

Marcos Pereira dos Santos
organizador



**GESTÃO
EDUCACIONAL
No BRASIL**



**teorias e práticas
contemporâneas**



Bagai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

G333 Gestão educacional no Brasil: teorias e práticas contemporâneas
1.ed. [recurso eletrônico] / organização Marcos Pereira dos Santos.
 – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
 E-book.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-36-7

1. Administração escolar. 2. Gestão educacional.
3. Gestão pedagógica. I. Santos, Marcos Pereira dos.

02-2021/36

CDD 371.2

Índice para catálogo sistemático:
1. Administração escolar: Educação 371.2

<https://doi.org/10.37008/978-65-89499-36-7.25.02.2>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Marcos Pereira dos Santos
organizador

GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL:
teorias e práticas contemporâneas



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes - UFVJM Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
A INVENÇÃO DA PARTICIPAÇÃO: COMO A SOCIEDADE PODE FORTALECER A DEMOCRACIA	9
Luciene Amaral da Silva Inalda Maria dos Santos	
O ORIENTADOR EDUCACIONAL E SEU PAPEL NA GESTÃO ESCOLAR.....	23
João Roberto de Souza-Silva	
O GESTOR ESCOLAR E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR.....	31
Patrícia Teixeira Moschen Lievore Douglas Christian Ferrari de Melo	
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO TEORIA E PRÁTICA UM CONTRASTE NAS RELAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO.....	43
Adriana Aparecida Rodrigues Fabiana Silva Botta Demizu	
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO (2015-2019).....	53
Anna Karoline da Silva Fernandes	
GESTÃO DA EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA	64
Eliara Marli Rosa Marilde Queiroz Guedes Ana Paula Souza do Prado Anjos	
A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
Dulcinea Gomes de Carvalho Mauricio Teixeira dos Reis	
GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ATUAL: UMA PRÁTICA (IM) POSSÍVEL?	90
Marcos Pereira dos Santos	
SOBRE O ORGANIZADOR	104
ÍNDICE REMISSIVO	105

APRESENTAÇÃO

Prezados(as) leitores(as):

Ainda estamos vivendo tempos de pandemia e quarentena decorrentes do novo Coronavírus (COVID-19). Situação caótica! Mas, as vacinas já estão sendo cientificamente fabricadas, testadas, aprovadas e aplicadas para imunizar toda a população mundial; mesmo que a passos lentos. Espera-se, outrossim, que em breve tudo possa voltar à ‘normalidade’ tão almejada.

Contudo, é com grande alegria e satisfação que apresentamos, nas condições de Organizador e Autor, esta obra acadêmico-científica intitulada **GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: teorias e práticas contemporâneas**, a qual passa a ser de domínio público para a sociedade atual e as gerações vindouras. Trata-se de um presente valiosíssimo e uma herança cultural que se eterniza pelos séculos sem fim.

Este livro é resultante de uma união de esforços de diferentes e experientes profissionais da educação que, como autores(as) e coautores(as), optaram em socializar seus conhecimentos teórico-práticos acerca da temática em foco.

Para tanto, o presente manuscrito literário traz uma compilação de oito artigos científicos – oriundos de estudos (individuais e coletivos), pesquisas teóricas e investigações empíricas – que, no formato de capítulos, tem como principal objetivo refletir analítica e criticamente a respeito das teorias e práticas de gestão da educação no contexto escolar da pós-modernidade.

Os artigos acadêmico-científicos possuem, sem levar em consideração questões hierárquicas, a sequência organizacional-estrutural assim elencada:

Abriendo brilhantemente a coletânea, temos, no primeiro capítulo, o texto **A INVENÇÃO DA PARTICIPAÇÃO: COMO A SOCIEDADE PODE FORTALECER A DEMOCRACIA**, de autoria de *Luciene Amaral da Silva* e *Inalda Maria dos Santos*.

No segundo capítulo, de produção autoral de *João Roberto de Souza-Silva*, são efetuados importantes apontamentos sobre O ORIENTADOR EDUCACIONAL E SEU PAPEL NA GESTÃO ESCOLAR.

No terceiro capítulo, nominado O GESTOR ESCOLAR E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR, os pesquisadores *Patrícia Teixeira Moschen Lievore* e *Douglas Christian Ferrari de Melo* dialogam acerca da gestão educacional no âmbito da educação escolar especial e inclusiva.

Em seguida, compondo o quarto capítulo da obra, *Adriana Aparecida Rodrigues* e *Fabiana Silva Botta Demizu* trazem à baila o tema alusivo ao PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: TEORIA E PRÁTICA EM CONTRASTE NAS RELAÇÕES – UM ESTUDO DE CASO.

O quinto capítulo busca discutir, teórica e empiricamente, sobre A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO (2015-2019), tendo *Anna Karoline da Silva Fernandes* como autora.

Eliara Marli Rosa, *Marilde Queiroz Guedes* e *Ana Paula Souza do Prado Anjos*, no sexto capítulo, analisam com maestria a GESTÃO DA EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA; cujo assunto pode ser considerado, ao menos em certa medida, um tanto quanto polêmico e complexo nos dias atuais, tendo em vista as potencialidades, possibilidades, limitações, desafios e perspectivas que o engendram.

Na continuidade, integrando assim o sétimo capítulo, os autores *Dulcinea Gomes de Carvalho* e *Mauricio Teixeira dos Reis* apresentam os(as) leitores(as) com suas valiosas contribuições teóricas no que tange ao seguinte aspecto: A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

No oitavo e último capítulo, fechando com ‘chave de ouro’ o rol de artigos acadêmico-científicos, o professor-pesquisador *Marcos Pereira dos Santos* tece comentários de valoração ímpar no tocante à GESTÃO

DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ATUAL: UMA PRÁTICA (IM)POSSÍVEL?

Diante destas (breves) elucubrações introdutórias, pode-se afirmar, com total segurança, que temos em mãos um livro de leitura e utilização recomendável em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação – pedagogos(as) escolares, gestores(as) educacionais, supervisores(as) e orientadores(as) de educação escolar, coordenadores(as) pedagógicos(as) e docentes de todas as disciplinas curriculares – que tem como meta debater sobre conhecimentos teóricos acerca da subárea de Gestão Educacional e suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica no Brasil do século XXI.

Sem mais delongas, almejamos sinceramente que todos(as) os(as) leitores(as) possam usufruir, ao máximo, deste primoroso opúsculo acadêmico-científico de valor incalculável em termos históricos, socio-culturais, epistemológicos e educacionais.

Por ora é só.

Boas leituras! Ótimos estudos! Excelentes pesquisas científicas!

Cordial abraço!!!

Ponta Grossa, PR, Brasil, fevereiro de 2021.

Prof. PhD. Marcos Pereira dos Santos – Organizador.

A INVENÇÃO DA PARTICIPAÇÃO: COMO A SOCIEDADE PODE FORTALECER A DEMOCRACIA

Luciene Amaral da Silva¹
Inalda Maria dos Santos²

INTRODUÇÃO

O termo participação nem sempre tem seu conceito inserido na mesma bandeira de luta. O que uns denominam ser participação, necessariamente, não é o mesmo conceito utilizado por todos. O termo participação foi símbolo, no decorrer da história, como posição política contrária as decisões vigentes, assim, participando a sociedade ou sua representação poderia tentar inserir suas necessidades e desejos no turbulento jogo de interesses que perpassa o campo das decisões.

A temática da participação, instrumento que se insere em todas as manifestações democráticas de atuação da sociedade, deve ser problematizada a partir da origem do termo até a forma como está materializado nas discussões atuais, perpassando pela visão dos teóricos desse campo conceitual e suas contribuições para a construção de um instrumento que, ora assume um papel revolucionário, ora um papel legitimador de interesses particulares, servindo de instrumento balizador no jogo de interesses.

A categoria participação como “inerente à natureza social do homem” (BORDENAVE, 1994, p. 17) insere-se nas lutas sociais como forma de contribuição para a efetivação da democracia, a partir das teorias contemporâneas que mostram a relação entre o exercício da participação na consolidação da democracia participativa em que o sujeito seja o autor das transformações.

¹ Doutora em Educação. Professora da Educação Básica.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5582-2787>

² Pós-doutora em Educação. Professora do PPGE/UFAL.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>

Para a compreensão da participação como instrumento de intervenção social o italiano Antônio Gramsci (1891-1937) entra no cenário teórico com a proposta de apresentar o conceito de vontade coletiva social como instrumentalização da sociedade no tocante a sua organização para atuação das decisões políticas, sociais e econômicas de modo a intervir e mudar a realidade social.

Gramsci *apud* Coutinho (1992) aponta indícios da impossibilidade ou amedrontamento das classes menos favorecidas a partir da intenção pedagógica da classe dominante em manter sua hegemonia por meio da direção dos desejos da sociedade, obtenção do consenso geral a aprovação para seu projeto de sociedade.

Para a continuidade da permanência do poder das classes hegemônicas na perpetuação dos seus objetivos, é necessário sempre o desenvolvimento de líderes que garantam o convencimento da maioria a aceitar decisões que legitimem os interesses dessa mesma classe. Nessa perspectiva, o convencimento e o consenso se tornaram mais eficientes que a coerção ao transformar o embate antes causando entre sociedade e poder público em apaziguamento a partir da convocação para pensar e decidir junto, pelo menos no discurso.

Gramsci critica a cultura como forma de saber enciclopédico, estático e dogmático. Restrito a uma classe, inacessível à classe trabalhadora. Para o autor é necessário a construção de um conhecimento que relacione teoria e prática, que desse suporte a uma nova concepção de mundo como base para as lutas, em busca de uma nova sociedade a partir da vontade social coletiva oriunda das classes trabalhadoras.

A PARTICIPAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA VONTADE COLETIVA

Ancorado no materialismo histórico-dialético Gramsci utiliza o termo vontade coletiva articulada às relações de produção, para deixar evidente que a vontade se torna condição necessária para a mudança da realidade social. A vontade é nomeada por Gramsci como vontade social, uma vontade passível de manipulação, como ela pode ser de

grande valia para a confrimação do modelo social vigente, pode ser dirigida de acordo com os interesses de quem detém o poder. O autor utiliza o conceito de vontade social coletiva como elemento principal para a construção de uma nova ordem social e política. Gramsci atrela ao conceito a relação entre vontade e conhecimento das condições objetivas que possibilitam a ação do homem como práxis política. Para ele, essa ação só será eficaz se essa vontade tiver como fundamento a consciência histórica (COUTINHO, 2011a).

A vontade coletiva, segundo Gramsci, seria um constructo das vontades individuais rumo à práxis social. O indivíduo consciente historicamente da sua condição e da condição do outro se une em prol de objetivos comuns e participa de forma ativa para a confirmação dessa realidade, pois mesmo sob forte alienação, é ativo para a modificação da situação de exploração em que vive. Quando a vontade coletiva está atrelada à consciência da realidade histórica, o sujeito obtém condições de atuação e intervenção na problemática social, pois a ausência dessa consciência impede que o sujeito tenha condições de participar de alguma decisão e o torna expectador e legitimador dos interesses particulares de um grupo sob a falsa representação da vontade de todos.

Na perspectiva de Gramsci toda vontade tem um objetivo, uma finalidade, toda ação humana tem um objetivo. A questão é que tem sempre que ser considerada a realidade objetiva em que o sujeito está situado. Nessa perspectiva o homem faz história, mesmo dentro dos limites e das possibilidades que a realidade oferece. A vontade pode existir, contudo é necessário conhecer a realidade para identificar quais os limites e possibilidades para buscar, que mecanismos são disponibilizados para a concretização da vontade.

O autor adota o conceito de vontade coletiva sendo “operosa da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e coletivo” (GRAMSCI, 2007, p. 17). E questiona sobre a existência de condições a partir da análise da situação social e econômica que possa desenvolver a vontade coletiva popular, sendo que, é inegável a correlação

de forças e interesses opostos na eliminação da possibilidade de organização da sociedade no estabelecimento de uma sólida vontade coletiva.

Outra questão posta por Gramsci (1982), referente à preparação do sujeito para ter condições de participar das tomadas de decisões, é o conhecimento acerca da vida política com a proposta de descobrir em cada ação os interesses particulares de cada classe. O conhecimento sobre o funcionamento da vida política, seu processo de articulação e o poder que a mesma exerce no alcance de seus objetivos, garante ao sujeito um distanciamento e a prevenção do convencimento e direcionamento para legitimação de interesses apenas de um grupo em nome de interesses coletivos.

Ficar aquém dessa realidade impossibilita o sujeito de participar de forma consciente, a ausência de desconhecimento político o deixa vulnerável à manipulação. Gramsci afirma que nenhuma condição de produzir uma formação da vontade coletiva pode existir sem que o grupo social se irrompa na vida política.

Coutinho (2011a, p. 134) aponta para o fato de que Gramsci defende a existência da representação da vontade coletiva no seio da sociedade civil organizada “[...] não mais como plasmadora da realidade, porém como um momento decisivo que se articula dialeticamente com as determinações que provêm da realidade objetiva, em particular das relações sociais de produção” tendo como reflexo uma reforma cultural social.

