam a acessar os resultados obtidos e o modo como esses resultados são tratados pelas instituições.

Caberia, segundo **Luísa** (em 2022), “a realização de formações que conduzissem as escolas a construírem seus próprios instrumentos avaliativos, com indicadores condizentes com os serviços ofertados por cada instituição, pois, aqui em Salvador, o processo de implementação da avaliação institucional acabou engessado através da padronização do instrumento avaliativo”. Essa análise se deu a partir dos diálogos e das reflexões crítico-problematizadoras oriundas das sessões dialógico-colaborativas da DBR Dialógica.

Aportados pelas discussões sobre a importância de uma avaliação institucional participativa e capaz de respeitar a autonomia e as subjetividades institucionais da escola de educação infantil, os partícipes aprofundaram o entendimento sobre as ações e interferências de organismos internacionais no processo de formulação de políticas públicas, principalmente no que concerne a utilização de indicadores quantitativos para comparar global, nacional e localmente, a suposta qualidade da educação, resultando no *rankeamento* de aprendizagens, desconsiderando os contextos em que se dão o processo de ensino e aprendizagens.

Paulo (em 2022) concebeu as interferências desses organismos como processo de quase imposição para se angariar investimentos para a educação municipal, fator que desemboca, segundo ele, no surgimento de pacotes e projetos milagrosos. “Penso que é possível conciliar e encontrar alternativas sem dependências”. Partindo-se desta provocação, os partícipes concluíram existir “total influência dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas para a educação infantil de Salvador/BA. o Banco Mundial e demais organismos multilaterais que definem as políticas públicas, inclusive, delineando o papel do Estado na elaboração e implementação destas políticas. Para a educação infantil, a orientação é de cortes de investimentos, precarização, privatização, distanciamento ou cisão entre a creche e a pré-escola” (**Partícipes**, em 2022).

De acordo com **Augusta** (em 2022):

Sabemos que existe interferência do capital em todas as relações contemporâneas. A educação brasileira também é alvo desta influência, e quando grandes grupos imperialistas financiam um setor, devemos entender que existe uma intencionalidade com o resultado final. Nunca havia analisado com profundidade esta interferência em Salvador, mas preocupa políticas que cristalizam camadas sociais sempre a serviço do capital e da exploração da mão de obra.

Como alternativa formativa, os partícipes avaliaram positivamente a utilização de espaços-tempos virtuais de aprendizagens, como alternativa para a constituição de comunidade de práticas destinada a construção de conhecimentos colaborativos sobre temáticas relevantes à prática escolar, como é o caso da avaliação institucional na educação infantil. Isto posto, o

coletivo legitimou a utilização do AVA como ambiente mais propício para o desenvolvimento de uma formação colaborativa sobre a temática em tela, já que a grande maioria dos envolvidos possuem certa familiaridade com a ferramenta e suas interfaces. “A vantagem é poder realizar os estudos em dias, horários e locais diversos” (**Partícipes**, em 2022).

Quanto ao tema gerador de planejamento e conteúdo, as reflexões giraram em torno da necessidade de priorização de formações com cunho colaborativo, capazes de considerar os saberes e fazeres dos partícipes. Assim, o coletivo apontou, conforme evidenciado na abordagem da professora **Simone** (em 2022), “importante em um processo formativo é um planejamento amplo, com cuidado de contemplar o tipo de conteúdo que vai ser oferecido, o tipo de conhecimento que será desenvolvido; pensar no público-alvo [...] e nas demandas destes profissionais para melhoria de suas práticas e rotinas”.

Outra passagem que salienta a construção do pensamento coletivo sobre o referido tema gerador é discorrida pela partícipe **Ana** (em 2022), ao analisar que: “o conteúdo da formação deve dialogar com a prática dos profissionais envolvidos, de modo a ser possível que eles coloquem em prática o que foi refletido. No delineamento de uma formação, cabe uma escuta sensível da equipe que participará desse processo, ouvindo suas experiências em relação à temática, levantamento de expectativas do grupo em relação aos assuntos abordados, enfoque nos assuntos de maneira prática e objetiva”. A referida professora, ao analisar o caso específico da avaliação institucional nas escolas públicas de educação infantil de Salvador/BA, propõe que: “[...] é preciso discutir sobre os objetivos da avaliação institucional, identificar quando e porque fazer esse tipo de avaliação, o que abrange a avaliação institucional, suas etapas e diferentes tipos”.

Em consonância, **Isaura** (em 2022) reforçou que: “as formações precisam focar em experiências práticas, para que possa replicar no ambiente da escola, de acordo com as possibilidades. O protagonismo do professor e os caminhos encontrados pelo coletivo”. Já **Luísa** (em 2022) julgou mais importante em um processo formativo: “[...] o conteúdo, o conhecimento construído, que seja, principalmente, um conteúdo relevante e de interesse dos envolvidos. Já o menos importante é o excesso de dinâmicas de grupo”.

A reflexão proposta pela educadora **Luísa** assentou no fato de já terem vivenciado formações que priorizaram dinâmicas grupais em detrimento da construção colaborativa de conhecimentos sobre determinadas temáticas, o que dificulta o engajamento do grupo nas proposições. Essa foi a principal queixa dos partícipes sobre as formações promovidas pela SMED, como a que ocorreu em 2016, para implementação do Projeto Nossa Rede Educação Infantil – excesso de dinâmicas e desconexão com a realidade laboral dos envolvidos.

Para a partícipe **Simone** (em 2022): o protagonismo dos sujeitos institucionais é fator imprescindível no processo de concepção, planejamento e implementação de uma proposta formativa sobre avaliação institucional que respeite as subjetividades das escolas municipais de educação infantil.

É importante em um processo formativo sobre avaliação institucional entender cada indicador, compreender a formulação das questões e seus enunciados que, muitas vezes, possibilitam uma interpretação dúbia, já que alguns colegas entendem de uma forma e outros de outra, o que gera dúvidas sobre o que realmente estamos perguntando e respondendo. Então, acho que seriam conteúdos ou pontos que gostaria de discutir e debater com os colegas. Questões sobre o que significa cada indicador e sobre o que se referem; além de entender, compreender, ter a fluência nos enunciados e nas questões. Penso, também, em discussões sobre como proceder para a coleta de dados e a organização dos dados coletados [...] (**Simone**, em 2022).

A passagem acima valida uma emergência do coletivo escolar: vivenciar processos formativos colaborativos, propícios a respeitar e valorizar os saberes e fazeres oriundos da prática, uma formação que não interfira na autonomia institucional da escola e de seus sujeitos. No caso específico da avaliação institucional na educação infantil, indicou-se a necessidade de maior aprofundamento teórico-prático sobre esse processo e como o mesmo pode ser apropriado e adaptado, autonomamente, pela escola, para a sua realidade contextual, de modo a não reproduzir os interesses das políticas neoliberais que utilizam a avaliação institucional na perspectiva do controle e regulação dos estabelecimentos de ensino.

Ao longo das sessões dialógico-colaborativas de estudo e produção de dados, foi possível construir com o coletivo escolar um entendimento sobre o significado e a relevância de formações colaborativas, especificamente no que concerne a avaliação institucional na educação infantil, dadas suas especificidades e necessidade de protagonismo institucional no delineamento dessa avaliação e na forma de utilização dos dados produzidos visando apoiar uma gestão democrática e participativa, por intermédio de canais comunicativos entre os sujeitos institucionais e toda comunidade escolar na proposição de soluções para problemáticas da realidade contextual da escola. Nessa perspectiva, a contribuição da partícipe **Isaura** (em 2022) foi preponderante para o fortalecimento do entendimento grupal sobre esse novo modo de conceber a formação de educadores: “uma formação colaborativa ocorre quando o diálogo, a socialização de experiências e vivências, a voz de quem participa do processo é levada em conta e contribui para o trabalho formativo e do formador, em forma de registro e, para os colaboradores, como ferramenta para perceber as possibilidades de melhoria”.

Outra valiosa contribuição sobre a emergência de formações colaborativas na rede municipal de ensino de Salvador/BA foi notabilizada a partir das contribuições de outros

partícipes, tais como **Luísa** (em 2022) que destacou a importância em se pensar a formação em rede e para a rede: “a utilização da colaboração na formação permite que ela possa acontecer em rede, onde os envolvidos estabelecem parceria, descobertas e pesquisas coletivas, buscando colaborar uns com os outros na construção do conhecimento”. Em aderência, **Augusto** (em 2022) refletiu: “considero uma formação colaborativa, aquela que é dialógica, horizontal, permeada de trocas e com objetivos definidos colaborativamente”. Ao validar as abordagens das colegas, **Ana** (em 2022) afirmou que: “a formação que se utiliza da colaboração como elemento-chave acontece entre os pares, é a formação em serviço, reflexão da prática profissional dos profissionais da instituição”. A cerca disso, tem-se a análise da educadora **Simone** (em 2022), ao garantir que esse tipo de formação requer “a troca de práticas pedagógicas que favoreçam como atuar numa situação específica, o que fazer, propostas, materiais para se construir ou para se adquirir”.

Esse último contributo encaminhou o coletivo constituído a fortalecer o entendimento sobre a pertinência, conforme destacado por Dias Sobrinho (1996), Gadotti (1999), Afonso (2014) e Lück (2011), sobre a urgência das instituições de educação infantil se apropriarem do significado político-pedagógico da avaliação institucional, como instrumento capaz de se contrapor a lógica de avaliações meramente estandardizadas, que visa o controle e a regulação dos estabelecimentos de ensino a partir do monitoramento do cotidiano institucional das escolas, além de desconsiderar as subjetividades institucionais e os currículos oficiais delas. Ou seja, é por essas e outras razões que os teóricos supracitados indicam que uma proposta de avaliação institucional suscita ser estudada, concebida, desenvolvida e avaliada pela comunidade escolar e não imposta pelo órgão central, como ocorreu em Salvador/BA no primeiro ciclo de avaliação institucional desenvolvido em 2016 e o atual ciclo avaliativo que ocorreu no final de 2022.

Ao se pensar colaborativamente sobre a construção da aprendizagem, ficou nítida a carência do coletivo sobre processos formativos capazes de possibilitar a escuta atenta, sensível e crítica dos participes, conforme destacado por **Luísa** (em 2022): “entendo a aprendizagem como processo de construção e aquisição do conhecimento, que se dá através de leituras, trocas entre pessoas, pesquisas, aulas expositivas, aulas e atividades diversas, etc.”. Em contribuição, **Isaura** (em 2022) afirmou compreender a aprendizagem: “como um processo de assimilação e transformação de conhecimentos, desenvolvidos a partir de vivencias, através da troca, no coletivo ou individualmente”. **Luísa** (em 2022) ainda fez uma importante colocação ao afirmar que não tem existido investimentos pela SMED para formar apropriadamente seus educadores:

“vale ressaltar que os estudos não são estimulados pela prefeitura (SMED), pelo contrário, ela não tem liberado professores e coordenadores pedagógicos para formação e aprimoramento”.

A respeito disso, **Márcio** (em 2022) refletiu acerca de seu processo de adoecimento pela dificuldade em ser liberado para se dedicar exclusivamente ao mestrado e, agora, ao doutorado. Esse tipo de postura por parte do ente público acaba por desestimular e desvalorizar os profissionais que estão em busca de formação especializada para atuar e contribuir com a rede municipal de ensino de Salvador/BA. Sendo assim, ao ponderar sobre essas proposições, o coletivo apontou ser preponderante que as formações sejam repletas de reflexões sobre as práticas profissionais desenvolvidas no dia a dia escolar, bem como que os conhecimentos fomentados nos espaços/tempos formativos norteiem o trabalho pedagógico institucional. Mas destacaram que isso precisa ocorrer em todas as oportunidades em que haja trocas humana.

Os resultados teórico-práticos produzidos pelo estudo evidenciaram, conforme as pesquisas desenvolvidas por Acevedo Gamboa *et al.* (2019), Garzón (2018), Tobase *et al.* (2017), Pérez, Sandoval e Ornelas (2018), Echeverri, García e Barreneche (2016), Maldonado, Bermeo e Pacheco (2016), a necessidade da utilização de DI ADDIE, que corresponde ao cílico de análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. Esse foi um fator que possibilitou compreendê-lo como mais oportuno aos objetivos deste estudo. Assim, Acevedo Gamboa *et al.* (2019) e Léon-Corredor *et al.*, (2017) destacaram que esse modelo é compreendido como sistemático, visto que se ampara num processo interativo e possibilita a criação de AVA.

O DI estabelece a importância da construção de soluções educacionais que dialoguem com o contexto sociocultural dos sujeitos, visto que é por meio desse processo dialógico que o sujeito se percebe como parte do *design*. Acerca disso, Léon-Corredor *et al.* (2017) informam que o *design* impõe a construção de comunidades de prática ou, conforme Arellano *et al.* (2016) e Lacerda e Silva (2015), comunidades de aprendizagem, visando um trabalho mais inclusivo, interativo e colaborativo. Assim, para Garzón (2018), o DI concebe a concepção de ensino e aprendizagem adotada em conjunto com a abordagem praxeológica que desencadeia a estruturação didático-pedagógica do AVA. Essa estrutura ancora-se no construtivismo social ou socioconstrutivismo, ou, ainda, como designado neste estudo, crítico-dialógico, considerando, conforme destacado pelo autor, os elementos a seguir: (a) ativação de conhecimentos prévios; (b) estratégias de ensino situadas; (c) estratégias de feedback e socialização; (d) avaliação; (e) avaliação do AVA; (f) avaliação do professor/tutor; (g) avaliação do processo educacional.

Magalhães, Chaves e Queiroz (2019) revelam que, na contemporaneidade, educação e tecnologias são dois campos indissociáveis. Segundo os autores, é por intermédio dessa relação que emergem bases culturais e comunicacionais que se estruturam e formam um aprendizado dissociado de concepções pedagógicas tradicionais, subsidiando tanto o ensino presencial, como o semipresencial ou à distância. Revelam o potencial protagonista da EaD no que tange a formação e qualificação de sujeitos, bem como apontam que sua utilização pode promover um processo de ensino e aprendizagem capaz de fomentar a construção e difusão de conhecimentos por meio da criação de redes colaborativas de aprendizagem.

Para tanto, os autores consideram que é por intermédio do DI que esses ambientes podem ser construídos e assegurar o ensino digital, com foco em processos que estimulem a aprendizagem dos envolvidos, a partir de princípios cooperativos e colaborativos, via o estabelecimento de relações horizontalizadas entre os sujeitos, apontando o caráter interdisciplinar do *design*. Sendo assim, Espinoza Guzmán, Granados e Moreira-Mora (2018) ressaltam que esse tipo de recurso educacional pode ser utilizado como suporte e/ou apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao concordar com demais autores, Garzón (2018) ratifica que o desenvolvimento do DI requer tratamento de questões pedagógicas, curriculares e metodológicas. Com isso, reforça a ideia de que o *design* é um instrumento que contribui para o planejamento e implementação de estratégias voltadas para o ensino e a aprendizagem, impondo a opção por uma abordagem pedagógica capaz de justificar como os sujeitos aprendem e quais as melhores estratégias didáticas, assim como o conteúdo a ser abordado na formação.

Tobase *et al.* (2017) favorecem o entendimento do DI como modelo que subsidia o desenvolvimento e a gestão de projetos educacionais, objetivando facilitar o aprendizado dos sujeitos. Os autores sinalizam que o AVA é um instrumento que possibilita acessar o conhecimento por intermédio dos materiais disponibilizados, bem como assegura aos estudantes uma frequência alinhada com suas demandas pessoais. Destarte, Pérez, Sandoval e Ornelas (2018) acrescentam que: no desenvolvimento do *design* cabem opções pelas tecnologias da informação e comunicação mais apropriadas ao formato escolhido, localização de mídias educacionais e a mediação da atuação dos sujeitos aprendentes.

O material didático formulado para a educação a distância precisa centrar-se na perspectiva dialógica, visando promover uma aprendizagem colaborativa entre os sujeitos da práxis. Esse material necessita ser estruturado a partir de elementos que sejam capazes de estimular a motivação pela busca constante de conhecimentos, num processo que promova a

reflexão crítica e a dialogicidade. Tudo isso alinhado às políticas ideológicas adotadas pela instituição que promove a formação (Heinsfel; Pena, 2017).

No mesmo caminho, Silva et al. (2016) evidenciam que, para a concretização desse modelo de DI, necessita-se romper com a concepção de educação reducionista para que seja configurada a partir da mera transmissão de conhecimentos. Apontam o papel conscientizador da educação e sua contribuição no que se refere ao desenvolvimento de processos formativos que assegurem o aprimoramento constante dos sujeitos. Esse modelo educacional se estrutura como fomentador da aprendizagem dinâmica e alinha-se com as necessidades profissionais cotidianas.

Para Heinsfel e Pena (2017), o material instrucional precisa ser revestido com uma linguagem que seja, ao mesmo tempo, comunicacional e pedagógica; especificando que a aplicação de recursos educacionais pode potencializar a construção do pensamento crítico dos envolvidos. Consequentemente, Silva et al. (2016) destacaram que tanto a acessibilidade, como a naveabilidade são elementos essenciais para conquistar ou mesmo aumentar o interesse dos usuários no ambiente de aprendizagem. Ressaltam que cuidado especial precisa ser fornecido quanto ao *design* das telas, o que inclui: cores, tipo e tamanho das fontes, relação entre figuras, texto e contexto, adequação dos ícones e nitidez adequada do som. Ou seja, recomendam que o *design* seja estruturado a partir de uma estética atrativa e agradável.

No contexto da criação de materiais educacionais digitais, a partir da perspectiva dos Objetos de Aprendizagem (AO), o DI é compreendido como elemento auxiliador de educadores no delineamento de estratégias de ensino e aprendizagem para ajudar educandos na aquisição de objetivos. Deste modo, o conceito de DI desenvolvido por Maldonado, Bermeo e Pacheco (2016) atrela-se a aspectos concernentes a estrutura interna dos OA. No entanto, os autores ressaltam que um OA se caracteriza por quatro elementos essenciais, a saber: um objetivo de aprendizagem, conteúdos, atividades e uma autoavaliação.

Arellano et al. (2016) relatam que o DI compreendido como instrumento cognitivo, estimula o alargamento de espaços mentais dos sujeitos aprendentes, desencadeados pela concretização das atividades solicitadas e por meio de reflexões acerca dos conteúdos abordados, visando trilhar caminhos próprios para representar o conhecimento experimentado e consolidado. Assim, com referência cognitiva, importa oferecer *feedback* constante aos sujeitos, instigando a construção de conhecimentos e seu armazenamento nas estruturas cognitivas, pois, o design é um processo sustentado por teorias de aprendizagens.

Nesta perspectiva, Lacerda e Silva (2015) enfatizam que o designer instrucional é o responsável pela articulação das vivências e experiências atreladas ao processo de ensino e

aprendizagem. Com isso, consideram que um material didático digital é desenvolvido em três fases: elaboração de conteúdo e atividades, e da apresentação destes elementos no AVA, assim como salientam que o referencial teórico que subsidia o DI é o *Cognitive Load Theory (CLT)*.

O DI é o projetista responsável pelo cuidado com a estética do produto, define estratégias e ferramentas mais apropriadas para a promoção da aprendizagem, bem como contribui na formatação do AVA. Nesse caso, esboçar AVA envolve a definição das mídias mais coerentes para cada tipo de ambiente e linguagens apropriadas para cada tipo de conteúdo etc. (Lacerda; Silva, 2015).

Há, na compreensão de Lacerda e Silva (2015), certo protagonismo por parte dos AVA tanto na modalidade presencial como a distância. No primeiro caso, destacam que asseguram maior flexibilidade da sala de aula e dos conteúdos trabalhados pelo educador, visto que possibilitam ampliação, contextualização e complementação. Ressaltam que tais ambientes promovem uma aprendizagem colaborativa e, ao mesmo tempo, interativo, pois estruturam-se na relação de aprendizagem estabelecida entre os usuários, permitindo variados caminhos para a aquisição dos objetivos propostos.

Ante o exposto, não cabe espaço para uma compreensão reducionista da função dos ambientes de aprendizagens, como se fossem apenas espaços de depósito de documentos, informações, vídeos etc. É preciso, segundo Lacerda e Silva (2015), utilizá-los como ferramentas didático-pedagógicas. Além disso, enfatizam que os ambientes podem potencializar o desenvolvimento de recursos capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa lógica, um AVA bem estruturado possibilita garantir aos sujeitos um processo formativo que fomente a autoinstrução por meio de um trabalho interativo, colaborativo, dialógico e dialético, cabendo ao educador, ser um mediador deste processo, estimulando a participação ativa e reflexiva dos sujeitos aprendentes na busca pela socialização de experiências e vivências, bem como na construção colaborativa do conhecimento.

Portanto, foi possível, por intermédio deste levantamento, refletir e discutir elementos concernentes ao DI numa perspectiva crítico-dialógica, caracterizando-o e especificando sobre os elementos que corroboram para sua constituição como campo do conhecimento, sua evolução histórica a partir de cinco gerações, conforme asseverou Filatro (2008), assim como as influências da semiótica social para o desenvolvimento do DI. Além do mais, examinou-se o papel do *designer* instrucional, sua profissionalização, seus campos de atuação e competências básicas para o desenvolvimento de seu fazer, bem como apresentou-se o modelo

de aprendizado eletrônico colaborativo e o modelo de DI ADDIE – análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação – aberto e suas especificidades.

Espera-se ter elucidado, de maneira fundamentada, a complexidade em torno da constituição do DI como campo do conhecimento, considerando-o como constituído a partir de outros campos do saber – Ciências Humanas, Ciências da Informação e Ciências da Administração. Assim, compreendeu-se o DI como recurso didático-pedagógico que se estrutura a partir das TIC, visando o desenvolvimento de soluções educacionais para problemáticas reais e contextuais sobre aprendizagem, por meio de um processo cíclico que envolve o desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação de propostas formativas. Com isso, apresentou-se o DI como campo interdisciplinar e multirreferencial.

Torna-se imperioso destacar que, na construção de um DI *by AVA*, o *designer* precisa planejar e oferecer aos sujeitos aprendentes, um ambiente preparado com base na abordagem epistemológica adotada para seu desenvolvimento. Com isso, ressalta-se que todas as ferramentas tecnológicas e mídias precisam dialogar com tal abordagem e com a realidade sociocultural dos participantes, visto que a proposta de DI necessita ter significado contextual e prático para os aprendentes.

A abordagem referencial crítica fornecida na discussão teórica permitiu entender conceitos relacionados ao DI e a complexidade que tece essas discussões, apontando a carência de estudos alinhados com essa abordagem. Assim sendo, sugere-se como caminho viável para um maior aprofundamento das discussões sobre DI, a incorporação da abordagem teórica crítica, visto a relevância em oferecer aos pesquisadores e leitores, um contato teórico mais crítico-reflexivo e problematizador deste campo do conhecimento. Neste estudo, optou-se por apresentar o DI alinhado à concepção epistemológica crítico-dialógica, fator que possibilitou pensar em espaços formativos capazes de estimular a construção de conhecimentos por meio de um processo interativo, dialógico e colaborativo.

Marques *et al.* (2019) discutem sobre as mudanças vivenciadas pela sociedade e evidenciam a necessidade do trabalho colaborativo, na perspectiva da regulação partilhada das atividades desenvolvidas coletivamente. Apontam que o grupo colaborativo é responsável pelo controle metacognitivo das tarefas. Sendo assim, asseveram que esse controle ocorre cercado pelas interações entre os sujeitos, bem como pelo processo de negociações. Para isto, torna-se imperioso considerar as múltiplas dimensões do trabalho, são elas: (1) cognitiva, (2) motivacional, (3) emocional e (4) comportamental.

É nesta perspectiva que os autores propõem a busca pelo objetivo **compartilhado**, pelo pensamento reflexivo, crítico e autônomo, além de possibilitar as condições fundamentais para

a resolução de diferentes problemas por meio da aprendizagem colaborativa, da comunicabilidade e da aprendizagem compreendida como processo contínuo, estabelecendo a escola como *lócus* para realização deste trabalho.

Quaresma e Ponte (2019), além de apresentarem uma conceituação para comunidade de aprendizagem, fomentam uma correlação entre reflexão e colaboração, no que concerne a aprendizagem profissional. Dessa forma, compreendem a importância da reflexão no processo de formação docente e da construção de conhecimentos baseados na prática. Quer dizer, propõem a reflexão como elemento primordial no processo de formação docente, pois é por meio dela que os profissionais podem analisar sua prática e repensá-la. Cortés e Ruiz (2018) discutem a comunidade sob a perspectiva da aprendizagem profissional, como *loci* para reflexão e aprendizado docente, à luz de um trabalho colegiado.

Sendo assim, importa promover um espaço colaborativo que propicie ao educador ser um estudos de sua práxis, uma vez que o trabalho colaborativo permite que os profissionais estejam em formação permanente, a partir da socialização de experiências e vivências, bem como da busca coletiva por inovações e soluções para problemas do coletivo (Martins; Schnetzler, 2018).

Em seus estudos, Aguiarre e Goin (2018) conceituam trabalho cooperativo e colaborativo como similares. Afirmam que o trabalho colaborativo é um elemento capaz de romper com a lógica da fragmentação e do individualismo. A aprendizagem colaborativa com suporte computacional relaciona as teorias pedagógicas da aprendizagem com as TIC, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão, do processo criativo e da aprendizagem por compartilhamento. É neste sentido que os autores consideram que o trabalho colaborativo assume *status* de protagonismo na sociedade do conhecimento. Para eles, é por intermédio da colaboração que são traçados objetivos coletivos, em contexto de corresponsabilidade, de reflexão e mediação de possíveis conflitos.

É neste cenário que os autores reconhecem o conhecimento como processo ativo, dissociado da concepção reproduutivista, em que a aprendizagem é vista como reprodução passiva de conhecimentos historicamente acumulados. Sendo assim, educadores e educandos assumem outros papéis no ensino e aprendizagem. As tecnologias representam uma oportunidade de deslocamento para aprender em outros contextos e perspectivas.