Gramsci (2007, p. 19) questiona sobre a possibilidade da existência de uma “reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico?” Para a efetivação da reforma cultural ele aponta a necessidade da construção do homem coletivo a partir da introdução de uma cultura de pertença como força de prover a sociedade de condições para o exercício da participação.

Nessa perspectiva, como criar uma cultura de participação em que o sujeito tenha consciência das condições históricas do momento em que vivencia e que tenha possibilidades de participar e decidir de forma a prevalecer a vontade coletiva popular? Gramsci aponta para

o fato de que a criação de uma cultura não perpassa por descobertas individualizadas; essas descobertas devem ser feitas de modo coletivo e a difusão das descobertas seja tão importante quanto descobrir.

Assim, a participação como cultura deve ser exercitada no cotidiano da sociedade a partir de condições e com a possibilidade de formação da consciência de que deve ser coletiva, em torno de interesses das classes trabalhadoras e se tornar um método que subsidie a tomada de decisão sem pressões, convencimento e utilização da sobrevivência como forma de coibir a população a ausentar-se das grandes decisões.

A possibilidade de formação de uma nova consciência participativa perpassa pela sociedade civil como espaço de disputa pela hegemonia entre o poder público e a classe trabalhadora como será discutido a seguir.

A PARTICIPAÇÃO COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DA SOCIEDADE NA EFETIVAÇÃO DA DEMOCRACIA

A luta da sociedade pela efetivação da democracia materializa-se a partir da participação consciente em torno dos objetivos comuns da coletividade. O termo participação tornou-se bandeira de luta para as sociedades que almejam mudanças sociais. Existe grande diferença entre quando a sociedade se organiza para participar e quando a sociedade é convocada pelo governo para participar. Essa forma de atuação define o caráter dual do termo participação.

O termo encontra-se com várias definições porque sofre interferência dos objetivos que lhe é atribuído na dinâmica social. Às vezes, chama-se de participação apenas a presença dos sujeitos nos espaços de decisão, sem se quer ter conhecimento do que está sendo discutido e muitas vezes esse sujeito vota pelo simples fato de todos terem levantado as mãos, seria uma definição generalizada e ilustrativa da concepção de participação pelos poderes públicos.

Pateman (1992, p. 139) mostra, em seus estudos sobre democracia, que a participação se tornou o pilar central para a sociedade moderna na tomada de decisões e engajamento na vida política e econômica

do país. A autora apresenta, no caráter educador da participação, o meio de tornar a sociedade ativa e, acredita, também, que esse caráter educador acontece no cotidiano pelo fato de “aprendemos a participar, participando”.

Para poder participar, o sujeito precisa de condições necessárias ao seu exercício. Precisa sentir-se livre para se sentir igual. Não se concebe a participação em meio a uma sociedade plantada na desigualdade social porque é com base nessa igualdade que se funda a liberdade humana (SAVIANI, 2012). Nessa perspectiva, Saviani (2012) faz uma breve retomada do percurso do que ele chama de homem livre. Segundo ele, desde a antiguidade grega esse conceito foi gerado a partir da desigualdade.

O conceito de homem livre, nessa época, era aplicado apenas aos homens brancos e isso não acarretava problemas políticos, porque quem não pertencia a este estereótipo apresentava passividade a partir do convencimento. Então, a problemática da participação estava a contento na sociedade antiga, confirmando a existência da desigualdade. A desigualdade era vista como algo natural, seletiva e necessária.

Para que as classes trabalhadoras possam participar e atuar de forma a modificar a realidade social, faz-se necessário que sejam educadas. E Monasta (2010, p. 27) questiona sobre como “[...] educar as pessoas para que tenham uma postura realista e, conseqüentemente, participem da luta política contra os poderes?” E de onde partiria essa educação para a participação?

Uma sociedade educada para participar acaba por deixar temerosos aqueles que, com base em interesses individualizados, acabam sendo prejudicados pela revelia da sociedade, uma vez que “a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (BORDENAVE, 1994, p. 12). O autor afirma que de fato o sujeito da classe oprimida quer mudar de situação e vê sim na participação um caminho para combater o conformismo, a passividade e a alienação.

A vontade em participar está ficando cada vez mais necessária. Os momentos históricos que se sucedem relevam que a luta das minorias

a cada dia tem ganhado força e eles não pensam em retroceder a partir da conformação que lhes foram impostas historicamente. O interesse pela participação passa pela necessidade das classes menos favorecidas que, ao se sentir marginalizada, buscam, a partir do seu posicionamento em espaços sociais, serem protagonistas da sua história.

A participação como representação da vontade coletiva social (GRAMSCI, 2007), com base na motivação pessoal em prol da comunidade, possibilita a população conseguir, de forma coletiva, questões referentes a benefícios coletivos, tanto econômicos quanto políticos, tendo sua contribuição desde a elaboração até a fiscalização de questões de interesse geral.

Bordenave (1994) aponta para a necessidade de distinção entre a participação como ato efetivo e a participação como instrumento que, segundo ele, é necessário que a sociedade perceba que não pode ser usada apenas como um instrumento para resolver os problemas, deve ser vista como uma necessidade, um caminho natural a ser seguido.

Mesmo assim, o autor não separa esses dois tipos, e sim, garante a necessidade de coexistência entre ambos os conceitos porque a base efetiva impulsiona o sujeito a participar. A base instrumental nos faz realizar essas coisas em comunidade, mas alerta para o fato da participação está sendo desenvolvida de forma separada, segmentada, em apenas pedaços fragmentados das minorias.

O autor retoma o conceito gramsciano de participação social como tomada de decisão possível de modificar uma realidade e acrescenta a esse conceito as condições necessárias ao sujeito para possibilitar se o mesmo puder ter “parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa” (BORDENAVE, 1994, p. 25).

Para proporcionar condições ao sujeito de exercer a participação efetiva é necessário que ele seja educado de uma forma que o possibilite viver experiências em processos participatórios, ou seja, em formação constante b “[...] ao participar, os indivíduos estariam submetidos a um processo de aprendizagem por meio do qual se capacitariam para intervir nas questões que lhe fossem solicitadas” (SILVA, 2003, p. 19).

O sujeito precisa criar vínculos com seus pares, pois, “[...] são os vínculos, mais que as posições sociais, que asseguram a densidade e a unidade da vida social” (OLIVEIRA, 2011, p. 331) e esses vínculos impulsionam os sujeitos na luta pelas necessidades coletivas. Quando os sujeitos estreitam esses vínculos eles passam a perceber que a luta não pode ser individualizada, o desejo coletivo de melhoria de toda a classe trabalhadora deve ser o fundamento de uma participação consciente e com força de modificação da realidade social.

Bordenave (1994) insere de forma metodológica, o trajeto das formas de participação como também os níveis de participação: a participação espontânea, voluntária, dirigida e concedida.

A participação espontânea, que acontece em grupos de amigos ou vizinhos com finalidades de satisfação pessoais e pertencimento parte do desejo do sujeito de fazer parte daquele grupo que lhe devolve a satisfação social de pertença. O prazer de fazer parte, de estar juntos em torno de assuntos e desejos comuns a todos motiva ainda mais e estimula o desejo de participação.

A participação voluntária que une o sujeito a um grupo criado pelos próprios participantes com regras organizadas e estabelecidas pelo mesmo grupo, como sindicatos e associações, insere o sujeito no amadurecimento de questões de alta relevância social que interfere na vida política econômica do país, exigindo do sujeito conhecimento da realidade em que está inserido e consciência do seu papel nas lutas sociais do seu grupo e da sua classe.

A participação dirigida ou manipulada, é aquela cuja finalidade é atingir os objetivos de terceiros que utilizam os grupos para cumprimento de interesses individuais. O sujeito é convocado para participar de decisões importantes, mas apenas sua presença é necessária para legitimação das propostas apresentadas sob a afirmação de que a decisão foi tomada juntamente com os interessados, ou seja, a sociedade, mas que o sujeito, na maioria dos casos, não sabe e sem conhece sobre grande parte das questões que estão sendo tratadas e quando lhes são

apresentadas, são feitas de forma a beneficiar e direcionar o olhar dos grandes interessados.

E a “[...] participação concedida, onde a mesma viria a ser a parte do poder ou influência exercida pelos subordinados e considerada como legítima por eles mesmos e seus participantes” (BORDENAVE, 1994, p. 29). O autor chama a atenção para o fato da criação da “ilusão participativa” em que o sujeito é levado a acreditar que está de fato participando quando na verdade apenas participa de forma concedida da legitimação de interesses da classe que o domina.

O autor apresenta os níveis de informação/reação, consulta facultativa, elaboração/ recomendação, cogestão, delegação e autogestão e considera como menor grau o nível da informação e maior grau o nível da autogestão que se insere no modelo ideal de participação.

No entanto, é comum ser presenciado de forma majoritária o nível da informação presente nos espaços deliberativos. Na grande maioria das convocações, a sociedade permanece no espaço de obtenção da informação e esbarra-se no perigo da informação ser apresentada com base nos interesses de quem a apresenta.

O nível da informação é o nível em que o sujeito apenas está presente como ouvinte, na posição de sujeito passivo, um espectador (RANCIÈRE, 2012). Mesmo assim, esse momento, se bem conduzido, pode tornar-se o início da construção da potencialidade de haver a participação porque é o momento em que o sujeito começa a se informar do que está acontecendo.

O nível da autogestão exige do sujeito enormes esforços e condições materiais e culturais de governança. E para que o sujeito possa atingir esse nível é necessário que ele aprenda a governar a si mesmo e, para isso, será necessário também condições psicológicas, confiança na própria capacidade, como também o controle da própria vida (PATE-MAN, 1992).

Equacionada essa situação, quanto mais baixo for o nível de participação do sujeito, mais alto será o nível de controle dos dirigentes.

Isso revela a ligação existente entre dominar quem tem mais ou menos informação/formação.

Quando o autor escreve sobre participação, duas questões são colocadas com muita relevância em sua obra quando se refere à participação das pessoas em grupos ou organizações: qual é o grau de controle dos membros da organização sobre as decisões e qual o nível de importância das decisões de quem pode participar.

A indução de quem conduz reuniões torna-se aliada na legitimação de interesses particulares por direcionar a discussão com a proposta de convencer os presentes a aceitarem o que está sendo proposto sob a bandeira de participação, em que Pateman, citando o estudo de Verba sobre a participação na indústria, chama de pseudoparticipação.

O que impediria a sociedade de participar? a aproximação dos interesses pessoais segundo Pateman (1992). A autora mostra que enquanto o indivíduo estiver preocupado com interesses particulares, ao fixar sua atenção apenas em si, irá se afastando dos interesses e necessidades da sua classe. E o que embasa o surgimento dos interesses particulares é o individualismo. Rancière (2014) ao analisar a relação da sociedade com a democracia apresenta o individualismo como um dos fundamentos de origem que alimenta esse ódio.

O autor afirma que o individualismo causa extrema repulsa ao coletivismo que gera ódio à igualdade e não permite a existência da equidade. Para ele, nem todos da sociedade querem ser iguais e nem ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades e por motivação individualizada acabam por confirmar “[...] que é a elite qualificada para dirigir o cego rebanho” (RANCIÈRE, 2014, p. 88).

A intensidade com que se aproximam dos seus interesses particulares remete-os a lutar de forma individualizada e favorece ainda mais a manipulação de grupos políticos e econômicos, fazendo da sociedade uma marionete a serviço da legitimação dos seus próprios interesses e na mesma medida de intensidade faz com que a sociedade se afaste dos interesses coletivos da sua classe.

Como exemplo poder ser vista a questão das manifestações. Uma manifestação de greve só tem durabilidade longínqua enquanto não atinja os interesses particulares de cada um. Todos fazem adesão a certos movimentos, enquanto a premissa inicial objetiva atacar apenas os interesses dos grupos dominantes em favor de melhorias dos grupos minoritários.

A manifestação/greve arrebatada seguidores e apoiadores por todo o país, no entanto começa a ficar solitária quando interfere nos interesses pessoais. O movimento começa a enfraquecer, os grupos dominantes tomam como referência o prejuízo social e utilizam a mídia para deixar a sociedade, que não está representada naquele movimento, indignada com a representação presente na manifestação/greve garantindo o controle a partir da manipulação social. Como forma de solucionar o impasse entre interesses particulares/individuais e públicos/coletivo há a necessidade da construção do sentimento de pertença coletiva.

Para Monasta (2010, p. 25), “[...] ao adquirir a concepção própria de mundo, alguém pertence sempre a um grupo particular que é composto de todos aqueles elementos sociais que partilham do mesmo modo de pensar e de agir”. E esse sentimento de pertença a um grupo deve gerar o desejo coletivo de busca pela melhoria das condições de existência de todos. Vontade definida como aquilo que direciona o sujeito à ação.

A introdução do desejo de pertencer ao grupo e lutar por esse grupo em busca de objetivos comuns a todos, não nasce de forma apenas pregada em solenes discursos de incentivo à participação. É necessário que seja feita em forma de cultura. Uma reforma cultural para que a sociedade tenha condições de participar.