A pesquisa implementada por Castellanos Ramírez e Wallflower (2018) enfatizam o papel transformador desempenhado pelas TIC na sociedade, na forma de participação social e na aprendizagem dos indivíduos. Consequentemente, o AVA possibilita que os sujeitos se tornem gestores do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, na medida que possuem

autonomia para direcionar tempo e espaço na construção de conhecimentos. Portanto, os AVA são constituídos como salas de aula virtuais que conectam mídias e ferramentas de comunicação assíncronas desenhadas para que a aprendizagem ocorra mediante a colaboração. Todavia, os estudiosos destacam os desafios da aprendizagem colaborativa nesses ambientes, pois, além de exigir um grau elevado de interesse e responsabilidade dos envolvidos, requer diálogo cognitivo contínuo e aprofundado sobre os assuntos abordados nas tarefas.

Autores como Rosales, Alvarez e Carrillo (2017) abordam sobre a relevância da interação social no processo de ensino e aprendizagem, bem como concebem a aprendizagem colaborativa como fruto de diálogos e negociações, visando um objetivo partilhado. Dessa forma, especificam que a aprendizagem colaborativa confere maior responsabilidade ao sujeito aprendente, por intermédio de propostas mais liberais, com uma possível ênfase no percurso de aprendizado. O professor, neste sentido, também é compreendido como sujeito aprendente.

Ao concordar com os autores, Paniagua-Esquível, Alecrim e Fornaguera (2016) definem a aprendizagem colaborativa como conjunto de instruções ou estratégias destinadas ao ensino e a aprendizagem de dois ou mais indivíduos que se relacionam e interagem, objetivando a construção de conhecimentos via discussão, reflexão e tomada de decisão. No entanto, importa destacar que as metodologias da aprendizagem colaborativa possibilitam aos sujeitos, desenvolverem, progressivamente, o nível de autonomia e um papel mais ativo e interativo ante a construção de conhecimentos com seus pares (Reyes *et al.*, 2016).

Segundo Reyes *et al.* (2016) e Corte (2015), há um imbricamento entre aprendizagem colaborativa e teoria socioconstrutivista, pois, para ambos, a aprendizagem colaborativa apresenta uma natureza relacionada a perspectiva situada, que enfatiza seu caráter social. Sendo assim, a construção do aprendizado ocorre por meio de uma ação ou atividade distribuída e não isolada. Isto é, o espaço para efetivação dessa aprendizagem é distribuído entre os sujeitos aprendentes e seus pares, numa ação conjunta por meio de um ambiente capaz de fornecer os recursos, as tecnologias e aparato ferramental necessários.

Ante esta perspectiva, Corte (2015) propõe um direcionamento sobre as mudanças referentes à interação social na sala de aula, descentralizando do trabalho pedagógico escolar a ênfase tradicionalista da aprendizagem sob um ângulo essencialmente individualista. Com isso, evidenciam que a colaboração entre aprendentes torna o processo mais profícuo, gerando o compartilhamento de ideias, estratégias de solução, reflexão e argumentação. Por isso, há, nessas circunstâncias, a autorregulação cognitiva da aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, a nível individual e coletivo. Assim, o autor reforça, ainda, que para se alcançar um ambiente de aprendizagem bem estruturado, forte e inovador, precisa-se equilibrar

descobertas, explorações pessoais, instruções e orientações sistemáticas, objetivando uma maior sensibilidade quanto às diferenças nas habilidades, necessidades e motivação dos aprendentes.

A partir daí, cabe evidenciar a concepção de Cadavieco, Martínez e Cabezas (2016) ao reconhecerem a necessidade de uma formação docente alicerçada a suas experiências profissionais. Os autores ainda sinalizam a relação entre formação docente e aprendizagem colaborativa, visto que, na atualidade, não cabem mais espaços formativos dissociados do campo da prática profissional docente. Para eles, não apenas o trabalho colaborativo requer ser respeitado e considerado no contexto escolar, mas também, a pesquisa colaborativa, pois desenvolve-se com base na responsabilidade socioeducacional.

Os estudos desenvolvidos por Isasi, Saldívar e Hernández (2017), Salvador *et al.* (2017), Cadavieco, Martínez e Cabezas (2016), Dowse e Rensburg (2015) contribuem para uma compreensão mais apropriada do conceito de comunidades de prática, apresentando os principais teóricos que versam sobre a temática. Sendo assim, foi possível constatar que as comunidades de prática envolvem a participação ativa de sujeitos comprometidos com a identidade comunitária e com a realização partilhada de tarefas e resolução de problemáticas, bem como na construção colaborativa de conhecimentos e tecnologias. Para tanto, ressaltam que as comunidades podem constituir-se como espaços destinados à formação continuada de educadores, na medida que propiciam aprimoramento da prática pedagógica por meio da reflexão sobre ela e do intercâmbio de experiências e saberes profissionais.

Entre outros debates envolvendo o termo colaboração, os estudos realizados por Isasi, Saldívar e Hernández (2017), Salvador *et al.* (2017) e Cadavieco, Martínez e Cabezas (2016) propuseram reflexões sobre o conceito de comunidades de prática sob uma abordagem wengeriana, indicando que essas comunidades são espaços voltados a participação social dos sujeitos, por intermédio do compartilhamento de experiências e conhecimentos. Portanto, estabelecem uma forma de aprendizagem continuada em comunidades.

A rede educacional, como espaço formativo, permite o compartilhamento de experiências, saberes e fazeres dos educadores, por meio de um trabalho participativo e colaborativo, com base nas comunidades e na indução do desenvolvimento de uma cultura colaborativo. Isto é, o trabalho em rede possibilita a horizontalização das relações e a criação de coletivos baseados na reciprocidade e na ação conjunta dos envolvidos. O respeito e a escuta são características que fomentam o surgimento de contextos de aprendizagens comunitárias (Hernández de La Torre; Navarro Montaño, 2018)

Existe uma correlação entre a teoria das redes e da aprendizagem colaborativa. Ambas deslocam a proposta de construção de conhecimentos de uma perspectiva individualista para uma construção alicerçada a redes profissionais, ou seja, o conhecimento passa a ser considerado parte de um processo coletivo e interativo, pois, o trabalho por meio de redes pressupõe colaboração entre sujeitos, visto que a rede é um espaço de aprendizagem compartilhada (Montaño; Martínez; Lá Torre, 2017).

Em síntese, os trabalhos incluídos (Martins, Schnetzler, 2018; Cortés; Ruiz, 2018; Montaño; Lá Torre, 2017; Palácio; Struchiner, 2016) dialogaram sobre a concepção colaborativa do processo de ensino aprendizagem, assim como sobre a necessidade da promoção de espaços formativos com foco na práxis refletida, via problematização da realidade e uma análise crítico-reflexiva sobre as contradições que caracterizam a formação e o trabalho docente, bem como interferem na construção de uma prática pedagógica comprometida com o projeto de transformação socio-histórico e cultural. Portanto, os temas geradores que compõem este trabalho se correlacionam, pois, ao discutir formação colaborativa, torna-se imperioso considerar que este é um conceito que norteia o surgimento de comunidades de prática que, por sua vez, promovem uma aprendizagem dialógica e colaborativa, contrapondo-se ao ensino e aprendizagem bancários. Além do mais, o levantamento bibliográfico sistemático entre os anos 2015 à 2020 de produção acadêmico-científica permitiu uma aproximação e melhor compreensão acerca dos principais teóricos que estudam as categorias analisadas e discutidas no corpo desta pesquisa.

Pretendeu-se, por meio deste levantamento, refletir e apresentar os elementos que configuram uma formação colaborativa. Iniciou-se evidenciando como as tecnologias de informação e comunicação influenciaram/influenciam um repensar a formação de educadores, para além de uma concepção pedagógica neoliberal e que induz uma lógica de mercado em educação. Assim, caracterizou-se a formação colaborativa de educadores a partir das possibilidades formativas desencadeadas pelo *ciberespaço*, por intermédio da criação de comunidades de prática como espaço propício para o desenvolvimento de uma identidade coletiva, do compartilhamento de experiências e vivências, bem como da construção de conhecimentos por meio de processos interativos, dialógicos, colaborativos e dialéticos.

Ao finalizar esta discussão, espera-se ter elucidado os principais argumentos para se pensar em formação colaborativa de educadores a partir do contexto sociocultural que estão inseridos, notabilizando-os como protagonistas da própria formação em comunidades e por engajamento. Sendo assim, importa notabilizar que a abordagem referencial crítica permitiu

entender conceitos relacionados a formação colaborativa e a complexidade que tece suas discussões de forma mais crítica, reflexiva e problematizadora.

O estudo produzido por Sordi, Bertagna e Silva (2016) promove uma reflexão acerca do processo de implementação da política de avaliação institucional participativa nas escolas públicas da rede municipal de Campinas/SP, destacando que a mesma foi possível a partir da criação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA), considerando o caráter burocratizado que tem caracterizado os Conselhos Escolares e impedido uma participação para além da fiscalização e aprovação de gastos e contas escolares.

Assim, as autoras percebem a avaliação institucional como estratégia de participação dos diferentes segmentos, com vistas à melhoria da qualidade social dos serviços desenvolvidos pelas escolas, opondo-se ao cenário educacional fortemente alicerçado em avaliações estandardizadas que examinam o trabalho escolar por meio de indicadores quantificáveis, que servem aos interesses mercadológicos promovidos por políticas neoliberais que estabelecem ranqueamento escolar e responsabiliza os sujeitos institucionais pelos índices alcançados nessas avaliações. Portanto, salientam que a avaliação institucional participativa se contrapõe ao processo de controle e regulação escolar por parte do Estado e dos reformadores empresariais.

A pesquisa implementada por Sá (2018) reflete sobre a avaliação institucional (externa e autoavaliação) a partir da análise da realidade educacional portuguesa. Para isso, enfatiza que no início dos anos 1998, houve uma centralização no papel desempenhado pela avaliação, destacando um contexto de emergência da agenda avaliativa em caráter internacional. Conforme a autora, essa centralização se relaciona a lógicas e agendas diversas, refletindo, por um lado, “conflitos e tensões produzidas entre as pressões para a conformidade burocrático-formal, [...] no outro, a legítima reivindicação de transparência, do direito a ser informado e de ser parte nas decisões que envolvem a coisa pública” (Sá, 2018, p. 802).

Considerando as mais variadas lógicas e rationalidades que podem influenciar os processos avaliativos, a autora especifica que a avaliação, quando associada a lógica de mercado, concebe a escola como empresa educativa, visto que, nesta perspectiva, é o mercado educacional que estabelece as regras do jogo, pois, influenciam, sobremaneira, a formulação de políticas públicas educacionais e, por conseguinte, a prática pedagógica de educadores. Neste contexto, cabe à avaliação o papel de fundamentar a construção de relatórios que não são capazes de capturar a subjetividade institucional, pois, serve a interesses burocratizadores do fazer pedagógico. Já a avaliação associada à melhoria da qualidade educacional, concebe a escola como espaço propício para a construção de comunidades de aprendizagens, já que se

alinha a processos democráticos e participativos, capazes de contribuir com a construção colaborativa de conhecimentos sobre a realidade institucional.

Sendo assim, pode-se compreender que há uma correlação entre avaliação escolar e concepção de trabalho pedagógico, pois, os resultados obtidos por meio desta, podem induzir um desvio nos objetivos do projeto político pedagógico institucional e contribuir para que educadores atuem com foco nessas avaliações. Para tanto, Sá (2018) elucida que é preciso utilizar a avaliação da escola e seus resultados como forma de repensar o significado das estruturas organizacionais e do modo como o processo de tomada de decisão acontece cotidianamente, bem como analisar seus objetivos, de problematizar as tecnologias disponíveis e seus usos, de refletir sobre como as relações de poder se estabelecem neste ambiente, de reconhecer o contexto sociocultural e interpretar o sentido da liderança.

É preciso reconhecer, conforme Sá (2018), que não cabe a avaliação educacional servir agentes e agendas específicas que impõem suas próprias lógicas neste processo, fruto de interesses nem sempre explícitos, nem sempre implícitos. “Por isso, o reconhecimento da escola como “organização educativa complexa, tem ineludíveis implicações para o modo como pensamos e praticamos sua avaliação” (Sá, 2018, p. 805). Isto é, cabe compreender a instituição escolar como *lócus* caracterizado pela complexidade do fazer pedagógico e das relações que são construídas cotidianamente em seu interior. Acerca disso, a autora destaca que:

reconhecer a complexidade do objeto avaliado e a natureza política do ato de avaliar constituem um primeiro requisito para frenar certos ímpetos tecnocráticos e gerencialistas que animam determinadas versões do Estado Avaliador, abrindo espaço para pensar práticas avaliativas mais reflexivas e dialógicas, semivíveis a polifonia de vozes que habitam o território escolar (Sá, 2018, p. 805).

É preciso que a avaliação institucional seja concretizada como espaço destinado a contraposição das lógicas induzidas pelo Estado Avaliador, visto que possibilita lugar de fala para as múltiplas vozes que coexistem no ambiente escolar, favorecendo um processo dialógico e colaborativo, que envolve repensar a tomada de decisão institucional via processos mais democráticos e participativos. Além do mais, Sá (2018) analisa a visão salvífica da avaliação, como se o fato de se realizarem avaliações justificassem uma maior conquista de qualidade educacional e resolvessem todas as iniquidades decorrentes deste processo, pois, o debate sobre a qualidade não deve subsidiar concepções neoliberais e sua lógica do mercado em educação, legitimando um tipo de qualidade que, na prática, apenas atinge uma pequena parcela privilegiada da população estudantil.

A avaliação institucional é uma política educacional que visa estimular uma reformulação no processo de tomada de decisão escolar. Assim sendo, encontra terreno fértil em propostas pedagógicas democráticas e participativas, pois, de algum modo, embora apresente abertura ao diálogo com indicadores externos (quantitativos), baseia-se essencialmente na possibilidade de refletir criticamente sobre os rumos educacionais da escola, visando capturar, apropriadamente (qualitativamente), suas especificidades. Com isso, pontua-se que é papel da avaliação institucional e de seus implementadores, práticas e posturas horizontalizadas, dialógicas e colaborativas, fundamentadas no contexto socio-histórico e cultural da comunidade escolar.

Para Sá (Sá, 2018), criar espaços que oportunizem conversações horizontais, deliberativas e democráticas, são características que conduzem a uma maior relação entre avaliação e emancipação, isto é, segundo a autora, a emancipação dos processos avaliativos fomenta a construção de conhecimentos críticos e reflexivos acerca da realidade que ora se apresenta.

É neste cenário que a autora apresenta o conceito de avaliação institucional como instrumento desencadeador de melhorias internas nos espaços escolares, por intermédio da participação comunitária e da manifestação polifônica. Com isso, emerge o caráter formativo presente em processos de avaliação institucional, que, segundo Sá (2018), corrobora com a qualificação dos sujeitos institucionais para materialização das necessidades comunitárias da escola.

Em seu estudo sobre avaliação institucional na/da educação infantil, Vieira e Côco (2019) apontam caminhos para sua concretização, salientando sua relevância para impulsionar espaços e momentos formativos que articulam a realização da avaliação junto a comunidade escolar. Para tanto, propõem que essa formação se embase em processos participativos, dialógicos e coletivos, capazes de promover uma problematização crítico-reflexiva sobre as implicações da avaliação na (re)significação da escuta dos sujeitos institucionais internos e externos.

A avaliação é percebida pelas autoras como parte de uma pauta de uma agenda “político-acadêmica emergente” (Vieira; Côco, 2019, p. 304) que carece ser debatida a fim de compreender, apropriadamente, os “fluxos hegemônicos e contra hegemônicos que influenciam na ação educativa implementada pelas escolas da rede básica de ensino, com ênfase na educação infantil.

Neste sentido, em conformidade com Sordi, Bertagna e Silva (2016) e Sá (2018), o cenário educacional brasileiro, na contemporaneidade, tem sido caracterizado pela atuação e

influências que os organismos internacionais exercem na concepção e implementação de políticas públicas estimuladoras da lógica de mercado em educação. Elucidam, ainda, que apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) não tratar, especificamente, da pauta avaliativa em suas metas, há encaminhamentos estratégicos sobre a temática. Assim, refletem sobre o aporte legal que fundamenta o processo avaliativo escolar.

Vieira e Côco (2019) assumem uma posição de valorização e incentivo ao trabalho conjunto na escola de educação infantil, com vistas para que o mesmo propicie processos avaliativos capazes de subverter a lógica de controle e regulação impostos pelo Estado e, influencie a vivência democrática na escola. Para isso, também enfatizam a existência de uma dimensão formativa na avaliação institucional.

Compreende-se que a dimensão formativa da avaliação institucional é responsável por uma maior participação desde a concepção até a implementação de um ciclo avaliativo escolar, perpassando pela necessária construção de indicadores que orientarão esse processo e desencadeará na concretização de um plano de ação para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, via participação comunitária e reconfiguração da tomada de decisão institucional. Ou seja, para as autoras, na medida que os sujeitos são convidados a participar da construção do instrumento avaliativo, a concepção de trabalho coletivo, participação política, responsabilidade e gestão (com)partilhada é estimulada, apesar da existência de possíveis conflitos no decorrer do percurso.

A experiência da avaliação institucional descrita pelas autoras responsabilizou-se por inaugurar, na escola de educação infantil pesquisada, um canal comunicativo entre os sujeitos institucionais, fomentando um sentimento de coletividade, interação e diálogo entre os interlocutores do processo, visando refletir para melhorar a realidade educacional promovida pelo CMEI. No entanto, Vieira e Côco (2019) afirmam que a avaliação institucional é *lócus* de encontros entre sujeitos, mediatizados pelo diálogo, fator que não exclui a coexistência de consensos e também de conflitos.

Sobre a participação, as pesquisadoras sinalizam a importância do protagonismo infantil na avaliação da escola, buscando um diálogo adaptado para sua faixa etária e entendimento, com o intuito de compreender, oportunamente, seus desejos e interesses de melhoria institucional e, consequentemente, do trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI. Contudo, destaca-se que a estruturação de uma prática desta natureza requer maturidade institucional e uma maior apropriação acerca do sentido, significado e potencialidades dessa avaliação.

É nessa direção que o estudo proposto por Vieira e Côco (2019) ainda se ocupa de discutir a dimensão formativa presente no ato avaliativo institucional, pois, segundo eles, esta é uma etapa imprescindível do processo. Para tanto, entende-se que há, dessa forma, um imbricamento entre esta avaliação e a formação dos sujeitos escolares. Não obstante, recomenda-se que essa formação ocorra a partir do entrelaçamento de saberes e fazeres dos mais variados sujeitos que constituem a escola. Sendo assim, a avaliação institucional suscita “trabalho coletivo situado social e historicamente, que necessita da participação de todos os envolvidos para se concretizar” (Vieira; Côco, 2019, p. 3016), e fomentar resignificações institucionais nas várias dimensões do trabalho pedagógico avaliado.

Já o estudo desenvolvido pelas autoras Barbosa e Boldarne (2018) faz uma retrospectiva histórica sobre os últimos dez anos de avaliação institucional (2006-2016), evidenciando os principais avanços detectados na produção de conhecimento sobre a temática. Embora com um enfoque histórico que retrata o percurso da avaliação institucional no ensino superior, especificam questões concernentes a educação básica, foco desta tese. Seus resultados permitem compreender a avaliação institucional como temática em contínua expansão no que se refere a produção acadêmico-científica, já que, segundo elas, diversos periódicos pesquisados contemplam a temática de alguma forma. Desta maneira, suas reflexões potencializam um entendimento fundamentado sobre a avaliação institucional e seus desdobramentos práticos em diferentes contextos.

Apesar de a pesquisa proposta por Schlindwein e Dias (2018) abordar, especificamente, a avaliação de contexto na educação infantil, comprehende-se que seu conceito está intimamente relacionado com as características que embasam teórica e metodologicamente a prática da avaliação institucional, fator que possibilitou incluir e analisar esse trabalho. Todavia, destaca-se que apesar da existência de singularidades envolvendo cada uma dessas avaliações, os autores esclarecem que a avaliação de contexto emerge de um processo de avaliação institucional, sendo caracterizado como *lócus* de acompanhamento do trabalho pedagógico escolar a partir de múltiplas dimensões.

A avaliação de contexto requer um processo formativo dos sujeitos institucionais, bem como propõe uma reflexão crítica sobre a instituição de educação infantil e suas idiossincrasias. É espaço, segundo as autoras, propício para a realização de um mapeamento institucional, já que se ocupa em analisar as práticas desenvolvidas na escola, fomentando proposições que colaborem com a melhoria do trabalho escolar. Desta forma, Schlindwein e Dias (2018) fornecem pistas para entender a avaliação de contexto atrelada ao necessário processo de

problematização da realidade institucional, mediante a participação ativa dos segmentos que constituem a comunidade escolar e seus múltiplos olhares sobre esta realidade.

Como a avaliação de contexto ocorre com base em indicadores negociados na coletividade, gera um diagnóstico coletivo com vistas a transformar a realidade, pois, impulsiona as modificações desejáveis (Schlindwein; Dias, 2018). Além do mais, torna-se imperioso elucidar que o objetivo central protagonizado pela avaliação de contexto é possibilitar, aos interlocutores da prática, um processo formativo capaz de respeitar e valorizar os saberes e fazeres advindos do cotidiano institucional, que rompa com a lógica formativa que sobrepõe saberes externos aos conhecimentos construídos institucionalmente pelos sujeitos da práxis.

Essa formação, para as autoras, aportar-se no diagnóstico institucional oriundo da avaliação institucional. Para tanto, orientam que a avaliação de contexto seja realizada mediante contribuições de equipe profissional em diálogo com membro externo, com o intuito de desencadear um plano de ações para melhorias dos processos institucionais. Isto é, a proposta de avaliação de contexto considera os sujeitos institucionais como profissionais mais capacitados a refletir e analisar a prática desenvolvida pela escola, entretanto, Schlindwein e Dias (2018) destacam que isso se dá mediante fundamentação teórica e da utilização do espaço escolar como território de construção de conhecimentos.

O espaço formativo oriundo da avaliação de contexto é permeado por conflitos, contradições e negociações, fruto de uma participação democrática de sujeitos que dialogam a partir de múltiplos olhares. Isto posto, assume-se “um caráter de comunidade de sentido, isto é, um grupo com sentimento de pertença à cultura e à gramática pedagógica que ele mesmo cria e perpetua durante certo tempo” (Schlindwein; Dias, 2018, p. 148). Assim, a avaliação de contexto induz o conceito de qualidade educacional negociada pelo coletivo institucional, por meio das trocas e dos compartilhamentos vivenciados.

O estudo desenvolvido pelos autores Gariboldi e Maselli (2018) intitulado: construindo a avaliação conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha, se propôs a relatar a experiência de implantação de um sistema avaliativo para os serviços educacionais destinados à educação infantil. Deste processo, construiu-se um sistema regional, objetivando, segundo os autores, a regulamentação da qualidade educacional nesta etapa da educação. Para eles, a avaliação foi considerada um processo com natureza social e estimuladora da formação de sujeitos, por meio da criação de uma rede colaborativa entre os diversos serviços abarcados pela autoavaliação.

É o conceito de qualidade, alinhado a sua natureza estática e dinâmica, na percepção dos autores que fundamenta a proposta de criação de um sistema avaliativo capaz de regular e promover a tão almejada qualidade educacional. Nesse ponto, estabelecem a existência de três elementos característicos da abordagem avaliativa desenvolvida, a saber: negociação, colaboração e participação. Assim, Gariboldi e Maselli (2018) salientam que a proposta avaliativa narrada se contrapôs à lógica neoliberal na medida em que favoreceu um trabalho a partir da perspectiva da rede colaborativa. Portanto, a abordagem inspirada pelos autores conduz a compreensão da avaliação ancorada na ideia da qualidade negociada, ou seja, de uma qualidade estabelecida mediante diálogo, colaboração e negociação entre os sujeitos da práxis, num modelo de avaliação participativa e formativa.

Cabe salientar que os autores abordados nesta categoria analítica evidenciaram a importância da avaliação institucional no contexto da educação básica, bem como sobre o potencial formativo dessa avaliação e da forma como ela possibilita uma aproximação entre escola, comunidade e contexto praxeológico, como uma forma de se fazer, cada vez mais, parte estruturante da comunidade a qual esteja inserida, recebendo e promovendo influências.

5 PROTÓTIPO DO DESIGN INSTRUCIONAL CRÍTICO-DIALÓGICO PARA FORMAÇÃO COLABORATIVA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Este item tem por finalidade apresentar o protótipo do *design* instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, a referida proposta, o público-alvo desta ação formativa, a duração e carga horária total da formação, seus objetivos – geral e específicos –, bem como o conteúdo programático, a abordagem metodológica adotada e a sistemática de avaliação da aprendizagem dos participantes.

5.1 Apresentação da proposta

O protótipo dessa proposta formativa se constitui como um protótipo de *design* instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional destinada a educadores de Instituições de Educação Infantil da cidade do Salvador/BA. Este protótipo é resultante dos estudos iniciados pelo pesquisador no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), vinculado a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e reconfigurado por ocasião dos resultados obtidos nos estudos desenvolvidos a partir do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), vinculado a Universidade Federal da Bahia (UFBA), UNEB, Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Senai Cimatec e Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC).

Importa evidenciar que este protótipo é fruto de uma construção coletiva envolvendo os partícipes do estudo, que constituíram uma comunidade de prática a fim de desenhar e desenvolver uma formação colaborativa em avaliação institucional para além da perspectiva de controle e regulação dos estabelecimentos de ensino por parte do Estado. Sendo assim, a proposta se estruturou a partir de um novo paradigma formativo, mais inclusivo, democrático e participativo, na medida que se configurou com base na participação comunitária. Portanto, considerou os sujeitos da práxis, seu contexto sócio-histórico e cultural, bem como suas experiências e vivências como oportunidades de aprendizagens, via processos dialógicos, interativos e colaborativos.

5.2 PÚBLICO-ALVO

A formação destina-se a educadores de Instituições de Educação Infantil da cidade do Salvador/BA.

5.3 DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

Essa proposta formativa terá duração de quatro meses, perfazendo uma carga horária total de 200h/a.