Para que o povo tenha condições de lutar eles precisam de independência econômica para se livrarem de cabrestos impostos pelos dominadores e é quando isso não acontece como forma de garantia do domínio e da manipulação. Muitas vezes, a participação é negociada em nome da própria sobrevivência e, por isso, se vende e se faz escravo em nome de sobreviver e, assim, enfraquece a luta por melhores condições de vida e para o fortalecimento da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pode ser visto é que o modelo de participação vigente está alicerçado na ausência de condições, na falta de conhecimento da sociedade, na má formação de uma cultura participativa, no distanciamento dos interesses coletivos por parte da sociedade, na persistência dos governos em garantir a presença da sociedade apenas para legitimar suas propostas.

Gramsci mostra como uma das maiores dificuldades de unificação do desejo do grupo é conservar a unidade ideológica diante das grandes mudanças culturais e econômicas pelo qual passa o mundo. Por isso a necessidade da construção de um sujeito coletivo.

Como construir esse sujeito coletivo? Freire (1967, p. 26 e 90) vê em seu ideário um caminho de construção de um sujeito consciente da sua coletividade. Seu pensamento parte da identificação do oprimido, como um sujeito desprovido de conhecimento e de consciência política da realidade, um sujeito ingênuo que acredita que tudo que está posto é verdade e, dessa forma, torna-se instrumento de fácil manipulação. Estando presente nas reuniões, acaba por concordar e legitimar as propostas enviadas pelos órgãos oficiais, cujos interesses divergem das necessidades sociais.

O sujeito precisa de formação política que busca a partir da realidade instrumentos de desmistificação da falsa consciência. A formação política deve ser libertadora e para isso necessita de consciência histórica por parte dos sujeitos (GOHN, 2011). A autora afirma que o processo de formação de um sujeito coletivo passa, desde a herança cultural obtida por sua construção individual e pelas experiências vividas na coletividade até sua interação com os sujeitos e contextos em que vive na atualidade a partir da inserção de estímulos em sua formação que o atente para a luta coletiva e o desejo de transformação social do grupo.

A formação política e participação da sociedade civil através dos órgãos colegiados como conselhos, agremiações, associações, fóruns, pode vir a partir da contribuição das teorias educacionais, da atuação de movimentos sociais, de ações de grupos sociais, como algumas ONGs

que podem promover atividades nas quais o sujeito possa vivenciar experiências de participação como intervenção da realidade social.

A participação requer do sujeito responsabilidade e envolvimento, que se tornam elementos essenciais para a elaboração do planejamento educacional como instrumento de modificação da realidade social.

E responsabilidade se adquire participando. O desconhecimento da realidade obriga o sujeito a uma limitação ou ausência de participação no planejamento em geral, como também no planejamento educacional. E esse desconhecimento da realidade juntamente com o assistencialismo leva o sujeito ao distanciamento da experiência democrática, porque “o mecanismo de inversão que transforma a realidade em ilusão ou a ilusão em realidade” (RANCIÈRE, 2013, p. 34) acaba por contribuir com esse distanciamento.

O sujeito necessita dessas experiências que o leve a querer tomar partido das situações do cotidiano, a ser parte das decisões como proposta de modificação dos problemas sociais e a educação pode ter esse papel, de acordo com as intenções de sua formulação.

A invenção da participação como instrumento apaziaguador das lutas travadas pela sociedade em épocas em que o diálogo não era permitido, surge de forma a querer manipular as ideias da classe trabalhadora, convocando para as tomadas de decisão pessoas que nem sempre estão munidas de condições para poder decidir e quem muitas vezes, são decisões apenas figurativas que não se materializam nos documentos finais das políticas públicas sociais. Uma participação manipulada e, em muitos casos, figurativa.

Isso também significa que, a abertura para que a sociedade, através da sua luta em prol das minorias, possa conhecer, dialogar e fazer parte das decisões, inscreve-se em uma página da história em que possibilita a grupos organizados da sociedade a lutar contra injustiças sociais, a não permitir que projetos sociais mirabolantes sejam de fato aprovados, levando em alguns casos, o recuo do governo na aprovação de projetos que cause mais desgraças aos grupos minoritários e desfavorecidos da sociedade e a efetivar a existência da democracia participativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a construção da cultura**. 4. ed. Editora: Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. 3. ed. Editora: Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Mastins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados. 2012.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na 'reforma' do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

O ORIENTADOR EDUCACIONAL E SEU PAPEL NA GESTÃO ESCOLAR

João Roberto de Souza-Silva³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo discutir por meio de uma revisão bibliográfica o papel do orientador educacional dentro da gestão escolar.

O Orientador Educacional (OE) é um dos profissionais da equipe de gestão de uma escola. Segundo Pascal, Honorato e Albuquerque (2008) seu papel é de ser o mediador de todas as relações dentro da escola, (aluno/ aluno, aluno/ professores, professores/ famílias e famílias/ escola). Isso porque este profissional possibilita a criação de espaços de diálogo e escuta entre todos os envolvidos na comunidade escolar.

A escola é uma instituição produto e produtora da sociedade, um espaço para que as crianças e adolescentes tenham muito mais do que formação acadêmica, e sim um lugar de ensaio e erro para vida, um ambiente no qual estes jovens possam se emancipar como sujeitos críticos e reflexivos. O orientador educacional é o profissional da escola responsável por fazer esta mediação entre os estudantes e suas diferentes demandas, além de possibilitar a criação de espaços criativos de escuta e ação para a emancipação destes sujeitos.

Assim, este profissional que é imprescindível no organograma das escolas, muitas vezes acaba não existindo, tendo seu papel feito, em grande parte das vezes feito por outros funcionários que atuam no contexto escolar. Vale ressaltar que o orientador educacional, na cidade de São Paulo, somente se faz presente nas escolas particulares.

Considerando a escassez de estudos atuais sobre o tema “orientação educacional” defendo a importância do presente estudo que intenciona investigar a formação e atuação do orientador educacional.

³ Pós-Doutorado em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professor universitário e diretor do ensino médio. CV: <http://lattes.cnpq.br/3399115118635753>

Vale lembrar que seu papel é fundamental e necessário no organograma institucional das escolas, uma vez que este profissional atua na elaboração, avaliação e reformulação do projeto político-pedagógico da escola, além de poder promover e auxiliar na circulação de ideias, contribuindo para a busca de soluções criativas e conjuntas das demandas escolares elaborando intervenções individuais ou coletivas.

DESENVOLVIMENTO

O verbo orientar pode ser sinônimo de guiar, nortear, encaminhar, direcionar, além de aconselhar, estimular, ensinar e instruir. De acordo com Santos (1980) a Orientação Educacional pode ser compreendida como um conjunto de estratégias que considera a pessoa que será orientada em sua totalidade o que exige conhecimento sobre a pessoa, sobre sua realidade geográfica e sócio-histórica além de um arcabouço teórico de diferentes áreas do conhecimento, ou seja, um conhecimento interdisciplinar.

No Brasil a Orientação Educacional teve origem na década de 1930 com o advento das escolas técnicas a partir dos referenciais norte-americanos de orientação profissional (PIMENTA, 1988). Roberto Mange, engenheiro suíço, iniciou a Orientação Educacional em 1924. Ele criou o serviço de seleção e orientação profissional para os alunos do curso de mecânica. Em 1931, Lourenço Filho criou, em São Paulo, o primeiro serviço público de orientação profissional no Brasil.

Em 1958, o MEC regulamentou de forma provisória a função e o registro de Orientação Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958, tendo ela permanecido provisória até 1961, quando a LDB 4.024 veio regulamentar a formação do Orientador Educacional, cujo artigo primeiro afirmava que a Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário,

No ano de 1971, já durante o período de ditadura militar, a LDB 5.692/71, institui que a obrigatoriedade da Orientação Educacional, mas esta não com caráter de formação integral do aluno é sim de orientação

vocacional para verificação das aptidões dos adolescentes visando sua profissionalização (PIMENTA, 1981). Além disso, a atuação do OE era focada no atendimento ao aluno, às suas queixas, à sua família, aos seus comportamentos desajustados na escola, de modo que seu trabalho estava centrado no ajustamento ou prevenção dos ditos alunos problemas.

A partir dos anos de 1980 o Orientador Educacional passa a participar em todas as esferas da escola: discussão sobre as questões curriculares - objetivos educacionais, procedimentos, critérios avaliativos, estratégias de ensino, ou seja, não só questões relacionadas com o ajustamento, mas com os alunos e processo de aprendizagem (BALESTRO, 2005).

Nesta mudança de concepção da Orientação Educacional Millet (1987) propõe que alguns conhecimentos e diretrizes sobre a atuação da OE, priorizando as relações entre os atores escolares e estas relações como sendo fonte para a compreensão das questões escolares. Assim, as queixas não podem ser tratadas de fora isolada sem levar em consideração o contexto sócio histórico e cultural destes atores escolares, ou seja, deve ser levar em consideração todo contexto institucional no qual os problemas e queixas escolares estão inseridos e influenciam a instituição e por ela são influenciados.

Na década de 1990, com a publicação LDB 9394/96, cujo artigo 64 afirma que a formação de profissionais de educação para a orientação educacional poderá ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, ou seja, não existe obrigatoriedade.

Em suma, de acordo com Grinspun (2012) pode-se separar didaticamente em períodos as fases de orientação no Brasil;

- Período Implementador: de 1920 a 1941 – A orientação educacional está intimamente ligada à orientação profissional com foco no trabalho de seleção e escolha profissional.
- Período Institucional: de 1942 a 1960 - Ocorre a exigência legal da OE nos estabelecimentos de ensino e nos cursos de formação. Este período pode ser dividido também em funcional e instrumental.

- Período Transformador: de 1961 a 1970 - a OE é caracterizada como educativa, ressaltando a formação do orientador Lei n.402461. Sendo que na década de 60 a OE tinha um intuito preventivo, pois a educação era vista como a propulsora do desenvolvimento do país.

A orientação era responsável por conter os conflitos dentro dos muros da escola por meio de atividades em grupos ou individuais muitos destes conflitos decorrentes de mudanças significativas no currículo, programas e métodos de ensino e materiais didáticos.

Não havia grêmios nas escolas, qualquer mobilização de alunos era vista como uma ameaça dentro e fora das escolas e a orientação era responsável por abafar as manifestações dos alunos dentro dos muros da escola.

- Período Disciplinador: de 1971 a 1980 - A OE se torna obrigatória nas escolas Lei n. 5692/71 que inclui o aconselhamento educacional. A orientação passa também a trabalhar com o currículo escolar, embora as diretrizes da Orientação apontar para uma vertente mais sociológica, os profissionais da área têm atribuições e funções do campo da Psicologia.

O Decreto 72.846/73 regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Aborda o exercício profissional do OE disciplinando a atuação deste profissional em contraponto com as teorias pedagógicas dos anos de 1970 que apontavam a escola como reprodutora do sistema social. Começa –se questionar o que a escola faz e a quem serve os serviços escolares. A Orientação Educacional volta a ter o foco na orientação profissional e tenta problematizar de maneira muito incipiente que a estrutura interna da escola influencia no desempenho dos alunos.

- Período Questionador: de 1980 a 1990 – Neste período passe a se questionar o papel do orientador educacional como também sua formação. O Orientador passa a participar do planejamento escolar, procurando discutir objetivos, procedimentos, estratégias, critérios de avaliação. O OE discute suas práticas, seus valores, o aluno e a realidade em seu meio social.

Profissionais da orientação educacional passam a discutir também suas próprias funções nos campos de consultoria, assessoria e coordenação.

- Período Orientador: a partir de 1990 - OE volta-se para a “construção” do aluno-cidadão comprometido com seu tempo, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através de diálogo. A orientação passa a ser compreendida como mediadora entre a realidade do aluno e as demandas da escola.

Neste contexto o OE deve compreender a realidade do aluno para que esta dentro da escola possibilite melhor condições para o desenvolvimento emocional e intelectual do aluno, e não mais para ajustá-lo dentro dos paradigmas socialmente estabelecidos.

Embora a organização da Escola seja de responsabilidade de todos, dentro e fora da sala de aula. O orientador educacional deve criar um ambiente propício para que dentro da sala de aula, uma vez que é neste espaço que se dá a essência do que acontece na escola, porém o que acontece fora do espaço da sala de aula influencia nela.

O orientador educacional de acordo com Pascal, Honorato e Albuquerque (2008) é um dos profissionais que compõem a equipe de gestão escolar.

A gestão escolar não é somente, a maneira de administrar o todo da escola. Isto quer dizer que a gestão buscar atender as exigências de todos os setores que envolvem essas práticas, desde funcionários, estrutura física da escola até em relação aos pais e alunos e o clima destes com o ambiente educacional (OLIVEIRA e WALDHELM, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da importância do papel do orientador educacional dentro da gestão escolar e para ele mesmo orientador educacional é de fundamental importância, uma vez que os fatores intraescolares, ou seja, a gestão escolar pode influenciar tanto de maneira positiva, quanto negativa a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (ALVES e FRANCO, 2008; OLIVEIRA e WALDHELM, 2016).