5.4 PLANEJAMENTO DO *DESIGN* PARA FORMAÇÃO COLABORATIVA EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O planejamento do *design* evidenciado a seguir materializa o processo de concepção, planejamento e desenvolvimento do protótipo da proposta formativa a partir da concepção dialógico-colaborativa e dos reais interesses formativos dos participes sobre a avaliação institucional no contexto da educação infantil de Salvador/BA.

COMUNIDADE DE PRÁTICAS SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL CRÍTICO-DIALÓGICA DA EMPJC		
Finalidade	Partícipes	Canal comunicativo
<p>Destinada a construção colaborativa de conhecimentos sobre a avaliação institucional crítico-dialógica na educação infantil, esta comunidade de práticas almeja alcançar os seguintes objetivos:</p> <p>1. Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Construir e difundir conhecimentos sobre a avaliação institucional crítico-dialógica na educação infantil; <p>2. Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Discutir os marcos histórico e teórico da avaliação, evidenciando elementos que caracterizam sua evolução histórica; 	<p>Educadores da rede municipal de ensino de Salvador/BA lotados na EMPJC.</p>	<p>Ambiente virtual de aprendizagem configurado com: fóruns <i>online</i>, grupos de discussão, espaço para o compartilhamento de práticas profissionais, vivências e experiências significativas.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Analisar e compreender o conceito de Estado avaliador, suas diferentes fases e implicações na cultura organizacional da escola; ❖ Refletir sobre o significado e sentido da avaliação institucional a partir de seus marcos histórico e teórico; ❖ Aplicar o conceito de avaliação institucional ao contexto da educação infantil baiana; ❖ Compreender o caráter emancipatório da avaliação institucional na educação infantil, partindo de pressupostos formativos e participativos; ❖ Conhecer experiências exitosas sobre a avaliação institucional na educação infantil; ❖ Conhecer e compreender as dimensões pedagógicas que podem ser utilizadas em um processo de avaliação institucional na educação infantil; ❖ Investigar o significado prático de uma comissão própria de avaliação; ❖ Elaborar um plano de intervenção escolar para subsidiar a realização da avaliação institucional na perspectiva crítico-dialógica; ❖ Construir um instrumento próprio de avaliação institucional da escola. 		
Diretrizes	Objetos de interesse	Recursos materiais
Adesão e participação voluntária, mediante postura/atitude dialógico-colaborativa, respeitosa às diversas formas de contribuições.	A comunidade de práticas abordará temáticas correlacionadas à avaliação institucional na educação infantil, especificamente:	Os participes contribuirão com o compartilhamento de textos, relatos de experiências profissionais, artigos, vídeos, etc. sobre a avaliação institucional

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Avaliação: marcos histórico e teórico; ❖ Estado avaliador; ❖ Avaliação institucional crítico-dialógica na educação infantil; ❖ Caráter emancipatório da avaliação institucional na educação infantil; ❖ Experiências exitosas sobre avaliação institucional na educação infantil; ❖ Dimensões pedagógicas da avaliação institucional no contexto da educação infantil; ❖ Comissão própria de avaliação institucional; ❖ Plano de intervenção escolar; ❖ Instrumento próprio de avaliação institucional. 	crítico-dialógica na educação infantil.
Práticas	Aprendizagem colaborativa	Sistema de engajamento
As práticas serão efetivadas mediante sessões dialógico-colaborativas de construção colegiada de conhecimentos sobre avaliação institucional na educação infantil. Para tanto, desenvolver-se-á: sessões de reflexão, estudo e análise crítico-problematizadora; grupos de estudo; <i>webinars</i> (seminários <i>online</i> que possam ser acessados no tempo e no ritmo dos partícipes); trilhas de aprendizagens (jogos interativos, <i>podcasts</i> , <i>quiz</i> , infográficos, mapas mentais e conceituais, esquema de aprendizado, etc.); entrevistas, <i>ebooks</i> , etc. ;	Efetivar-se-á mediante o estabelecimento de um canal comunicativo capaz de fomentar a resolução compartilhada de problemas, bem como induzir a percepção da aprendizagem colaborativa como elemento heterogêneo e imprevisível. Para isso, buscar-se-á o direcionamento da prática pedagógica a um processo de ensino e aprendizagem mais ativo, crítico, reflexivo e problematizador da realidade sociocultural dos partícipes, ao promover a construção do conhecimento a partir da interação, da	O sistema de engajamento ocorrerá por intermédio de seis etapas, a saber: <ol style="list-style-type: none"> 1. Categorização dos partícipes em: novatos, passivos, ativos e influentes; 2. Produção de conteúdos correlacionados à categorização dos partícipes; 3. <i>Feedbacks</i> dos partícipes como estratégia para melhoria dos processos; 4. Vinculação dos conteúdos a categorização dos partícipes; 5. Canais de comunicação entre os partícipes;

	<p>dialogicidade, da mediação de possíveis conflitos, da negociação para alcançar o consenso grupal e a resolução coletiva de problemas, impulsionando o desenvolvimento da autonomia na gestão da própria aprendizagem e corroborar para a autorregulação compartilhada. Ou seja, a aprendizagem colaborativa possibilita, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Que os participes sejam tidos/vistos como centro do processo de ensino e aprendizagem; ❖ A resolução colegiada de situações problemáticas; ❖ O educador é um mediador; ❖ Centrado na metacognição; ❖ A colaboração como elemento central do processo; ❖ É um espaço destinado ao compartilhamento de práticas, vivências e experiências; ❖ Todos aprendem e ensinam. 	<p>6. Curadoria para administrar, analisar, (re)pensar e (re)planejar os elementos necessários.</p>
<p>Processo avaliativo e feedback</p> <p>Ao longo do processo formativo, os participes serão estimulados a contribuírem, por intermédio do diário reflexivo, sobre o percurso formativo, evidenciando aspectos positivos e apresentando sugestões para melhoria. Além do mais, possuirão um canal comunicativo aberto com os mediadores.</p>	<p>Mediadores</p> <p>Membros do Conselho Escolar.</p>	<p>Mural de avisos</p> <p>Os participes serão notificados via e-mail e/ou mensagem no aparelho celular, sempre que houver atualização no AVA da comunidade.</p>

5.5 Conteúdo programático

Unidade	Conteúdo gerador	Carga horária
I	Apresentação e ambientação: conhecendo e explorando a plataforma virtual de aprendizagem	10h/a
II	Avaliação: marcos histórico e teórico	30h/a
III	A configuração do Estado Avaliador	30h/a
IV	Avaliação institucional: marcos histórico e teórico	30h/a
V	Avaliação institucional no contexto da educação básica	40h/a
VI	Plano de intervenção escolar	40h/a
VII	Instrumento próprio de avaliação institucional	20h/a
Carga horária total		200h/a

5.6 Abordagem metodológica

A formação será ministrada na modalidade EaD, por meio de uma plataforma virtual. Cada participante precisa interagir com seus pares e colaborar com o processo de construção do conhecimento sobre avaliação institucional, por meio do AVA e mecanismos disponibilizados, tais como: diário reflexivo – espaço de escrita coletiva sobre as impressões e aprendizagens possibilitadas pela formação; fóruns interativos – apresentação, tira dúvidas, avaliativo, etc.; bate papo *online*; acesso a aulas e vídeos disponibilizados; leitura de textos recomendados; etc.

Esta é uma proposta centrada na perspectiva do paradigma colaborativo, pois se propõe a criar canais de escuta nas instituições educativas de educação infantil, bem como promover o espírito dialógico e cooperativo. Além disso, a formação é construída a partir da construção coletiva do conhecimento, com o intuito de ampliar a participação comunitária na escola no desenho das ações implementadas no cotidiano institucional, assim como no processo de tomada de decisão. Sendo assim, este trabalho também pode promover a autoconsciência institucional como base para a redefinição de métodos de planejamento educacional.

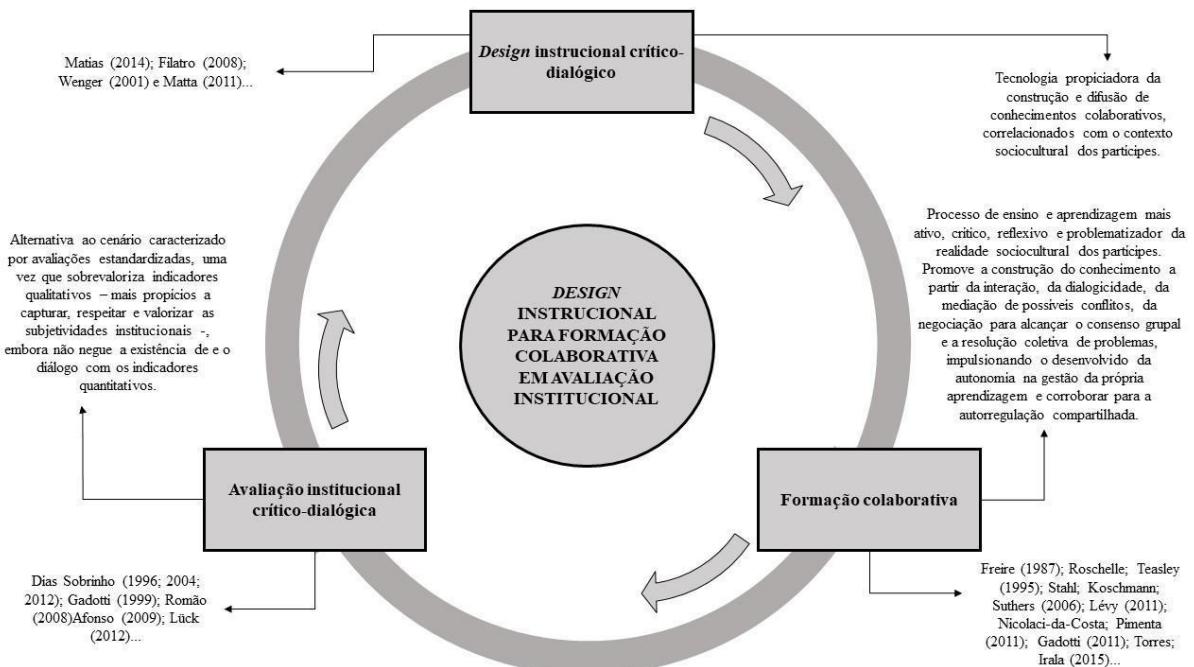
Com a finalidade de tornar a proposta de *design* instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional em uma escola municipal de educação infantil de

Salvador/BA mais didática, os partícipes do estudo optaram por caracterizá-lo por meio de duas representações gráficas complementares, a saber:

1. Modelo teórico do *design* (Figura 11) – seu objetivo consistiu em evidenciar os estudos implementados no decorrer das sessões dialógico-colaborativas e das deliberações sobre os principais conceitos e teóricos que fundamentam a proposta formativa e contribuem com o processo de reflexão sobre a prática, potencializando possíveis resignificações;
2. Escopo do *design* (Figura 12) – apresenta, numa perspectiva circular, alinhada com toda a proposta metodológica do estudo, o ciclo de composição da proposta formativa e o entrelaçamento entre seus elementos para a composição do produto final.

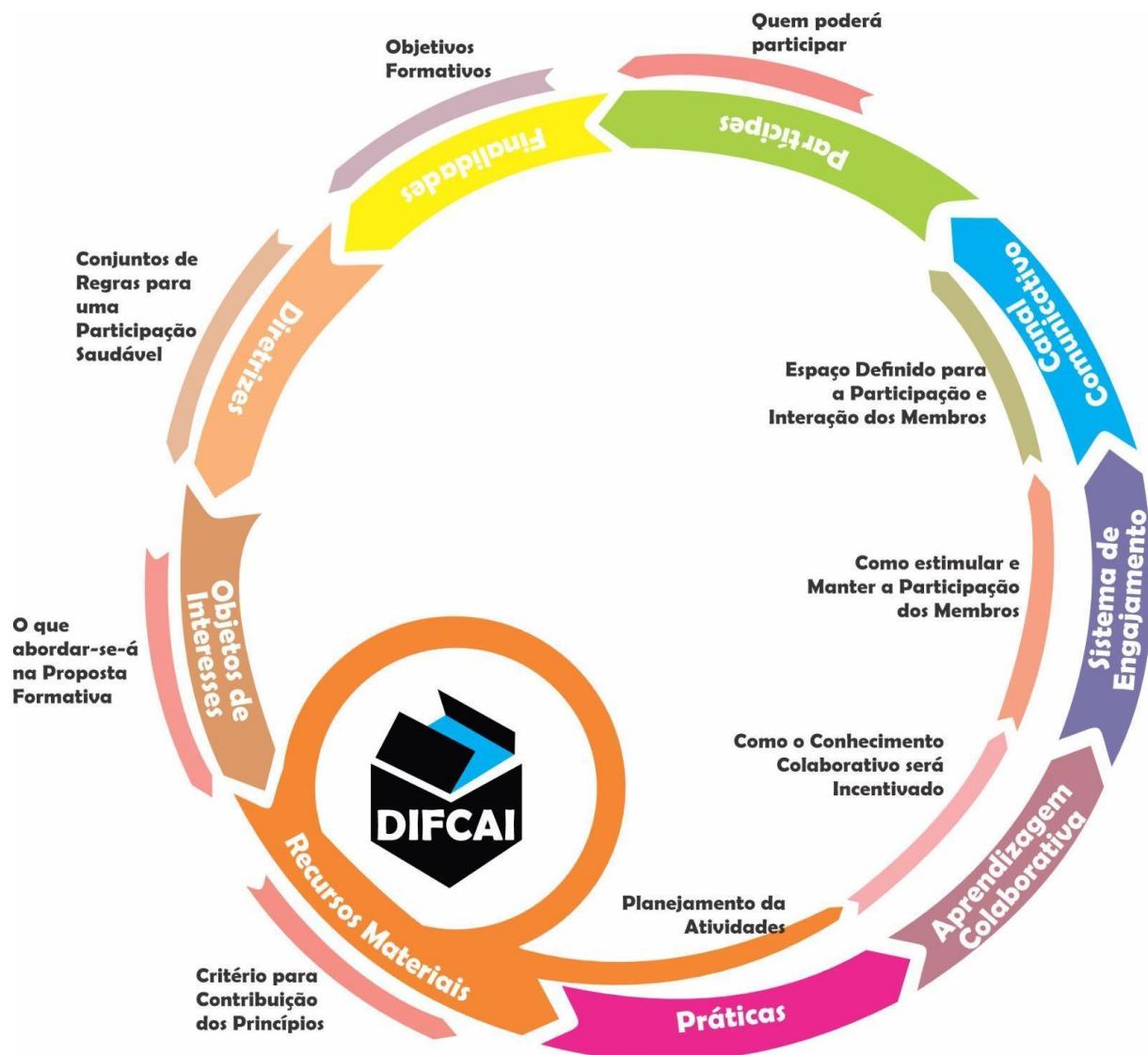
Assim, seguem as representações:

Figura 11: Modelo teórico do *design* instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional



Fonte: Elaborado pelos partícipes (2022).

Figura 12: Escopo do *design* instrucional para formação colaborativa em avaliação institucional



Fonte: Elaborado pelos participes (2022).

5.7 Avaliação

A avaliação será realizada de forma processual e contínua, e considerará o desempenho, a interação, o diálogo e a colaboração entre os participantes no percurso formativo. No final do curso, os participantes serão estimulados a propor um plano de intervenção escolar para desenvolver a avaliação institucional da escola e responder um questionário autoavaliativo para ter direito a certificação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Esta pesquisa, cujo objetivo central foi fomentar a construção e a difusão de conhecimentos colaborativos sobre avaliação institucional, por meio de um modelo de *design* instrucional de formação colaborativa, a partir da práxis de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA, teve como questão norteadora: um *design* instrucional, formatado a partir de práticas profissionais de educadores de uma escola municipal de educação infantil de Salvador/BA, permite a formação colaborativa em avaliação institucional, para além do seu controle e regulação?

Consequentemente, com o desenvolvimento de um estudo de cunho colaborativo-formativo, a partir da abordagem metodológica cognominada DBR Dialógica e seu ciclo de desenvolvimento, composto por quatro fases complementares, percebidas a partir da ideia do próprio/apropriado, foi possível estabelecer uma aproximação e, posteriormente, engajamento entre os partícipes – educadores da escola e pesquisador responsável – fator que assegurou pensar a problemática da pesquisa tendo como elemento essencial os conhecimentos, saberes e fazeres oriundos da práxis destes partícipes. Esse processo foi fundamental na constituição de uma comunidade de práticas entre os envolvidos, como espaço oportuno para a produção e disseminação de conhecimentos colaborativos, concernentes à proposta formativa.

Por conseguinte, convém destacar que o engajamento entre os partícipes se constituiu como insumo para a produção de dados neste estudo, fator que permitiu a escuta das múltiplas vozes que coexistem no espaço escolar e que muitas vezes são silenciadas pela falta de espaços coletivos e colaborativos, além da sobrecarga de demandas para operacionalizar o cotidiano pedagógico nas instituições de educação infantil. Essa escuta gerou um movimento profícuo de discussões, sugestões/contribuições, bem como um necessário processo destinado ao repensar e reelaborar conceitos por meio da colaboração, tendo a prática contextual como basilar.

Em outra perspectiva, esse engajamento foi preponderante para compreender as reais necessidades formativas dos partícipes, demonstradas por intermédio da socialização de experiências e vivências nos espaços/tempos de formação-colaboração empreendidos pelo estudo. Tais espaços/tempos foram inclusivos, dialógicos e colaborativos, o que propiciou pensar e repensar a proposta formativa globalmente.

A pesquisa demonstrou que um *design* instrucional, formatado colaborativamente a partir dos conhecimentos, das vivências e experiências dos sujeitos da práxis, é de extrema importância para viabilizar um processo formativo democrático-participativo, assegurando que as múltiplas vozes e perspectivas da escola sejam devidamente respeitadas, validadas e

consideradas no delineamento da formação pretendida. Além do mais, processos formativos que envolvem a colaboração são mais aceitos pela comunidade escolar, assim como geram mais participação e engajamento.

Foi possível verificar que pensar em uma formação colaborativa de educadores é de suma relevância, principalmente em um contexto fortemente caracterizado pela terceirização do processo formativo desses profissionais, já que é por meio dela que pode ocorrer a constituição de comunidades de práticas, como espaços propícios para o compartilhamento de experiências, saberes e fazeres correlacionados ao objeto formativo. É por meio da formação colaborativa, com ou sem suporte das TIC, que emerge um espaço/ambiente de aprendizagem também colaborativo, crítico e dialógico, propício ao desenvolvimento pessoal e profissional dos participes, com vistas à emancipação intelectual.

Averiguou-se, neste estudo, que uma formação colaborativa, pode ser entendida como espaço/tempo favorável ao compartilhamento de práticas, como lócus de engendramento da aprendizagem colaborativa, em que sujeitos aprendentes compartem uma identidade coletiva por intermédio da corresponsabilidade, da cocriação de conhecimentos e do sentimento de pertencimento a uma comunidade, etc. Essa comunidade se inscreveu/inscreve como espaço/tempo designado à aprendizagem colaborativa, ao autodesenvolvimento pessoal, profissional e coletivo, à criação e difusão de conhecimentos e inovações, além de ser destinada a resolução colaborativa de questões problemáticas concernentes ao cotidiano do fazer pedagógico.

Importa evidenciar que as TIC podem ser fortes aliadas de uma formação colaborativa de educadores, com a constituição de uma comunidade de práticas, uma vez que permitem a criação de uma espécie de inteligência coletiva – espaço imaterial de construção e difusão de conhecimentos – conforme designado no decorrer da pesquisa. As TIC potencializam a interlocução, a colaboração e a interação entre sujeitos aprendentes, mediados por ferramentas, a saber: fóruns online; jogos educativos, plataforma, programas e/ou aplicativos de colaboração; e demais dispositivos e recursos educacionais que contribuem, sobremaneira, com o processo comunicativo síncrono e assíncrono entre os participes, reforçando o compartilhamento de saberes e fazeres entre os educadores, cooperando com o processo de crescimento pessoal e profissional da comunidade envolvida.

O estudo suscitou também que a avaliação institucional, se apropriada e instituída pela escola em seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno, pode ser utilizada como contraposição ao cenário educacional fortemente caracterizado pelo controle e regulação dos estabelecimentos de ensino, via avaliações estandardizadas que são incapazes de capturar as

subjetividades institucionais, conforme discutido por Dias Sobrinho (2012) e entendimento dos partícipes do estudo. Nesse caso, demonstrou-se que tais avaliações funcionam como os antigos exames gerais, cujo objetivo central consistiu em medir e comparar as instituições de ensino (Dias Sobrinho, 2012), atendendo aos interesses mercadológicos do modelo neoliberal de educação.

As avaliações que seguem essa lógica não são suficientes para retratar com fidedignidade a realidade e complexidade do processo de ensino e aprendizagem das instituições educativas, bem como servem de indutoras para a aplicação de um currículo invisível que desrespeita o currículo oficial das escolas, uma vez que propõe um trabalho pedagógico alicerçado nos descritores dessas avaliações e secundariza as especificidades institucionais. Acerca disso, averiguou-se com os partícipes que, conforme proposto por Dias Sobrinho (2012, p. 19), às avaliações e testes estandardizados “[...] efetuam uma usurpação do currículo e passam por instrumentos tecnicamente confiáveis na distribuição dos indivíduos na sociedade, a partir de supostos critérios meritocráticos. Embora o instrumento seja falho e não confiável, seus efeitos negativos são certeiros [...]”.

Apurou-se que uma avaliação institucional crítico-dialógica, capaz de estabelecer uma interlocução entre indicadores quantitativos e qualitativos, pode ser a mais apropriada para mapear a realidade institucional e possibilitar o processo de ressignificação das práticas exercidas cotidianamente na escola, já que possui alto valor formativo, oportuniza repensar os processos institucionais e a forma como a tomada de decisão ocorria/ocorre, além de viabilizar a participação de todos os segmentos que compõem a escola de maneira colaborativa e colegiada. Essa avaliação institucional precisa romper com a lógica que serve aos interesses de grupos privilegiados cultural, econômica e socialmente.

Importa ressaltar que foi possível construir, colaborativamente, uma nova percepção sobre a avaliação institucional e seus desdobramentos na cultura organizacional da escola. Esta passou a ser delineada pelos partícipes como indutora de melhorias no cotidiano institucional e no modelo de gestão democrático e participativo, posto que requer que a escola se aproprie, efetivamente, da cultura avaliativa e a transforme em elemento habitual. Neste ponto, convém esclarecer que os partícipes teceram o entendimento, alicerçados em Gadotti (1999) e Dias Sobrinho (2012), sobre a precisão das próprias instituições construírem seus instrumentos avaliativos, embasados por processos formativos crítico-reflexivos e dialógico-colaborativos sobre a avaliação institucional e a concepção avaliativa adotada oficialmente pela escola. Sendo assim, atrelou-se o conceito de avaliação institucional ao de trabalho colegiado, à

corresponsabilidade e a autonomia, motivação para reconhecer a impescindibilidade da coletividade na realização desse tipo de ação.

Há, segundo dados produzidos pelos partícipes, certa carência e urgência de processos formativos sobre avaliação educacional, especificamente, avaliação institucional na educação infantil, para além do controle e regulação dos estabelecimentos de ensino, via processo de monitoramento das escolas. Para isso, requer pensar/conceber a formação de educadores como uma espécie de comunidade de práticas - espaço/tempo destinado à construção e difusão de conhecimentos sobre a temática em tela, partindo-se do engajamento dos partícipes, de seus saberes e fazeres e do sentimento de pertencimento ao coletivo constituído.

A conclusão deste estudo é que muitos são os desafios para se concretizar processos formativos colaborativos em uma Rede tão complexa e repleta de especificidades como é o caso da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. É preciso pensar além da terceirização da formação de educadores, implementada por meio da contratação de empresas especializadas, mas que desconhecem em profundidade as subjetividades latentes nas instituições que a constituem. É preciso romper com a lógica neoliberal e induzir formações capazes de considerar os saberes e fazeres advindos das práticas profissionais dos sujeitos que formam a Rede e apresentam alto grau formativo (muitos são especialistas, mestres e doutores) e poderiam protagonizar e desenvolver, colaborativamente, tais processos.

Ao finalizar esta pesquisa, ressalta-se que ela se desenvolveu na coletividade e no sentimento de pertencimento dos partícipes a realidade investigada, assim como promoveu o desejo por compreender mais apropriadamente e a partir de uma base teórica crítica, a relevância da avaliação institucional na perspectiva da Educação Básica, especificamente no que tange a educação infantil. Ademais, considerou e valorizou os conhecimentos construídos a partir das práticas pessoais e profissionais desses sujeitos, condição que gerou o sentimento de coletividade entre os envolvidos, bem como emergiu a necessidade de conscientização acerca do inacabamento do ser (Freire, 2021) e, portanto, do fato de que o processo de aprendizagem requer continuidade e perdura por toda a existência humana, já que nunca se está pronto e acabado.

Outro reconhecimento propiciado pelo estudo correlaciona o exercício da docência, na atualidade, na vivência de processos formativos crítico-dialógicos, como espaço/tempo em que os partícipes aprendem e ensinam continuamente, desenhados por meio das reais necessidades formativas dos sujeitos da práxis, via interlocução, colaboração, escuta sensível e da construção e difusão de novos conhecimentos provenientes do contexto praxeológico.

Um dos grandes desafios empreendidos pela pesquisa se refere à modelagem de uma metodologia própria e apropriada, ancorada na abordagem crítico-dialógica, na teoria da ação dialógica proposta por Freire (2021). Uma abordagem que serve como espaço/tempo de reflexão crítico-problematizadora da realidade do trabalho pedagógico realizado pela escola. Entretanto, convém assinalar que esta é uma metodologia aplicável a outros tipos de estudos, desde que adaptada aos objetivos pretendidos. Portanto, a referida metodologia, colaborativa-formativa, oportunizou o encontro entre sujeitos mediatizados pela práxis, visando repensá-la, ressignificá-la e transformá-la.

Aqui, cabe pontuar que por retratar determinada realidade estudada, a pesquisa apresenta algumas limitações, como o fato de o protótipo desenhado representar anseios e necessidades formativas de um grupo de educadores da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA em interlocução com o pesquisador responsável pelo estudo. Posto isto, ressalta-se que o protótipo formativo estruturado para ser desenvolvido com o suporte tecnológico de um AVA, distancia-se da concepção de modelo pronto e acabado, uma vez que pode ser adaptado para atender outras realidades e necessidades formativas.