Segundo Soares (2007) dentro da escola há dois importantes processos dentro deste modelo que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino. De acordo com o autor, a gestão da escola, liderada pelo (a) diretor (a), compreende as tarefas relativas à garantia do funcionamento da escola no que se refere à rotina de funcionamento de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, conciliando estas questões funcionais administrativas a manutenção de um ambiente propício para a aprendizagem e um trabalho coletivo compartilhado entre e por toda equipe.

Esta visão técnica administrativa do autor acima está cada vez mais presente dentro das escolas particulares, principalmente as menores. Deixando de lado, o fato de que sendo a escola como um organismo vivo uma instituição que em muitos parâmetros lembra uma instituição total, o gestor sozinho muito pouco faz ou pode fazer.

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola

em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais” (LIBÂNEO, 2005, p. 332).

De acordo com Libâneo *et al* (2003), as concepções de organização e de gestão escolar, assumem diferentes modalidades conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à formação dos alunos.

Sendo o orientador educacional um membro da gestão, é um mediador entre os diferentes atores da comunidade escolar, ele deve tentar promover espaços para o trabalho coletivo, uma vez que todo trabalho dentro da escola é uma produção humana, assim o trabalho dentro do universo da educação é completamente diferente da natureza do trabalho em geral, e na produção de seus produtos. Importante ressaltar, que qualquer trabalho coletivo não é simples, pois lidar com diferentes subjetividades e histórias de vida, requer muito mais que a prática de gestão, mas sim um exercício de escuta e de se colocar no outro, de modo coletivo que precisa da contribuição de vários profissionais especializados – professores, orientadores e direção.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. e FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BALESTRO, M. A trajetória e a prática da orientação educacional. **Revista Prospectiva** n. 28, 2005.

BRASIL. **DECRETO No 72.846, DE 26 DE SETEMBRO DE 1973**. Disponível em: < Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968 >

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm >

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4024/61. Disponível em: < <http://www.p.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> >

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5692/71. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf> >

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

GRISPUN, M.P.S.Z. (Organizadora). **A Prática dos Orientadores Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

MILET, R.M.L. Uma orientação que ultrapassa os muros da escola. **Revista Ande** n. 10, 1987.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, 2008.

PIMENTA. S. G. **Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1981.

SANTOS, O. B. **Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional**. São Paulo: Pioneira Editora, 1980.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-60, 2007.

O GESTOR ESCOLAR E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR

Patrícia Teixeira Moschen Lievore⁴
Douglas Christian Ferrari de Melo⁵

INTRODUÇÃO

Diante do desafio que se apresenta à escola pública, de garantir uma educação para todos, destacamos a importância do gestor escolar, como uma liderança capaz de mobilizar a comunidade escolar por meio do seu conhecimento a respeito das políticas públicas educacionais e do movimento, muitas vezes perverso, que tem contribuído com as dificuldades e carências que as escolas públicas têm enfrentando, no que diz respeito à inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Temos o costume de remeter a responsabilidade pela eficácia ou não do trabalho pedagógico, quase que exclusivamente, ao professor e esquecemo-nos da importância do papel do gestor escolar, que não é somente burocrático ou administrativo, mas que tem como objetivo principal o processo educativo do aluno.

Destacamos a necessidade de uma formação consistente que dê suporte à atuação do gestor escolar, a fim de que esse possa desempenhar esse papel pedagógico. Entretanto, os dados nos revelam que essa necessidade não tem sido levada em consideração, tanto na formação inicial, como na formação continuada dos professores e pedagogos que exercerão os papéis de gestores.

É necessário que os responsáveis pela administração escolar e até mesmo os professores construam uma consciência crítica da

⁴ Mestrado em Educação (UFES). Pedagoga da rede municipal de Colatina-ES. CV: <http://lattes.cnpq.br/6422332395152935>

⁵ Doutor em Educação (UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. CV: <http://lattes.cnpq.br/4115960878343816>

realidade social, capaz de torná-los capacitados, constituindo assim uma administração escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social.

Para tanto, precisamos pensar em uma formação que seja capaz de levar o gestor escolar a fazer uma ligação entre a teoria e a prática, realizando uma leitura da realidade política e social em que a escola está inserida, a fim de levá-lo a questionar esse contexto, que precisa ser transformado, por meio da sua ação. Intenta-se, assim, criar um movimento de resistência aos mecanismos que querem reduzir a escola apenas a uma instituição de formação de mais mão de obra para o sistema capitalista.

Entretanto, pensar uma formação que atenda a todas as demandas, que surgem no cotidiano escolar, no que diz respeito ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, e mais especificamente com deficiência visual, é uma tarefa que exige observar ou mesmo vivenciar essa atuação no interior da escola.

REVISÃO DE LITERATURA

A fim de analisar as produções a pertinência da temática, bem como as produções oriundas de pesquisas na área de gestão e Educação Especial, bem como sobre a formação do gestor escolar, realizamos uma pesquisa no Google Acadêmico. Da nossa pesquisa, resultaram dois artigos que falam sobre a importância da relação entre gestão escolar e Educação Especial e cinco artigos sobre formação de gestores escolares, que mais se aproximam da temática da nossa pesquisa.

Entretanto, vale destacar que, não encontramos produções que abordassem a importância da formação do gestor escolar na área de Educação Especial, ou mais especificamente, em Deficiência Visual. Daí a importância do nosso estudo e proposta de uma formação que possa contribuir com a formação dos gestores escolares. Listamos abaixo as produções encontradas:

Artigo	Autores
<i>A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?</i>	<i>TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues</i>
<i>Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola</i>	<i>AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da</i>
<i>Formação de diretores: Exigência à melhoria da gestão escolar</i>	<i>TEIXEIRA, Beatriz de Basto; MALINI, Eduardo</i>
<i>Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores</i>	<i>LUCK, Heloísa</i>
<i>Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares</i>	<i>MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros</i>
<i>Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro</i>	<i>PARO, Vitor Henrique</i>
<i>Escola de gestores: Política de formação em gestão escolar</i>	<i>GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de</i>

Tabela 01- Listagem do nome dos artigos encontrados sobre Gestão Escolar e Educação Especial.

As produções encontradas, em geral, abordam os problemas encontrados na formação inicial e continuada dos gestores escolares brasileiros, bem como a falta de políticas públicas que implementem um programa de formação continuada para esse público. Discutindo os reflexos desse despreparo na sua atuação no cotidiano escolar e, por conseguinte, na vida do alunado atendido por eles.

As produções de Tezani (2009) e Azevedo; Cunha (2008) abordam a importância do envolvimento do gestor escolar, bem como, a definição do seu papel no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, destacando, que esse processo deva fazer parte de uma proposta não segregativa e abranger os educadores, a família e a

comunidade, já que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos.

CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO: METODOLOGIA

A presente pesquisa constitui-se de uma natureza qualitativa, já que o nosso objetivo é conhecer a cotidiano escolar, levando em consideração que o investigador da pesquisa de natureza qualitativa examina o mundo e a realidade a ser pesquisada com a ideia de que nada é trivial que tudo tem potencial para nos levar a compreender melhor o nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Sendo assim, para construirmos uma proposta de formação de gestores capaz de atender as demandas oriundas do processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, é preciso conhecer a atuação do gestor, vivenciando o cotidiano escolar. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza etnográfica em duas escolas públicas que atendem alunos com deficiência visual, onde por meio da observação participante, podemos entender e vivenciar as necessidades e as lacunas provocadas pela falta de uma formação adequada para os gestores escolares.

A pesquisa etnográfica é uma atividade prática que requer um conhecimento sobre o contexto, o que significa que nesse tipo de pesquisa não seguimos apenas seguir um padrão de regras metodológicas. Na etnografia, pois muitas vezes, as hipóteses e as perguntas podem emergir no momento da pesquisa de campo, na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa. (HAMMERSLEY E ATKINSON, 1994)

Outro instrumento importante que faremos uso nesse estudo é a Pesquisa Bibliográfica, a fim de analisar os conceitos e a base teórica que nos dará sustentação durante a construção da proposta de formação, pois a partir do

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fon-

tes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

E para analisarmos os documentos provenientes da legislação e políticas públicas destinadas à Educação Especial, faremos uso da Pesquisa Documental, pois para Gil (2010) a análise documental é uma fonte rica de dados, assemelhando-se à pesquisa bibliográfica, porém, a pesquisa bibliográfica utiliza-se das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, já a pesquisa documental é composta por matérias que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

O FORMATO DA FORMAÇÃO

A proposta da formação constitui-se em um curso de extensão sobre Gestão Escolar, com uma carga horária total de 40 horas, distribuídas em 7 aulas presenciais, com duração de 3h cada e 19h de atividades não-presenciais, em que será elaborado o Trabalho de conclusão de curso. O curso será destinado aos gestores escolares, membros dos conselhos de escola e futuros gestores escolares do município de Colatina.

O Trabalho do Conclusão de Curso consistirá na análise e reconstrução dos pressupostos filosóficos do PPP das escolas, numa perspectiva de garantir a participação de toda a comunidade e elucidar a visão que a escola tem em relação à Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

O curso contará ainda com aulas teóricas e aulas práticas, com demonstração e utilização de recursos utilizados para a escolarização dos alunos com deficiência visual. Durante as aulas, serão realizados debates, estudos de casos e textos, de modo a enriquecer ao máximo as discussões e promover a reflexão da comunidade escolar acerca da deficiência visual e do atendimento educacional do seu público-alvo, nos pressupostos de uma educação inclusiva.

As temáticas do curso foram construídas em torno da escolarização dos alunos com deficiência visual e serão elencadas a partir da observação da prática de gestores escolares de duas escolas que atendem

alunos com deficiência visual. A partir da observação das reais necessidades e desafios do cotidiano foram elencadas as seguintes temáticas, que constituirão a grade de conteúdos do curso de formação:

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

No campo da Educação Especial, as políticas públicas educacionais foram sendo construídas a fim de garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. Hoje, os grupos sociais não lutam apenas pelo acesso, que já está garantido pela legislação, mas lutam para que os estudantes público-alvo da educação especial possam ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, como os outros alunos.

Nesse cenário, destacamos a figura do gestor escolar que é capaz de motivar professores e a equipe escolar a práticas e metodologias que garantem a aprendizagem dos alunos com deficiência e de ser um mediador entre as necessidades da comunidade escolar e as políticas do Estado. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o gestor escolar tenha autonomia de atuação, o que concluímos que só é possível quando o mesmo é integrado à escola através de um processo democrático.

Silva (2018) nos apresenta duas propostas para fortalecer a equipe escolar pautada em uma gestão democrática:

Reelaboração do Projeto Político-Pedagógico centrado na educação inclusiva e numa gestão democrática; formar e manter um cronograma de capacitação em serviço da equipe escolar, visando o aprimoramento técnico e social sobre temas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e gestão democrática (p. 84).

Para Drago (2011) o Projeto Político-Pedagógico de uma escola deve buscar uma identidade da mesma e de seu projeto de ensino, possibilitando à comunidade escolar vivenciar o processo e participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação no âmbito da comunidade escolar, pensando a organização da ação educativa e seus sujeitos a partir de uma proposta pedagógica que

tem fundamentos políticos, sociais, antropológicos e psicológicos de uma escola.

Sendo assim, o mesmo autor nos diz que ao elaborar/ reelaborar o PPP de uma escola, é necessário “pensar a concretização de um ensino de excelência e qualidade, com garantia de acesso aos bens culturais e permanência, com prazer, na escola por tempo determinado” (DRAGO, 2011, p. 5).

Portanto, ao se pensar uma educação para todos que tem como objetivo a valorização da diversidade e individualidade de cada sujeito, a escola deve pensar

urgentemente em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino, uma maior integração entre as áreas do conhecimento, reestruturação metodológica e das propostas de ensino, uma avaliação da aprendizagem fundamentada em objetivos claros e concretos a partir das conquistas pessoais de cada aluno, garantia de atendimento educacional especializado, dentre uma série de outros princípios éticos, estéticos e intelectuais – que serão retomados mais adiante, e que nada mais são do que a garantia de um direito constante na legislação brasileira em todas as suas esferas administrativas – federal, estadual e municipal (DRAGO, 2011, p. 6).

Dessa forma, o PPP deve ser “uma porta que se abre ao debate acerca da diversidade e das práticas educacionais que visam ressignificar a escola em todos os seus aspectos, reconhecendo seus sujeitos e as contribuições que cada um tem para a democratização da educação, assim como de seus saberes e fazeres cotidianos” (RODRIGUES; DRAGO, 2008 *apud* DRAGO, 2011, p. 7).

O ideal democrático requer cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação. Daí surge um importante papel da educação

que consiste em preservar e cultivar a emancipação contra os riscos de manipulação.

Apple e Beane (1997) falam de democracia como um movimento em construção que resulta de tentativas explícitas de educadores para pôr em prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho: criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize e um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

Ao pensarmos em uma gestão democrática escolar, capaz de promover a emancipação humana dos estudantes, pensamos também em currículo escolar com conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores humanos para a vida humana em sociedade. E, como estratégia, acreditamos no diálogo como forma de reconhecimento da infinita diversidade que existe no outro.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As primeiras ações do governo, em nível nacional, voltadas para as pessoas com deficiência surgiram na década de 50 através de campanhas sob a liderança de instituições privadas em conjunto com o governo federal (MUNIZ e ARRUDA, 2007). Mas, segundo Muniz e Arruda (2007), a educação especial no Brasil, até a década de setenta, esteve sob a responsabilidade quase que total das instituições privadas. Até esse período, a pessoa com deficiência ainda não era contemplada com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira.

Um documento importante apresentado em 2008 pelo governo federal é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. O documento apresenta um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes. Essa política tem como objetivo o acesso, a participação e

a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Esse documento apresenta uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com deficiência devem ter acesso ao sistema regular de ensino, que, por sua vez, deve atender às necessidades específicas desses educandos a fim garantir a sua participação e aprendizagem, mas o referido documento não apresenta ações que garantam a materialidade do que é apresentado.

CAMINHOS ALTERNATIVOS/RECURSOS DIDÁTICOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Para Vigotski, a deficiência é muito mais cultural e social, do que propriamente biológica, pois através do processo de mediação realizada pelo professor, bem como a interação e o acesso aos recursos culturais, o aluno com deficiência pode desenvolver-se da mesma forma que os outros alunos. Sendo a tese central do autor, que os caminhos alternativos podem ser possibilitados, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado. “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863). Em relação ao aluno com deficiência visual, o mesmo autor apresenta uma contribuição imensurável para a escolarização dos alunos com deficiência. Ele nos diz que

“el niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (Vygotski, 1997, p. 17).

⁶ *A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a normal, mas as crianças com defeito o alcançam de maneira diferente, por um caminho diferente, por outros meios, e para o pedagogo (professor) é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve liderar a criança (tradução livre).*

O aluno com deficiência visual é capaz de aprender, como os demais alunos, através dos caminhos alternativos. Quando nos referimos aos alunos com deficiência visual, um fato de extrema relevância é que o acompanhamento pedagógico desse indivíduo deve se dar da mesma forma que os demais alunos da sala de aula em que está matriculado. Ressaltando que, para que esse aluno possa ter acesso ao conteúdo, é necessário que sejam realizadas ampliações e delimitações de caminhos alternativos que garantam o acesso desse aluno ao currículo escolar.

A legislação brasileira, a partir do Decreto nº 5.296/2004, define as ajudas técnicas como “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados [...] projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (art. 8º, inciso V).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das nossas análises, concluímos que faltam formações específicas a respeito de políticas e programas voltados para a educação especial destinadas aos gestores escolares e por isso, os mesmos acabam delegando a função de comprar equipamentos e organizar as salas de recursos, para os professores da educação especial. Dessa forma, o gestor acaba por eximir-se da responsabilidade para com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Para que as nossas escolas sejam de fato inclusivas, além de uma abertura do gestor escolar à própria comunidade, faz-se necessário a criação de políticas educacionais, por parte do poder público, que garantam processos democráticos de escolha dos gestores escolares, pois entendemos que uma escola só pode ser de fato inclusiva, se a mesma for democrática, contando com a participação no processo de ensino-aprendizagem de toda a comunidade escolar.

Além disso, outro ponto importante para a manutenção da gestão democrática e humanizadora, é a formação dos gestores. É necessário trabalhar a consciência e um entendimento do funcionamento do processo democrático dentro da escola, para isso, é essencial que o

poder público investida em formações para gestores, a fim de assegurar o envolvimento dos mesmos no processo de construção de uma educação de fato emancipadora e democrática.

REFERÊNCIAS

APPLE, M., BEANE, James. (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo :Cortez, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-5122014&Itemid=30192. Acesso em: 02 de nov. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

DRAGO, Rogério. **Projeto Político-Pedagógico e Inclusão escolar: um diálogo possível**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0459.pdf>. Acesso: 31 mar. 2019.

GOMES, A. M. et al. Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 263-284, maio/ago. 2009.

HAMMERSLEY, M. **What's wrong with Ethnography?** Methodological explorations. London: Routledge, 2001.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: *Em Aberto*, nº 72. **Gestão Escolar e Formação de Gestores**, Jun. de 2000, p. 11-34).

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 97 -112, fev./jun., 2000.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. **Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.30, n.107, p.125-139, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cláudio Lopes da. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, Centro De Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: O que dizem os documentos oficiais? **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1519-90 n°6, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de out. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos da Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO TEORIA E PRÁTICA UM CONTRASTE NAS RELAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO

Adriana Aparecida Rodrigues⁷

Fabiana Silva Botta Demizu⁸

O presente estudo tem como temática o Projeto Político-Pedagógico (PPP), um documento que norteia os encaminhamentos dentro do ambiente educacional. Além de ser um documento legal, marca a identidade do estabelecimento de ensino, por ser elaborado para atender as necessidades e anseios da instituição, de forma individualizada. Todavia, a elaboração do PPP não é neutra, por se encontrar atrelada as relações estabelecidas entre os homens na vida em sociedade. Consequentemente, impactando tanto na elaboração teórica, como em sua execução prática.

Nesse direcionamento, nossa inquietação está centralizada na articulação entre a teoria e a prática presente no PPP. Partimos do pressuposto que, a elaboração e desenvolvimento do PPP muitas vezes se encontram restrita a formulação de um documento legal, de caráter obrigatório, não atingindo as necessidades e anseios do estabelecimento de ensino.

Logo, por intermédio de um estudo bibliográfico, documental e de campo, de cunho qualitativo, este texto analisa os encaminhamentos promulgados no PPP de um estabelecimento de ensino da rede estadual de educação, vinculada ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de uma cidade localizada no noroeste do Paraná, a fim de realizarmos uma articulação entre a teoria e a prática. Para tanto, iniciamos o estudo por meio de uma contextualização do PPP na teoria, seguida de uma análise na prática. Esperamos que, por meio dessa análise seja possível

⁷ Doutoranda em Educação (UEM). Vínculo: UniFatecie e Unespar.
CV: <http://lattes.cnpq.br/6770567160476471>

⁸ Mestrado Interdisciplinar em Ensino (UNESPAR). Vínculo: Unespar.
CV: <http://lattes.cnpq.br/8616720476558911>

examinar na prática, se realmente no ambiente escolar ocorre uma articulação harmoniosa ou a presença de pontos norteadores referente à estruturação, aplicação e desenvolvimento do PPP.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: TEORIA

Atualmente, dentre os segmentos a serem seguidos pelos estabelecimentos escolares no cenário brasileiro, temos a formulação, aplicação, desenvolvimento e avaliação do PPP. A respeito do documento, Vieira e Albuquerque (2002, p. 06) escrevem que, o mesmo é um “[...] instrumento de ajuste ao processo avaliativo da escola hoje; um documento político, exigido formalmente da escola, que faz parte do conjunto da política educacional.”

Conforme Veiga (2006, p. 12, itálico do autor) em um sentido etimológico, “[...] o termo projeto vem do latim *projectu*, [...], que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio”. A autora ainda assinala, que seguido esse viés, compreendemos que, o PPP é uma junção indissociável do político e pedagógica desenvolvido no ambiente escolar sob uma ótica legislativa, em busca de um direcionamento de todas as condutas adotadas no estabelecimento educacional. Nesse sentido, concordamos com Medel (2008), ao assinalar que o documento apresenta a identidade da instituição de ensino.

Vale ressaltar que, o PPP surgiu no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990, quando a política educacional passou a focalizar a escola, por meio da influência dos eventos internacionais, em decorrência do processo de globalização⁹. Segundo Vieira e Albuquerque (2002), os argumentos referentes à implantação do PPP surgiram a partir do Seminário sobre Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica (novembro/1991), que apontou questões referentes

⁹ “Globalização é o conceito que se tem utilizado para definir a atual fase histórica de organização das relações internacionais e de estruturação das economias nacionais. Corresponde, portanto, ao processo de objetivação do capital. A globalização, nesse particular, radicaliza uma das mais típicas características constitutivas do capitalismo: a internacionalização, ou seja, a abertura e a integração dos mercados nacionais” (NOGUEIRA, 1997, p. 13).

à gestão escolar articulada com a presença da autonomia. Seguido do Plano Decenal de Educação para todos (1993), que debatia a questão da recuperação da educação básica do país. E conseqüentemente, da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), que manteve o direcionamento no foco na escola.

Na interpretação de Vieira e Albuquerque (2002, p. 04), no âmbito da Conferência Nacional de Educação para Todos, foi “[...] realizado um painel sobre o projeto pedagógico da escola, que enfoca vários aspectos referentes ao tema”, como ênfase a descentralização, democratização, autonomia e a gestão democrática. De acordo com as mesmas autoras, a articulação entre a autonomia, participação e o projeto educativo, encontram-se imbricados historicamente, sendo que salientam que,

[...] na década de 70, denominada de ‘década participacionista’, a disseminação da idéia de que é feito com participação tem garantia de dar certo, de ter sucesso. Segundo o autor, essa crença motivou governos, empresários, políticos, religiosos e educadores a se aventurar pelas ‘searas da participação’, percebida como tábua de salvação no enfrentamento de momentos de crise. Inicia-se em algumas escolas um processo de abertura apoiado na utilização de metodologias participativas na construção de projetos pedagógicos transformadores. [...] com o acirramento da exclusão desencadeada na década de 1990, a idéia de participação, de planejamento participativo, é retomada no intuito de ‘promover a cultura da inclusão e da solidariedade’. (ROSSA, 1999 apud VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 06).

As autoras ainda escrevem que,

Para que o projeto pedagógico assuma a dimensão política, deve ser referido a um projeto mais amplo da sociedade. A dimensão política atribuí ao projeto pedagógico uma natureza democrática e requer o exercício da ousadia, a busca da utopia, rompendo imobilismos, desestruturando o presente para reestruturar o futuro; a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas requer a descentralização e a democratização do processo

de tomada de decisões, a ampliação da participação da comunidade escolar e o cumprimento de todos os seus membros na solução dos problemas da instituição. (BRASIL, 1994 apud VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 07).

A partir do apresentado, ao escrever sobre o PPP, Libâneo (2001, p. 153) aponta que, o termo pedagógico “[...] é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como reflexão sistemática sobre as práticas educativas.”. Consequentemente orienta “[...] o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas”. Partindo dessa perspectiva, o PPP assume uma dimensão reflexiva, envolvendo toda comunidade escolar, em prol do desenvolvimento de todos os componentes da instituição escolar.

Nessa conjuntura, Libâneo (2001, p. 151) define que, o PPP se consolida “[...] num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.”. Assim, em seu livro intitulado *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, Libâneo (2001, p. 163) descreve que, o processo de elaboração do PPP “[...] pode iniciar-se com um plano geral, esquemático, formulado por uma comissão de pedagogos e professores.”, tendo como embasamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e as Diretrizes Curriculares.

A partir do plano geral, a próxima fase é a elaboração de um documento mais detalhado, “[...] também elaborado por uma comissão, a ser estudado previamente por toda equipe de trabalho e depois discutido e aprovado.” (LIBÂNEO, 2001, p. 164). Após a estruturação do documento final, uma comissão deve acompanhar e se reunir, a fim de verificar o cumprimento do proposto no documento e as possíveis adequações.

Nesse contexto, Libâneo (2001) sugere como roteiro para a elaboração do PPP, os seguintes pontos: contextualização e caracterização da escola; concepção de educação e de práticas escolares; diagnóstico da situação atual; objetivos gerais; estrutura de organização e gestão;

proposta curricular; proposta de formação continuada de professores; proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica; e formas de avaliação.

Vale ressaltar que, não há uma maneira única de elaborar um PPP, já que cada instituição de ensino possui a sua singularidade, sua diversidade, entre outros fatores. Entretanto, podem ser apresentados alguns princípios e orientações, no qual cabe ao estabelecimento elaborar seu projeto de acordo com seu contexto.

Zanini (2008), no estudo titulado *O papel do projeto político-pedagógico na gestão democrática da escola*, indaga sobre:

Qual o papel do PPP na escola? Esta pergunta é de extrema importância, pois leva a refletir sobre os caminhos possíveis à educação, garantidos constitucionalmente (Art. 206, Inciso VI) e pela LDB/96. Entendemos o PPP na escola como necessário, independentemente de qualquer decisão política ou exigência legal, pois a proposta pedagógica é o norte da escola, definindo os caminhos que uma determinada comunidade busca para si e para quem se agrega em seu entorno (ZANINI, 2008, p. 02).

A autora ainda ressalta que,

Diante do PPP, a escola deve ter sempre a preocupação de não ficar apenas no campo das idéias, pois para que mudanças ocorram, elas devem possuir elementos ou ações capazes de intervir na realidade. O PPP é muito mais que uma filosofia educacional. Para que a escola chegue aos resultados propostos, deve observar dois aspectos: ideias claras e criativas e instrumentos devem demonstrar eficiência e diversidade, expressando o aspecto social, a avaliação e as ações ambientadas num tempo determinando (ZANINI, 2008, p. 03).