Outro elemento que merece destaque é o fato de que, embora não se proponha a sanar todas as problemáticas formativas da Rede, o protótipo formativo se inscreve como uma estratégia formativa que protagonizou os sujeitos da prática na sua concepção e planejamento, utilizando, como ponto de partida, suas experiências profissionais, seus saberes e fazeres. Além disso, se utilizou, no transcorrer de todo o processo, de uma relação de ensino e aprendizagem entre todos os envolvidos, numa perspectiva freiriana que considera interlocutores como sujeitos ensinantes e aprendentes, por meio de processos interativos, dialógicos e colaborativos. Para isso, foi preciso compreender a importância de os espaços formativos destinados a educadores considerá-los protagonistas da própria formação, respeitando e valorizando os conhecimentos oriundos da prática.

Diante do exposto, conclui-se que a referida tese abordou e apontou possibilidades para se repensar processos formativos na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, a partir da construção/efetivação de espaços e tempos formativos colaborativos para seus educadores, particularmente os profissionais da educação infantil, a fim de que possam se apropriar, numa perspectiva contrária ao controle e à regulação, do significado e das implicações da avaliação institucional no cotidiano e na cultura escolar, como estratégias possível para subsidiar a gestão democrático-participativa.

Nesta oportunidade, conclui-se que a proposta formativa apresentada se dissocia da concepção avaliativa estandardizada, com foco no controle e regulação dos estabelecimentos

de ensino, por parte do Estado, que busca responsabilizar os sujeitos institucionais pelos índices quantitativos alcançados. Assim, o protótipo do *design* projetado reflete a avaliação institucional como uma emergência da coletividade, via engajamento comunitário e capaz de refletir adequadamente as subjetividades institucionais por intermédio de indicadores qualitativos, sem, contudo, desvalorizar os indicadores quantitativos. Pois, a avaliação institucional suscita a participação social dos vários segmentos que compõem as escolas, envolvendo a necessidade de valorizar as práticas dos sujeitos.

À vista disso, importa comunicar que o DI se enquadrou como tecnologia apropriada para estimular a constituição de comunidades de práticas entre os envolvidos na formação, pois, permitiu o compartilhamento de experiências, vivências, saberes e fazeres, bem como a construção dialógica e colaborativa de conhecimentos e sua difusão social.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicole. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho e Beneditti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr./jun. 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetivos e perspectivas em avaliação. *Revista Avaliação*, v. 19, n. 2, p. 487-507, julh., 2014.
- ACEVEDO GAMBOA *et al.* Modelo de diseño instruccional aplicado a una guía virtual en simulación clínica. **Universitas Medica**, v. 60, n. 3, p. 188-196, jul./set. 2019.
- AGUIRRE, Jimena Isabel; GOIN, Martin M. [Trabajo colaborativo en un entorno virtual para el aprendizaje de Matemática de ingresantes a carreras de Ingeniería: Dificultades y desafíos didácticos](#). **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Concepción del Uruguay, v. 29, n. 57, p. 128-148, noviembre, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673275>. Acesso em: 21 de mai. 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARANTES, Otília. **Uma estratégia fatal: a cultura nas novas gestões urbanas**. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Org.). *A cidade do pensamento único*. Petropolis: Vozes, 2000, p. 11-73.
- ARELLANO, Rocío Maciel *et al.* Impacto de la capacitación docente en ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula. **Revista Iberoamericana de Educação en Tecnología y Tecnología en Educación**, Buenos Aires, n. 17, p. 86-94, junio. 2016. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54207>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- AUBERT, Adriana *et al.* Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. São Carlos: EdUFSCar, 2020.
- AULETE, Caldas. **Dicionário Digital Aulete**. 2020. Disponível em: <<https://aulete.com.br/>>. Acesso em: 02 de abril de 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; BOLDARINE, Rosaria Fátima. Dez anos de avaliação institucional (2006-2016): o que nos mostra a produção de conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 698-717, nov. 2018.

BARROS, Maria das Graças; CARVALHO, Ana B. Gomes. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Tecnologias digitais na educação**. Org. SOUSA, R. P.; MOTA, F. M. C S. C.; CAVALHO, A. B. G. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 209-232.

BORBA, S. da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 11-19.

BORDIGNON, Genuino. Avaliação na gestão das organizações educacionais. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, v. 3, p. 401-410, out./dez., 1995.

BRANDALISE, Mary A. T. **Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientadora: Dra. Isabel Franchi Cappelletti.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BROADFOOT, Patrícia. Towards a sociology of assessment. In: **Schools, teachers & teaching**. London: The Falmer Press, 1981, p. 197-217.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e altera a Lei nº 7.352, de 7 de agosto de 1985. Diário Oficial da União, Brasília, 27 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, 20 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, para incluir a música como disciplina obrigatória no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 ago. 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional (EC) nº 059, de 11 de novembro de 2009.** Altera a redação de dispositivos da Constituição Federal de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações:** CBO 2010. 3. ed. Brasília: Ministério do Trabalho, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

BROWN, Abbie H; GREEN, Timothy D. **The Essentials of instructional design:** connecting fundamental principles with process and practice. New York: Routledge, 2016.

CADAVIECO, J. Fombona; MARTÍNEZ, M. J. Iglesias; CABEZAS, I. Lozano. El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. **Educação Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 519-538, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/85YXfLQQH76DY3pfkKpxK3R/abstract/?lang=es>. Acesso em: 21 maio 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021

CORTÉS, G. Luna; RUIZ, Amanda Cano. Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. **Innovación Educativa**, México, v. 18, n. 77, may./ago., 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165. Acesso em: 21 maio 2020.

CORREA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e231100, 2020.

CORTE, Erik de. Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 8, n. 2, p. 1-32, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

Christensen, K. & West, R. (2017). The Development of Design-Based Research. In West, R. (Ed.), **Foundations of Learning and Instructional Design Technology**, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/25YkehZ>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CUNHA, A. Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DESGAGNÉ, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação Em Questão**, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DOWSE, Cilla; RENSBURG, W. van. "A hundred times we learned from one another" Collaborative learning in an academic writing workshop. **South African Journal of Education**, Pretoria, v. 35, n. 1, feb., 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002015000100019. Acesso em: 21 maio 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, n. 1, p. 15-24, julho, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 193-2007, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MARCOS TEÓRICOS E POLÍTICOS.** Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 2012.

DURHAM, E. R. A institucionalização da avaliação. In: DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: EDUSP, 1992.

ECHEVERRI, L. B.; GARCÍA, J. H.; BARRENECHE, J. G. Diseño de modelo de capacitación en procesos asistenciales relacionados con dispositivos médicos. **Revista Ingeniería Biomédica**, v. 10, n. 20, p. 27-34, 2016. ISSN 1909-9762.

ELIA, G.; MURGIA, G. **Colaborative learning, sistemi P2P, tecnologie open source e virtual learning community**, Franco Augeli, Milano, 2008.

ENGESTRÖN, Y. The emergence of learning activity as a historical form of human learning. In: Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research. p.23-112. Orienta-konsultit, Finland: Cambridge University Press, 1987.

ESPINOZA GUZMAN, Julia; RODRIGUEZ GRANADOS, Natalia; MOREIRA-MORA, Tania Elena. Relación entre diseño instruccional y rendimiento académico en un curso presencial y bimodal de Matemática: un estudio cuasiexperimental. **Educación**, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 573-597, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, L. S. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FERREIRA, Liliana Soares *et al.* Grupo de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 191-209, jan./abr., 2014.

FERREIRA, Liliana Soares; CEZAR, Taise Tadielo; MACHADO, Célia Tanajura. Grupo de interlocução na pesquisa em educação: produção, análise e sistematização de dados. **Revista Pro.Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-23, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho pedagógico**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santo Maria, Santa Maria, 2012.

FORTUNA, Volnei; MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Epistemologia para uma educação problematizadora: o diálogo como princípio mediador do conhecimento emancipador. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 04, n. 07, p. 93-111, jan./jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional:** necessidade e condições para a sua realização (versão preliminar). Teleconferência, 06/03/1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEFFI, D. A. Epistemologia do educar: um caminho construtivo comum-pertencente. In: **Epistemologia, construção e difusão do conhecimento:** perspectivas em ação. Org. GALEFFI, D. Augusto. Salvador: EDUNEB, 2011.

GARIBOLDI, Antonio; MASELLI, Marina. Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha. **Revista de Educação**, v. 29, n. 2 (87), p. 87-104, maio/ago. 2018.

GARZON, I. D. Saza. Propuesta didáctica para ambientes virtuales de aprendizaje desde el enfoque praxeológico. **Praxis e Saber**, Tunja, v. 9, n. 20, p. 217-237, maio-ago., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8298>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

HEINSFELDL, B. D. de Sá Sólon; PENA, Ana Lucia. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. **Revista Brasileira Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/gwtX4bQv89WXJMh7zHgBgGK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, Elena; NAVARRO MONTAÑO, María José. Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, Ensenada, v. 20, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>. Acesso em: 21 maio 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Salvador. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/salvador.html>. Acesso em: 14 maio 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 14 maio 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>. Acesso em: 15 maio 2021.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Reflexividade**: estratégias de formação de professores. Texto trabalhado na disciplina Prática pedagógica na escola V. Teresina, 2005

IBIAPINA, I.M.L.de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

INTERNATIONAL BOARD OF STANDARD FOR TRAINING, PERFORMANCE AND INSTRUCTION (IBSTPI). **Instructional Design Competencies, 2012**. Tradução livre. Disponível em: <https://ibstpi.org/instructional-design-competencies/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ISASI, R. M. González; SALDÍVAR, C. H. de la Garza; HERNÁNDEZ, M. E. de León. Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 19, n. 3, p. 24-32, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n3/1607-4041-redie-19-03-00024.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

KELLY, Anthony E. Quando a pesquisa-aplicação é a opção adequada? In: PLOMP, Tjeerd et al. (Orgs.). **Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. cap. 5, p. 162-176.

KENSKI, V. Moreira. Design instrucional: conceitos e competências. In: KENSKI, Vani Moreira. **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: SENAC, 2015. p. 21-57.

KNEUBIL, Fabiana Botelho; PIETROCOLA, Maurício. A pesquisa baseada em design: visão geral e contribuições para o ensino de ciências. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 22, n. 2. p. 01-16, ago. 2017.

LACERDA, A. Lopes de; SILVA, Tatiana. Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagóg.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 321-342, maio/ago., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/V6W5w3LNTBmBBRd3xjWhm7Q/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

LAVE, J.; WENGER, E. **Learning Situated**: legitimate peripheral participation. Ed. Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. Tradução de Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÉON-CORREDOR, Olga Lucía et al., Arquitectura de validación de diseños didácticos para la formación de profesores de matemáticas. **Revista Colombiana de Educación**, Colombia, n. 73, p. 235-260, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00235.pdf>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCHADO, A. **Campos de Castilha.** Disponível em: http://es.wikisource.org/wiki/Campos_de_Castilla. Acesso em: 17 dez. 2022. (Original publicado em 1910).

MACHADO, U. Ponte. **Sistemas multimídias.** Teresina: EDUFPI, 2019.

MAGALHÃES, S. Silveira; CHAVES, E. M. Camelo; QUEIROZ, M. V. O. Instructional design for nursing care to neonates with congenital heart defects. **Texto Contexto Enfermagem**, Santa Catarina, v. 28, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/c4HNmhN6fyxyZwDskQrH5JL/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

MALDONADO, Jorge J.; BERMEO, Jorge L.; PACHECO, Guilhermo. Assessing a methodological proposal for the design, creation and evaluation of learning objects oriented to educators with diverse educational and technological competencies. **Clei Electronic Journal**, Montevideo, v. 19, n. 1, p. 1-19, abr., 2016. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-50002016000100003. Acesso em: 18 de dez. 2019.

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA E SILVA, José Walter; PARDIM, Renata Pereira. Círculo epistemológico digital: uma proposta metodológica. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 04, n. 07, p. 140-152, jan./jun. 2021.

MALIZIA, Pierfranco. Comunidades virtuais de aprendizagem e de prática: uma introdução. In: **Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso**. Org. Eliane Schlemmer et al. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Joana *et al.* Trabalho colaborativo no 1º ciclo: suporte percebido e regulação partilhada. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 204-223, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ScnS98PqYSkFDDnxSqt7Zt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2020.

MARTINS, J. Pedro de; SCHNETZLER, Roseli P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dnDQYDqzr4SnwnQQbCs7D5r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2020.

MATTA, A. E. Rodrigues. Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento. In: GURGEL, P. R. Holanda; SANTOS, W. Nascimento. **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MATTA, A. E. Rodrigues; Silva, Francisca de P. Santos; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42. p. 23-36, jul./dez. 2014.

MATIAS, Iraldo. **Projeto e revolução:** do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design. Florianópolis: Editora Em Debate/UFSC, 2014.

MAZZARDO, Maria Denize et al. Design-based research: desafios nos contextos escolares. In: **Investigación Cualitativa em Educación**. 2016, Volume 1, p. 952-961.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. Conducting educational design research. Abingdon: Routledge, 2012.

MERRILL, M. David. First principles of instruction. **Education Technology Research na Development**, v. 50, n. 3, p. 43-59, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTAÑO, M. J. Navarro; MARTÍNEZ, A. López, LA TORRE, M. E. H. de. El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 651-667, jul./sep., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Nyb9Zg4z5njqbk3mbQyW5x/abstract/?lang=es>>. Acesso em: 21 maio 2020.

MONTAÑO, M. J. Navarro; MARTÍNEZ, A. López, LA TORRE, M. E. H. de. La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 39, n. 156, p. 58-71, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200058&script=sci_abstract. Acesso em: 21 maio 2020.

MORETTI, Gaia. Comunidades virtuais de aprendizagem e de prática em metaverso. In: **Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso**. Org. Eliane Schlemmer et al. São Paulo: Cortez, 2012.

MOURAD, Laila Nazem. **A verdadeira face do processo de reabilitação do Centro Histórico de Salvador**. In: ST2: Produção Contemporânea do Espaço e Projetos de Urbanismo – UrbBA. Bahia. 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; PIMENTEL, MARIANO. Sistemas colaborativos para uma nova sociedade e um novo ser humano. In: **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: SBC, 2011. p. 3-15.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cad. Pesqui.**, n. 115, p. 111-130, jan./abr. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pró-Posições**, v. 14, n. 1 (40), p. 99-112, jan./abr. 2003.

PALÁCIO, M. A. Vasconcelos; STRUCHINER, Miriam. Análise do uso de recursos de interação, colaboração e autoria em um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino superior na área da saúde. **Ciência Educ.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 413-430, apr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vX9rH5CSYZWrsj8YH9N7HGQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2020.

PANIAGUA-ESQUIVEL, Cristina; ROSEMARY, Alfredo; FORNAGUERA, Jaime. Aporte docente en el diseño de Ambientes Virtuales Colaborativos para educación pré-escolar. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Concepción del Uruguay, v. 27, n. 52, p. 423-440, mayo, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5506726>. Acesso em: 21 maio 2020.

PEREIRA, Waldiléia; GHEDIN, Evandro. A epistemologia de Paulo Freire e suas contribuições para o ensino de ciências no mundo contemporâneo. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 52-65, maio 2017. ISSN 1984-7505.

PÉREZ, Claudia Domínguez; Sandoval; J. Organista; ORNELAS; M. López. Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. **Apertura**, Guadalajara, v. 10, n. 2, p. 80-93, oct., 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802018000200080&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 18 de dez. 2019.

PISKURICH, G. M. **Rapid instructional design: learning ID fast and right**. São Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2000.

PLOMP, Tjeerd. Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução. In: PLOMP, Tjeerd et al. (Orgs.). **Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. cap. 1, p. 26- 67.

QUARESMA, Marisa; PONTE, J. Pedro da. Dinâmicas de reflexão e colaboração entre professores do 1º ciclo num estudo de aula em matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 368-388, abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/YDRhdGMpwptfFwtXGr4RmcN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2020.

CASTELLANOS RAMÍREZ, Juan Carlos; WALLFLOWER, Criança Shamaly. Aprendizaje colaborativo y fases de construcción compartida del conocimiento en entornos tecnológicos de

comunicación assíncrona. *Inovação educacional*, México, DF, v. 18, n. 76, p. 1-17, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732018000100069&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2020.

REYES, C. Berrelleza. Estrategia colaborativa para lograr motivación y competencias en microbiología. Caso: podología UAS. **Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Guadalajara, v. 7, n. 13, jul./dic., 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200388. Acesso em: 21 maio 2020.

REZABECK, R. **The basic concepts in instructional design**, 2009. Disponível em: https://wiki.commons.gc.cuny.edu/the_basic_concepts_in_instructional_design/. Acesso em: 06 de jun. 2021.

RIBEIRO, Flávia; BARRETO, I. C. H. Cunha. Da aprendizagem social às comunidades de prática. In: **Comunidades de prática e saúde: uma introdução ao tema**. Org. Ivana Cristina de Holanda C. Barreto e Francisco A. Loiola. Campinas: Saberes Editora, 2014.

RODRIGUES, P. **As três lógicas da avaliação em dispositivos educativos**. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Orgs.). *Para uma fundamentação em avaliação*. Lisboa: Colibri, 1994.

ROMÃO, José Eustéquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

ROSALES, L. Ubilla; ÁLVAREZ, L. Gómez; CARRILLO, K. S. Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. **Estudios Pedagógicos, Valdivia**, v. 43, n. 1, p. 331-348, 2017. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100019. Acesso em: 21 maio 2020.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

ROSCHELLE, J.; TEASLEY, S. D. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: C. E. O'Maley (ed.), *Computer-Supported Collaborative Learning*, p. 69-197. Berlim: Springer-Verlag, 1995. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÁ, Virgínio. Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 801-821, jul./set. 2018.

SALVADOR, D. Fábio *et al.* Virtual learning community for biology teachers: use evaluation and challenges. **Revista Electrónica de Investigación em Educación em Ciencias**, Argentina, n. 1, p. 12-22, julio, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6062172>. Acesso em: 21 maio 2020.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 020, de 2010**. Estabelece diretrizes básicas para elaboração ou adequação do Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e SEJA do Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador, 2010.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 021, de 2010.** Estabelece diretrizes básicas para a elaboração ou reelaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador, 2010.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 038, de 2013.** Estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia. Salvador, 2013.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 035, de 2014.** Estabelece normas para o funcionamento das instituições de ensino que oferecem Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Diário Oficial do Município, Salvador, 2014.

SALVADOR. **Lei nº 8.722, de 25 de novembro de 2014.** Institui o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador/BA. Diário Oficial do Município, Salvador, 25 nov. 2014.

SALVADOR. **Referencial curricular municipal para a educação infantil de Salvador.** Salvador: SMED, 2015.

SALVADOR. **Plano Municipal de Educação de Salvador (PMES).** Publicado por meio da Lei nº 9.105, de 29 de julho de 2016. Diário Oficial do Município, Salvador, 29 jul. 2016.

SALVADOR. **Diário Oficial do Município (DOM),** n. 7.354, de 25 abr. 2019.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Educação em números. Salvador: SMED, 2021. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 02 maio 2021.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Educação em números. Salvador: SMED, 2021. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 14 maio 2021.

SALVADOR. **Projeto Salvador Social Bird 8818-BR: Edital Simplificado - SDC nº 011/2022, PR. ADM. nº 22/2022.** 2022.

SALVADOR. **Alunos e professores da rede municipal recebem tablets e chromebooks. Educação 3.0,** 19 set. 2022. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/alunos-e-professores-da-rede-municipal-recebem-tablets-e-chromebooks/>. Acesso em: 02 out. 2022.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 034, de 2022.** Estabelece diretrizes para elaboração ou adequação do Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos que integram o Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador, 2022.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia,** São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev., 2007.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos.** 2011. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SANTOS, Marlene Oliveira *et al.* Caminhos metodológicos da pesquisa de avaliação diagnóstica “caracterização da educação infantil no Estado da Bahia”. In: **Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Org. Marlene Oliveira Santos e Maria Izabel Souza Ribeiro. Salvador: Sooffset Gráfica e Editora Ltda, 2014.

SANTOS, Flávio Reis dos; PALMERSTON, Sheila Cristina Anders; VILELA, Verônica Cristina Silva Oliveira. O turismo no município de Caldas Novas/GO: o fetichismo da mercadoria. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, Fluxo Contínuo, p. 1-15, jan./dez. 2020. ISSN 2179-6386.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Revista de Educação**, v. 29, n. 2 (87), p. 123-140, maio/ago. 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 2. ed. João Pessoa: UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, A. C. Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 56, p. 11-25, 2020.

SCOCUGLIA, A. C. **Paulo Freire, 100 anos:** um educador do presente e do futuro. 1. ed. Campina Grande (PB): Editora da UEPB, 2021.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 245-265, julho/setembro, 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, D. Souza; Silva, C. P. Serafim da. Educomunicação como proposta metodológica na formação em comunicação social. In: Comunicação, Cultura e Mídias Sociais, XIV Congresso Internacional de Comunicação, 14., 2015, São Paulo. **Anais do XIV Congresso Ibero-Americano de Comunicação IBERCOM**. São Paulo: ECA-USP, 2015. p. 1255-1263.

SILVA, Anazilda Carvalho *et al.* Development of a virtual learning environment for cardiorespiratory arrest training. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 50, n. 6, p. 990-997, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/RsbJfqZHFcg43DdBpcHwfYf/abstract/?lang=en>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação e Educação**, jan./abr. São Paulo: ECA-USP, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos,

reinventados, conquistados na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago. 2016.

SKINNER, B. F. The Science of learning and the art of teaching. In: **Havard Educational Review**, 1954, p. 86-97.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In: R. K. Sawyer (Ed.), Cambridge handbook of the learning sciences, p. 409-426. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2006.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 10, p. 91-98, 1995.

THORNDIKE, E. **Princípios elementares de educação**. São Paulo: Saraiva, 1936.

TOBASE, L. et al. Instructional design in the development of an online course on basic life support. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 51, p. 1-8. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Px7YXPPjgZS5WYzJWKXHB8m/?lang=en>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

TORRES, P. Lupion; IRALA, E. Adriano F. aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: **Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática**. Org. Patrícia Lupion Torres. Curitiba: SENAR, 2015.

UNIVERSITY OF MICHIGAN. Definitions of instructional design. **Adapted from “Training and instructional design”**, Applied Research Laboratory, Penn State University (1996). Disponível em: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

WANG, Feng; HANNAFIN, Michael J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. **ETR&D**, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225626676_Design-based_research_and_technology-enhanced_learning_environments_Educational_Technology_Research_and_Development_53_4_5-23. Acesso em: 29 jun. 2019.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidade. Tradução de Genís Sanchez Barberán. Barcelona: Paidos Iberica, 2001.

WERLE, F. Pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 424-433, 2012.

WHITEHEAD, M. The concepts and principles of equity and health. **International Journal of Health Services**, Westport, v. 22, n. 3, p. 429-445, 1992.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação institucional e formação docente como práticas dialógicas na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 303-323, nov./dez. 2019.

VIGOTSKi, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

I – IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES

Nome: _____

Qual é a sua faixa etária?

- 18 a 24 anos
- 25 a 34 anos
- 35 a 44 anos
- 45 anos ou mais

Qual o seu gênero:

- Masculino
- Feminino
- Outro. Qual? _____

Qual a sua cor/raça (segundo IBGE)?

- Branca
- Preta
- Parda
- Indígena
- Amarela

CMEI de origem: _____

Qual a sua Gerência Regional de Educação (GRE)?

- Liberdade e Cidade Baixa
- São Caetano
- Cajazeiras

- Pirajá
 Subúrbio I
 Subúrbio II
 Itapuã
 Cabula
 Centro
 Orla

Cargo desempenhado:

- Gestor escolar
 Vice gestor escolar
 Outro. Qual? _____

Tempo de atuação no cargo:

- 0 a 5 anos
 6 a 12 anos
 13 anos ou mais

Qual a sua formação inicial?

- Licenciatura em pedagogia
 Outro. Qual? _____

Possui em alguma especialização?

- Sim. Qual? _____
 Não.

Realiza cursos periodicamente?

- Sim
 Não

Possui fluência digital?

- Sim
 Não
 Pouca

Qual sua disponibilidade semanal para estudo?

- () 1 a 5 horas semanais
() 6 a 10 horas semanais
() 11 a 15 horas semanais
() 16 horas semanais ou mais

Qual a sua motivação em relação à participação na pesquisa?

- () Muito motivado. Acho que pode acrescentar em minha vida pessoal e profissional
() Pouco motivado. Acho que acrescentará pouco em minha vida pessoal e profissional
() Não estou motivado. Acho que minha participação nesta pesquisa não acrescentará nada em minha vida pessoal e profissional

II – RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA**Você tem acesso a computador?**

- () Sim
() Não
() Às vezes

Possui acesso à banda larga?

- () Sim
() Não
() Às vezes

Como é sua internet?

- () Alta velocidade / Satisfatória
() Média velocidade / Satisfação regular
() Baixa velocidade / Insatisfatória

III – QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO**Você sabe o que é uma avaliação institucional? Como você comprehende este processo?**

O CMEI em que atua já realizou algum ciclo de avaliação institucional? Quando?

- Sim. Quando? _____
 Não

Já participou de alguma formação sobre avaliação institucional?

- Sim. Quando? _____. Ficou satisfeito(a)? Sim Não. Por que? _____
 Não

O que julga ser mais importante em um processo formativo?

O que julga ser menos importante em um processo formativo?

Você sabe o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

- Sim
 Não

Você sabe como funciona um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

- Sim
 Não

Já participou de alguma formação por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

() Sim. Quando? _____ Ficou satisfeita(a)? () Sim () Não. Por que?

() Não

Atualmente participa de alguma formação fornecida pela SMED Salvador?

() Sim

() Não

() As vezes

Qual a frequência em que a SMED Salvador oferece formação?

() Sempre

() As vezes

() Nunca

Como você concebe a aprendizagem?

Você aplica os conhecimentos construídos por intermédio das formações que participa?

Como? Em que ambiente e situação isso acontece?

O que você entende por formação colaborativa?