Nessa perspectiva, segundo Vieira e Albuquerque (2002, p. 07) é necessário que o corpo da instituição possua “[...] conhecimentos e saberes específicos, bem como ousadia coletiva que vai se traduzindo na prática cotidiana a ser feita e refeita dentro e fora da escola.”, ou

seja, atingindo uma esfera total. Para atender tal proposto, Medel (2008) escreve que o documento deve passar por uma avaliação, a fim de apontar novas sugestões para o desenvolvimento da instituição, bem como superar os desafios.

A partir dessas reflexões, podemos dizer que, a construção do PPP nasce da necessidade de construir um direcionamento para a organização e ações administrativas e pedagógicas nas instituições, influenciada pelas modificações socioeconômicas, políticas e culturais que o estabelecimento está inserido. Logo, as orientações e encaminhamentos postulados nesse documento são desenvolvidos de forma gradativa e coletiva, bem como se encontra em constante processo de formação e (re)elaboração.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PRÁTICA

Antes de trilharmos para o desenvolvimento do PPP em um estabelecimento escolar, é bom frisarmos que,

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. As instituições e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados (LIBÂNEO, 2001, p. 149, **grifo do autor**).

Diante desse contexto, cabe-nos indagar até que ponto o planejamento do PPP ocorre e se efetiva nas instituições de ensino? Para

responder tal problemática, foi realizada uma pesquisa de campo em um estabelecimento de ensino da rede estadual de educação, com vínculo no NRE de uma cidade do noroeste do Paraná, sendo que, foi desenvolvido uma análise do documento (PPP) e diálogo com a equipe pedagógica e administrativa da instituição de ensino.

Nessa atividade, foi possível evidenciar a falta de articulação entre alguns escritos teóricos presentes no PPP com a prática de aplicação do mesmo. De início, destacamos os objetivos do PPP da instituição de ensino, que evidencia, que o mesmo se encontra limitado a um documento legal e obrigatório. Além do que, se encontra desatualizado, referindo ao ano de 2017. Vale aqui destacar que, a pesquisa foi realizada em 2019, mas no site oficial da instituição, em 2021, o PPP continua o mesmo de 2017.

Outro ponto elucidado referente à ausência de articulação teoria e prática no PPP se deparam presente na aplicação de vários projetos solicitados pela SEED e em parcerias com algumas instituições. Porém, na prática nem sempre os projetos são aplicados, conforme relatos da equipe pedagógica e administrativa, ao afirmarem que, recebem materiais, sendo que, os mesmos servem apenas como lotação de armários, que são poucos, já que a estrutura física do local não atende as necessidades da equipe diretiva, dos docentes, dos agentes educacionais e dos discentes.

No PPP, a gestão é definida como democrática, partindo do compartilhamento de decisões e informações, da preocupação com a qualidade da educação, com a relação custo-benefício e a transparência, por meio do trabalho no cotidiano e da participação dos instrumentos de ação colegiada que fazem parte do funcionamento do colégio (APMF; Grêmios Estudantis; Conselho de Classe; Conselho Escolar). Entretanto, na prática, aparentemente a gestão implantada é a democrática, mas referente à destinação das verbas recebidas e aplicadas pelo estabelecimento, não havendo uma construção coletiva referente ao processo pedagógico.

A gestão democrática não só abre um espaço para iniciativa e participação, como cobra isso da equipe escolar, discentes e pais/responsáveis. E como desenvolver uma gestão democrática, se um dos pontos norteadores da instituição é a participação de toda a comunidade escolar, principalmente dos pais/responsáveis e dos discentes?

Outro ponto descrito no documento é a formação continuada dos docentes, que é basicamente estabelecida em calendário escolar, sendo que no momento da hora-atividade, raramente se encontra algum docente no estabelecimento escolar. Referente ao calendário escolar, em suma é cumprido às determinações estabelecidas no mesmo, no qual se ressalta algumas alterações em decorrência de motivos relevantes, que diante da modificação nem sempre é aplicado.

É salientado no PPP que o mesmo é anualmente avaliado, por meio de encontros reflexivos, analisado e apontado possíveis pontos de mudanças. Entretanto, na prática, o mesmo é analisado apenas para ajustes de dados, como: recursos humanos, estrutura física, sem levar em consideração as demais demandas presentes na realidade da instituição de ensino.

Libâneo (2001, p. 149) descreve que “[...] no planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores [...]”, entre outros seguimentos referentes ao funcionamento do estabelecimento. Entretanto, diante do contexto apresentado, se torna evidente apenas o cumprimento legal. O estabelecimento de ensino possui seu próprio PPP, conforme as exigências no campo burocrático, mas o mesmo não cumpri o que nele é estabelecido teoricamente, ou seja, não faz em um aspecto geral uma articulação teoria e prática.

CONCLUSÃO

Diante dos pressupostos apresentados por meio da análise do PPP da instituição escolar, foi possível verificar a falta de articulação entre a teoria e a prática. Na construção teórica do mesmo, era evidente a falta de articulação com o contexto do estabelecimento, além de se

apresentar desatualizado. Infelizmente, sua existência quase sempre é limitada a um mero documento legal e obrigatório, já que nem sempre os estabelecimentos de ensino cumprem o que está teoricamente prescrito no PPP, ficando apenas no “papel”.

O PPP é um documento obrigatório, descrito na LDBEN, que tem a finalidade de ajudar a identificar o que a instituição de ensino precisa e os caminhos que se deve seguir para possuir um ensino de qualidade. É importante salientar que, só por meio da construção, aplicação e desenvolvimento democrático do PPP, que a instituição de ensino poderá assumir uma visão de mundo voltada para sua realidade e seu entorno social e aspirações.

Para construir um PPP, se leva tempo, e nem sempre toda comunidade escolar participa de sua construção. Nesse sentido, por ser obrigatório, muitas vezes a instituição de ensino coloca tudo muito bonito no papel, não condizendo com o contexto real e com a aplicação e desenvolvimento do PPP no cotidiano do estabelecimento de ensino. Não atendo as necessidades da instituição de ensino e nem cumprindo realmente a legislação a ela destinada.

Diante desse contexto, não era de se esperar uma aplicação de acordo com os escritos teóricos. Observa-se a estruturação do PPP apenas como uma obrigatoriedade de funcionamento, mas na prática cotidiana, a equipe diretiva segue um modelo interno, regido pela tentativa de diminuir a indisciplina e os índices de reprova e evasão, sem levar em consideração se o conhecimento está realmente sendo apropriado pelos discentes.

Consideramos que, o PPP é de extrema importância na instituição de ensino. Mas uns dos problemas relacionados à construção, aplicação e desenvolvimento do mesmo são a falta de elementos ou ações capazes de intervir na realidade, já que o PPP parte da coletividade. É necessário que a instituição escolar utilize ideias claras, criativas e instrumentos capazes de colocá-las em ação, pois não adianta estar perfeito no “papel”, tem que cativar toda a comunidade para sua elaboração, implantação e superação diante das necessidades.

Contudo, compreendemos que a construção do PPP nasce da necessidade de se construir o novo, no qual o mesmo se encontra em constante processo de formação. É como tudo que é novo gera mudança, o grande desafio está na transformação de conceitos estabelecidos ultrapassados, para a construção do novo. Além disso, sua construção e desenvolvimento estão imbricadas a questões maiores, como ações políticas e econômicas que norteiam toda a estrutura de ensino no Brasil. Logo, não nos cabe aqui, culpar a escola, pela não execução exata do exposto no documento, haja vista que, seu encaminhado é um reflexo da fragilidade do nosso sistema de ensino, que por sua vez, atende interesses maiores, de ordem ideológica.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 147-202.

MEDEL, Cássia Ravera Mulir de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: 2008.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **A dimensão política da descentralização participativa**. São Paulo: 1997. p. 08-19.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 22 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha; EDUECE, 2002.

ZANINI, Simone Magalhães Wolff. O papel do projeto político-pedagógico na gestão democrática da escola. **Gestão em Rede**, n. 88, p. 13-21, set. 2008.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO (2015-2019)

Anna Karoline da Silva Fernandes¹⁰

INTRODUÇÃO

Este texto pretende fazer reflexões acerca da implementação da política de Educação em Tempo Integral na rede pública estadual do Espírito Santo. Para tanto, é necessário voltar ao ano de 2015, porque, através da Lei nº 799, aprovada nesse ano, foi criado o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, chamado de “Escola Viva”. Esse momento registrou o marco inicial da política de ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio no Espírito Santo. Amparada nessa legislação, em 2015, a Secretaria de Estado da Educação - Sedu, ampliou o tempo de permanência escolar para 9h30min diárias em uma unidade de ensino.

Os 4 (quatro) anos que se seguiram assistiram à ampliação do tempo escolar para outras 35 (trinta e cinco) unidades. Assim, ao final de 2019, somavam-se 36 (trinta e seis) unidades em tempo integral ou “Escolas Vivas”¹¹, todas funcionando em Turno Único, ou seja, sem que tivessem outros turnos de funcionamento¹². Outros instrumentos legislativos publicados em 2015, 2016 e 2019 marcaram a história em curso, a saber as Leis nº 818, de 2015, nº 841, de 2016 e nº 928, de 2019, respectivamente, às quais discutiremos adiante.

As Leis publicadas em 2015 e 2016 ampararam a expansão da Educação em Tempo Integral na rede estadual até o ano de 2019. Esse

¹⁰ Mestrado em História (UFES). Docente na rede pública estadual do Espírito Santo. CV: <http://lattes.cnpq.br/1730929903696435>

¹¹ As 36 (trinta e seis) escolas foram implementadas gradualmente ao longo dos anos, conforme as portarias de criação publicadas no Diário Oficial dos Poderes do Estado do Espírito Santo (DIOES).

¹² Inicialmente o Programa “Escola Viva” contemplou apenas o Ensino Médio. A oferta para o Ensino Fundamental ocorreu a partir de 2016, através da Lei nº 841, de 15 de dezembro de 2016.

ano representa o marco histórico do fim do Programa “Escola Viva”, em atribuição à publicação da Lei nº 928, de 2019, responsável por revogar a Lei Complementar nº 799, de 2015, e também as Leis nº 818, de 2015 e nº 841, de 2016.

A esse respeito, se observa que a partir da Lei nº 928, de 2019, a política de Educação em Tempo Integral, passa a ser implementada com alterações, se comparada ao que foi estabelecido pelos instrumentos legislativos nº 799, de 2015, nº 818, de 2015 e nº 841, 2016, então revogados.

Nesse contexto, as mudanças na Lei parecem sinalizar acontecimentos importantes para compreender a história da Educação em Tempo Integral capixaba e por isso são abordadas nesse estudo, que tem como recorte temporal o período compreendido entre 2015 e 2019. A escolha deste recorte está relacionada ao início da política de Educação em Tempo Integral na rede pública estadual capixaba, no ano de 2015, e às mudanças na sua implementação, realizadas em 2019, através de promulgação de nova legislação.

DESENVOLVIMENTO

Através do novo instrumento legislativo foi possível, a partir de 2020, reduzir o tempo de permanência diária do estudante nas escolas com oferta de Educação em Tempo Integral para 7 (sete) horas, por meio da implementação de unidades com carga horária semanal de 35 (trinta e cinco) horas, conforme se lê no artigo 5º da recente legislação: “A educação em tempo integral terá carga horária mínima de 7 (sete) horas de permanência diária, perfazendo uma jornada semanal mínima de 35 (trinta e cinco) horas de funcionamento do turno que oferta Educação em Tempo Integral” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

O inciso 1º do Artigo 3º da nova legislação para oferta de Educação em Tempo Integral na rede pública estadual sinaliza ainda outras alterações ao que antes foi estabelecido pelas leis nº 799, de 2015, nº 818, de 2015 e nº 841, de 2016, como se lê no excerto a seguir: “É possível a oferta de Educação em Tempo Integral em qualquer unidade escolar, não havendo o impedimento de funcionamento de outras ofertas, sem a

perda de qualidade de ensino, otimizando os espaços físicos da escola, a fim de atender o maior número possível de pessoas em idade escolar na comunidade” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Este trecho da nova legislação permite o funcionamento da unidade escolar para ofertas de educação além do tempo integral, desde que não sejam concomitantes no mesmo turno escolar¹³. Nesse caso, as unidades com oferta de Educação em Tempo Integral podem funcionar em mais de um turno escolar, sendo um turno de oferta de Educação em Tempo Integral de carga horária mínima de 7 (sete) horas de permanência diária e um turno escolar parcial, como ocorreu no ano de 2020 em 13 (treze) escolas públicas estaduais¹⁴. Nesses casos, se observou a oferta de Educação em Tempo Integral no período vespertino e o turno parcial no período matutino, ou até mesmo o funcionamento da unidade durante o noturno. Desse modo, se alterou o Turno Único de funcionamento como acontecia durante a vigência da Lei nº 799, de 2015, responsável por criar o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva” (ESPÍRITO SANTO, 2015).

No que diz respeito à infraestrutura física, consta no Artigo 2º da referida Lei que um dos objetivos do Programa Escola Viva era: “prover as escolas estaduais em turno único de infraestrutura física, de equipamentos e de recursos tecnológicos necessários à proficiência pedagógica, à eficiência da gestão, bem como à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (ESPÍRITO SANTO, 2015).

¹³ O inciso 2º da Lei nº 928, de 2019, mostra que “fica vedado o funcionamento no mesmo turno de oferta de Educação em Tempo Integral concomitante com quaisquer outros tipos de oferta, ressalvados os casos em que haja necessidade de ocorrer na mesma unidade escolar a terminalidade de turmas já em funcionamento”.

¹⁴ Relatórios do Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges) mostram que no ano de 2020, 13 (treze) escolas da rede pública estadual ofertaram Educação em Tempo Integral em um turno de carga horária de 7 (sete) horas de permanência diária: 1 - EEEFM Agostinho Simonato, 2 - EEEFM Ary Parreiras, 3 - EEEFM Clovis Borges Miguel, 4 - EEEFM Florentino Avidos, 5 - EEEFM Major Alfredo Pedro Rabayolli, 6 - EEEFM Nelson Vieira Pimentel, 7 - EEEFM Prof. Geraldo Costa Alves, 8 - EEEFM Prof.ª Antonieta Banhos Fernandes, 9 - EEEFM Rômulo Castello, 10 - EEEFM Saturnino Rangel Mauro, 11 - EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho, 12 - EEEFM Dr. Silva Mello, 13 - EEEFM Prof.ª Hilda Miranda Nascimento.

Por meio desse fragmento, se observa na Lei nº 799, de 2015, atenção à infraestrutura física para o funcionamento das escolas de tempo escolar ampliado. A esse respeito, a literatura dedicada ao estudo do tema discute que condições físicas adequadas correspondem um aspecto extremamente necessário para a permanência do estudante durante mais tempo na escola. Sobre isso, Vera Lúcia Velloso Maurício nos lembrou que:

Demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Embora a ampliação do tempo de permanência e dos espaços escolares seja um dos objetivos da Lei nº 928, de 2019, conforme disposto em seu Art. 2º, não encontramos no seu texto menção às condições físicas e materiais para funcionamento das instituições com oferta de Educação em Tempo Integral. Desse modo, a promulgação da nova legislação, pode sinalizar mudanças também neste aspecto.

Ademais, o novo instrumento legislativo implementou ainda mudanças relacionadas à remuneração dos docentes e profissionais atuantes na gestão escolar. A esse respeito, importa lembrar que a Lei Complementar nº 799, de 2015 foi alterada pela Lei nº 818, de 2015. Com a alteração, foi instituída remuneração pelo regime de dedicação exclusiva aos profissionais atuantes no Programa “Escola Viva”¹⁵, conforme se vê no Art. 3º:

¹⁵ A Lei nº 799, de 2015 foi alterada em dois momentos: primeiro pela Lei nº 818, de 2015, para instituir remuneração de dedicação exclusiva aos docentes e posteriormente pela Lei nº 841, de 2016, para ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral para o Ensino Fundamental, pois inicialmente o Programa “Escola Viva” contemplou somente o Ensino Médio.

Aos integrantes do Quadro do Magistério selecionados para exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único fica instituído o regime de dedicação exclusiva, de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período diurno, totalmente cumpridas no interior das respectivas escolas, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada, nos casos especificados nos incisos II e III do art. 4º desta Lei Complementar (ESPÍRITO SANTO, 2015).

O inciso 1º deste artigo discorria que:

A remuneração dos integrantes do Quadro do Magistério localizados nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único será proporcional à carga horária trabalhada, acrescida de dedicação exclusiva, calculada à ordem de 40% (quarenta por cento) sobre o valor de Classe e Referência em que estiver enquadrado o seu cargo na Tabela de Subsídios ou Vencimentos do Magistério Estadual, considerando a carga horária de 25 (vinte e cinco) horas semanais, em razão do exercício das atribuições específicas previstas no Anexo I (ESPÍRITO SANTO, 2015).

Contudo, a revogação da lei supracitada e promulgação de nova legislação para a oferta de Educação em Tempo Integral na rede pública estadual, a partir de 2020, instituiu que: “A remuneração dos integrantes do Quadro do Magistério Público Estadual que atuem no turno que oferta Educação em Tempo Integral será de acordo com a quantidade de horas ofertadas pelo turno, independentemente da carga horária básica do docente”. Como se vê, a partir da nova Lei, de nº 928, de 2019 foi extinta a remuneração referente à dedicação exclusiva dos profissionais atuantes nas escolas de Educação em Tempo Integral, na contramão do que propõe a bibliografia sobre o tema. A esse respeito, Brandão (2009) discute que:

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores

em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Tendo em vista as mudanças implementadas pela recente legislação, sobretudo no tocante à remuneração dos profissionais atuantes na Educação em Tempo Integral, fica evidente que há um dissenso entre a Lei nº 928, de 2019 e as produções acadêmicas realizadas na área de educação, uma vez que elas anunciam que melhores salários, espaços físicos apropriados e condições de trabalho adequadas para os educadores são essenciais para contribuir com a melhora da qualidade da educação pública, conforme os estudos de Brandão, Maurício, Guará e Cavaliere (MAURÍCIO, 2009, p. 11).

Como se sabe, a implementação da Educação em Tempo Integral visa atender às metas 6 (seis) dos planos nacional e estadual de educação, publicados em 2014 e 2015, respectivamente, ambos vigentes por um período de 10 (dez) anos, ou seja, até 2024 e 2025. Nesse caso, longe de partir em defesa do Programa “Escola Viva”, é importante considerar que, se as mudanças oriundas da nova legislação contradizem estudos sobre o aumento do tempo escolar, é provável que a expansão da Educação em Tempo Integral na rede pública estadual capixaba aconteça de forma precária nos anos finais dos prazos estabelecidos pelos Planos Nacional e Estadual de Educação.

De antemão, se anuncia que a partir da Lei nº 928, de 2019, a expansão da Educação em Tempo Integral ocorre com menos tempo de escola, carga horária de 7 (sete) horas de permanência diária e jornada semanal de 35 (trinta e cinco) horas, para estudantes matriculados exclusivamente no Ensino Médio e mais tempo de escola, carga horária diária de 9h30min e jornada semanal de 43 (quarente e três) horas, principalmente às escolas com oferta de Ensino Fundamental¹⁶.

¹⁶ O anúncio da nova oferta de Educação em Tempo Integral na rede pública estadual ocorreu por meio de coletiva de imprensa, concedida no Palácio Anchieta, no dia 17, de outubro de 2019, pelo Governador Renato Casagrande. Após o anúncio, os principais jornais em circulação do Estado noticiaram os novos rumos da Educação em Tempo Integral para a sociedade capixaba.

A respeito da oferta de Educação em Tempo Integral para o Ensino Fundamental, importa dizer que à época do início dessa política na rede pública estadual do Espírito Santo, pelo marco legislativo nº 799, de 2015, apenas o Ensino Médio foi contemplado. Somente após a segunda alteração na lei supracitada, realizada pela Lei nº 841, de 2016, um ano depois daquele momento inicial, a oferta de Educação em Tempo Integral se ampliou para os estudantes do Ensino Fundamental.

A oferta de mais tempo de escola aos estudantes menores e menos tempo para os adolescentes e jovens foi evidenciada por Cavaliere (2007) na análise sobre os CIEPs no Rio de Janeiro (CAVALIERE, 2007, p. 1020). A esse respeito, Bomeny (2009) em estudo sobre o Plano Especial de Educação (PEE), implementado pelo sociólogo Darcy Ribeiro na experiência dos CIEPs nos lembrou que: “A infância foi o público para quem o programa fora pensado fundamentalmente. (Era conhecida a discordância de Darcy Ribeiro com relação à educação de adultos como prioridade de governo)” (BOMENY, 2009, p. 116).

Na sua reflexão sobre o tempo de escola Bomeny (2009) refletiu que:

contra o tempo integral, portanto, a conveniência da família depauperada que vê na permanência do filho na escola um “roubo ou seqüestro” da presença que minimizaria a carência doméstica – o tempo da criança para atividades em casa. Atendimento imediato às demandas familiares em linha de colisão com a atenção duradoura às necessidades de formação da criança em idade escolar. O tempo doméstico em conflito com o tempo escolar (BOMENY, 2009, p. 118).

A esse respeito, Cavaliere (2007) argumentou que:

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma

meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

As reflexões de Cavaliere (2007), mostram que as políticas de ampliação do tempo de escola envolvem elementos da cultura brasileira. De acordo com a autora:

Do ponto de vista cultural, a ampliação do tempo de escola envolve disputas entre ela e outras instituições sociais. Elementos de natureza antropológica entram em cena quando pensamos sobre a jornada escolar. Traços da cultura brasileira concorrem com a escolarização; a informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, mesmo que em suas formas mais toleradas como o trabalho doméstico, para as meninas, e as funções genéricas e informais de ajudante, para os meninos, enfim, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e particularmente com a jornada ampliada (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Em outro trabalho, Cavaliere (2009), argumentou que:

O trabalho e, no caso dos meninos, o serviço militar exercem sobre eles e suas famílias, com frequência, uma atração mais forte do que a exercida pela escola que lhes é oferecida. Se, para as crianças, há muito já existe consenso e convicção, nos meios populares, sobre a necessidade e obrigatoriedade do estudo, no que diz respeito aos jovens, esse sentimento é bem mais recente e contraditório (CAVALIERE, 2009, p. 57).

No caso da rede estadual capixaba, a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas com carga horária de 7 (sete) horas diárias, exclusivamente para estudantes matriculados no Ensino Médio, foi apresentada pela Secretaria de Estado da Educação como uma possibilidade de permitir que os educandos realizassem outras atividades no período livre, entre elas, estágio ou menor aprendiz¹⁷, uma vez que, em 2020,

¹⁷ Vídeos do acervo pessoal com entrevistas concedidas por servidores da Secretaria de Estado da Educação aos principais meios de comunicação capixaba.

essa oferta teve início no turno vespertino, às 12h20min, e término no noturno, às 19h20min, possibilitando o turno matutino livre.¹⁸

Nesse sentido, as reflexões sobre o tempo escolar realizadas por Cavaliere (2007) e Bomeny (2009) se mostram valiosas para analisar a expansão da Educação em Tempo Integral na rede pública estadual do Espírito Santo, uma vez que essa política se caracteriza por mais tempo de escola para os estudantes do Ensino Fundamental e menos tempo para os estudantes do Ensino Médio, evidenciando conflitos e disputas de diferentes interesses da sociedade em torno do tempo escolar na rede de ensino capixaba.

A respeito da oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas com carga horária de 7 (sete) horas diárias, importante dizer que nessas situações, a oferta do Ensino Médio esteve articulada à Educação Profissional Tecnológica (EPT), sendo a sua oferta “integrada”, “à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única” (BRASIL, 2008).

Isto posto, é necessário dizer que no cenário dos desafios encontrados no Ensino Médio, a melhoria da sua qualidade, figura como um obstáculo enfrentado historicamente por diversos países, como o Brasil. Nesse contexto, há que se considerar que ao longo da sua trajetória, o Ensino Médio tem contribuído à reprodução das desigualdades sociais entre os jovens, em razão de persistirem distintos processos educativos, oferecidos aos diferentes estratos sociais de forma desigual. Aos grupos privilegiados, formação crítica e para as camadas populares, formação limitada à construção de mão de obra para atender aos interesses do mercado (FERREIRA, 2017, p. 296).

Desse modo, a concepção de qualidade da educação pressupõe a oferta educacional de modo a atender aos interesses e necessidades dos educandos e o acesso à escola em condições de igualdade, a fim de superar a estreita relação entre “a origem social dos jovens e seu percurso escolar” (FERREIRA, 2017, p. 297). Nessa perspectiva, necessário

¹⁸ O turno com oferta de Educação em Tempo Integral tem início às 12h20 para o almoço de 50 min.

se atentar às mudanças empreendidas pela Lei nº 928, de 2019, para expansão da política de Educação em Tempo Integral, à luz do entendimento de que a implementação dessa política pode contribuir para aumentar ainda mais as desigualdades sociais entre os jovens capixabas.

CONCLUSÃO

Este texto discutiu sobre a implementação da Educação em Tempo Integral na rede estadual do Espírito Santo. Para tanto, se atentou aos acontecimentos históricos registrados entre 2015 e 2019, sobretudo à revogação das Leis nº 799, de 2015, nº 818, de 2015 e nº 841, de 2016 e publicação de nova legislação para expansão da política que aumenta o tempo escolar. O presente também é possuído de sentido histórico (FERREIRA, 2017, p, 293). Nessa perspectiva, os acontecimentos recentes se mostram de notável relevância histórica para discutir a política de Educação em Tempo Integral na rede estadual capixaba.

REFERÊNCIAS

BRADÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 20 mai. 2020.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec7992015.html#:~:text=Cria%20o%20Programa%20de%20Escolas,Estado%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 21 abr. 2020.

----- **Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE-ES, período 2015-2025. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 20 mai. 2020.

----- **Lei nº 818, de 2015, de 17 de dezembro de 2015**. Altera a Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, e dá outras providências. Disponível em: http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec8182015.html#a2_lec841 Acesso em: 20 mai. 2020.

----- **Lei nº 841, de 15 de dezembro de 2016**. Altera a Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, e a Lei Complementar nº 818, de 17 de dezembro 2015. Disponível em: http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec8412016.html#a2_799 Acesso em: 20 mai. 2020.

----- **Lei nº 928, de 25 de novembro de 2019**. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users/Anna/Downloads/diario_oficial_2019-11-26_completo.pdf Acesso em: 20 mai. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Eliara Marli Rosa¹⁹

Marilde Queiroz Guedes²⁰

Ana Paula Souza do Prado Anjos²¹

INTRODUÇÃO

O atual cenário da educação, no Brasil e no mundo, está a exigir práticas gestoras inovadoras. Cenário em que a educação ganha novos rumos com o ensino remoto emergencial. Nessa linha de pensamento, procuramos reunir conhecimentos e estudos, neste trabalho, com o propósito de compreender a dinâmica da gestão da educação remota emergencial no contexto da pandemia, tendo em vista que o objeto em questão é um desafio enfrentado pelos docentes, no tempo presente, planetariamente.

Nessa ótica, colocamos como foco as seguintes indagações: quais os desafios e perspectivas do trabalho remoto no contexto da pandemia? Como pensar a gestão dos ambientes virtuais de aprendizagem e a humanização das atividades da educação remota emergencial? Ao nosso olhar, faz-se necessário e urgente compreender essa perspectiva que deve ir muito além da abordagem acadêmica.

Nessa linha de pensamento, corrobora Arruda (2020, p. 10)

[...] a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a

¹⁹ Mestrado em Educação (UNOESTE). Diretor de Escola - PEI- Aposentada (SEC-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/4047638703572983>

²⁰ Pós-Doutorado (Universidade de Lisboa, Lisboa/PT). Docente (UFOB/UNEB-DCH). CV: <http://lattes.cnpq.br/1353574837768991>

²¹ Mestranda em Ciências Humanas e Sociais (UFOB). Analista Universitária (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2172301374213738>

implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir.

O autor nos faz pensar em uma outra pedagogia, outra prática pedagógica para manter o vínculo, de forma acolhedora entre estudantes, professores e demais funcionários, sem perder de vista os protocolos definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e as instituições científicas, bem como à observância aos normativos lançados pelo governo federal para orientar as ações dos gestores escolares no enfrentamento da crise sanitária: a Lei 13.979/2020, dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, e a Lei nº 14.040/2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Tudo isso, para garantir a segurança e proteção da vida de todos.

Há de se registrar que, as discussões trazidas para o contexto da gestão do ensino remoto emergencial trazem desafios diversos, especialmente, no que diz respeito às mudanças de paradigmas, tendo em vista que os paradigmas com visão descontextualizada e fragmentada de mundo e de sociedade incidiram-se na área educacional. O conceito de paradigma é entendido, de acordo com Cardoso (1995, p. 17) “[...] como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo do homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos. Silva Neto (2011, p. 347) corrobora “paradigma nada mais é do que uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos”. É dessa organização que a gestão precisa, para dar respostas aos desafios do tempo presente, marcado profundamente pela crise sanitária global.

Assim, diante da emergência do contexto atual, outros modelos, exemplos e concepções de organização e de gestão assumem diferentes significados, com oportunidades e visões diferenciadas de educação remota, de conhecimentos e ações gestoras da prática docente possível, de acordo com o contexto e realidade social.

Nesse sentido, possibilita-se que velhos modelos e paradigmas desencadeiem rupturas, se adequem a outras realidades, evoluindo-se. Possibilita-se, ainda, outras técnicas, perspectivas, diretrizes, dimensões, conhecimentos e conceitos. Essas mudanças emergenciais ocorreram de maneira veloz, gerando a necessidade de se refletir para se compreender os impactos causados por esse tempo de pandemia e educação remota. Importante destacar que não se busca, “[...] a informatização do processo ensino-aprendizagem, mas sim uma transformação educacional, o que significa uma mudança de paradigma, que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, com autonomia para construir o próprio conhecimento [...]” (ALMEIDA, 2000, p. 37).

Dentro desse outro paradigma de atuação, o caráter democrático, dialético e crítico que propicia um ambiente de respeito, amabilidade e empatia para com o ser humano deve ser a marca da gestão. Marca de uma gestão que se responsabiliza, eticamente, por aquilo que comunica e que pressupõe uma inter-relação autêntica de aprendizagem colaborativa com foco nas possibilidades de relações saudáveis baseadas nos valores, hospitalidade e amizade, o que implica a corresponsabilidade nas ações frente a esse tempo de *fake news*, preconceito e ódio existentes em ambientes de aprendizagem virtuais (“sala de aula” virtual), o que nos levam a refletir a respeito dos desafios e perspectivas da educação e da gestão da educação digital na e pós pandemia.

PERCURSO METODOLÓGICO

O itinerário do trabalho priorizou a abordagem qualitativa, por meio da reflexão teórico-crítica, fundamentada em referenciais que, de acordo com Motta Roth e Hendges (2010, p. 91), “[...] servirão de ponto de partida para nossa pesquisa [...]”. Utilizamos fontes bibliográficas que consideramos fundamentais para a análise da temática em tela e as reais necessidades frente ao contexto de pandemia, COVID-19²².

²² COVID significa **CO**rona **VI**rus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro de 2019.

Na nossa percepção, este contexto conturbado, ora vivido mundialmente, que impacta diretamente a educação como um todo e a atuação do docente, em particular, é responsabilidade social e profissional compreender os desafios atuais e buscar alternativas possíveis. Daí a justificativa para a realização deste estudo.

EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: REVISITANDO CONCEITOS

As discussões e pesquisas no âmbito da educação remota emergencial requerem uma mudança de paradigma educacional e pedagógico, tendo em vista a necessidade da apropriação e uso das tecnologias em circunstâncias específicas no contexto da pandemia, COVID-19, que exige um ambiente de aprendizagem colaborativa e significativa.

Nessa perspectiva, Arruda, apresenta algumas possibilidades que vão desde a transmissão das aulas em formato de *lives* à gravação de diversas atividades a serem acompanhadas pelos estudantes. O autor, destaca também o uso da EAD para implementar ferramentas assíncronas. Em suas palavras,

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (ARRUDA, 2020, p. 266).

Com tais possibilidades de transmissão, iniciativas e implementação da educação remota emergencial, é possível se pensar a gestão

dos ambientes virtuais de aprendizagem e a humanização do desenvolvimento dessas atividades, por meio de uma abordagem com foco nas diretrizes para implementação da mesma, estabelecendo-se marcas que facilitam traçar os caminhos a serem percorridos em uma nova comunidade em rede.

Para tanto, a dinâmica da discussão desses fundamentos que tem o essencial como foco, visando manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação deve compreender propostas centradas no acolhimento, e comprometidas com a qualidade da educação, ainda que diante de plataformas educacionais remotas, âmbito das mudanças necessárias para tempos e contextos emergenciais.

Nesse sentido, surgem outros questionamentos: a quem interessa essas questões educacionais emergenciais atuais? As políticas implementadas estão comprometidas com a qualidade da educação remota? Quais as perspectivas de soluções para essa situação adversa? Esses questionamentos trazem reflexões que consideramos essenciais para compreensão das dimensões da gestão da educação remota emergencial no contexto epidêmico.

Entretanto, o que percebemos é que as reformas educacionais e as políticas públicas em educação se entrelaçam, porém, necessitam ser ressignificadas por um outro conceito de gestão da educação, como rompimento de paradigmas. Pensar a respeito dos desafios das tecnologias torna-se um imperativo, pois, elas podem nos afetar, de maneira construtiva em prol do conhecimento, como aportes para a vida ou essa influência tecnológica e digital poderá contribuir para diminuir ou aumentar as diferenças e as explorações sociais.

De igual modo, precisamos ter como norte uma gestão da educação remota para além do contexto atual, com contribuições pós pandemia, de maneira a proporcionar conhecimentos e oportunidades para que as pessoas participem e contribuam para uma sociedade mais justa, humana e igualitária e, não tão somente, uma educação de direito apenas. Como pontua Almeida (2000, p. 37), “[...] o uso de computadores em educação pode potencializar tais mudanças”.

A questão é, então, encontrar caminhos para a educação potencializar a compreensão e o sentido dessa consciência de gestão. O planejamento dialógico, no sentido de se construir um elo, mesmo que remotamente, entre os envolvidos no processo educativo, parece ser uma saída a se buscar. Para tanto, é preciso possibilitar a reflexão sobre como e para que se utiliza as tecnologias. É preciso, também, planejar, em sentido amplo. Esse planejar, de acordo com Padilha (2002, p. 63) “[...] é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro.” Sem desconsiderar, ainda, segundo o autor, “[...] as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja” (Idem).

Nesse sentido, surgem os pressupostos do que é e de como deve ser a educação remota no contexto da pandemia, tendo em vista que os meios mudam, se modificam e precisamos pensar possibilidades para eliminar ou amenizar os desafios e entraves de como, o quê e para quê ensinar e aprender com e por meio da educação remota. Essas questões nos remetem a alternativas que priorizem a humanização e a cultura do encontro, do acolhimento, do respeito mútuo, da confiança e da interação que facilita um caminho mais humano, democrático, dialógico, participativo e colaborativo. Ainda, precisamos de uma gestão da educação remota para a resolução de entraves, empecilhos e que contribua ajudando a descobrir as reais necessidades do ser humano. Ou seja, precisamos de itinerário afirmativo da democracia, que é, na visão de Almeida (2006, p. 97) “[...] outro dos pilares de humanização da tecnologia”.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO REMOTA: TRADIÇÕES E INOVAÇÕES

Como já mencionamos no tópico anterior, a necessidade de resignificar a gestão é premente, além de significativa, como possibilidade

ou direito em prol de uma educação mais humana e humanizadora, comprometida com as futuras gerações. Uma gestão norteada por ações e inovações criativas para superação de um tipo de ensino arcaico para o contexto atual, centrado nas tradições do ensino. Por esse prisma, Azevedo (1945, p. 334), lembra que “[...] não se tratava, no ensino, de despertar o desejo de saber, o espírito crítico, a aventura mental, mas de transmitir um tipo de cultura e de conservar a tradição”. O momento atual está a exigir um ensino problematizador, reflexivo, contextualizado e formador de mentes pensantes, sujeitos críticos e proativos.

Portanto, as inadequações dos tempos passados, as visões e concepções de ensino passivo, acrítico, fundamentado no paradigma da repetição necessitam ceder lugar a um ensino vigoroso e sugestivo, fecundado pela reflexão pessoal e pelo espírito crítico. Pois, o ensino, apoiado na autoridade do mestre, para formar indivíduos passivos não tem mais sustentação. Em vista disso, há necessidade de mudanças com visão de um ensino aberto a reflexões colaborativas, que atendam a realidade e as novas exigências educacionais em tempos de educação remota emergencial.

Libâneo (1994), advoga que a educação deve prover aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais que os capacitem a viver no meio social. Santos (1992), por sua vez, defende a ideia da escola com a função de socializar o saber sistematizado. Dessa forma, compete também à escola, além das incumbências mencionadas, proporcionar uma aprendizagem significativa; garantir uma educação de qualidade, com equidade; ajudar o estudante a encontrar sua autonomia; contribuir para a formação de sujeitos críticos e questionadores.

Nessa perspectiva, procuramos embasamentos numa ótica permeada em um saber que compreende, “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 60). Um saber “marcado e influenciado não só por outros saberes, mas, também, por um processo de reformulação, reapropriação da informação (conhecimento saberes” (BORGES, 2004, p. 77).

Para Padilha (2002, p. 73-74), pensar essa prática é, ao mesmo tempo, refletir que “[...] existem experiências inovadoras já vivenciadas, que comprovam que a decisão e a iniciativa coletiva conseguem resolver problemas concretos da prática educativa que, num primeiro momento, pareciam impossíveis de serem superados.”

Por outro lado, essa realidade nos mostra, ainda, segundo o autor, que “é com base nessas experiências e na reflexão sobre elas que nos animamos a apresentar esta visão de planejamento para a construção do projeto político-pedagógico da escola [...]” (PADILHA, p. 73-74). Realidade que se refere ao planejamento e às inovações necessárias diante da crise, que permeia essa reflexão, e que nos impulsiona à dimensão da gestão do ensino remoto emergencial, nos ambientes virtuais de aprendizagem.

DIMENSÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL

A dimensão da gestão da educação remota emergencial, faz-nos refletir sobre as possibilidades de compreender esse aspecto, a partir da tônica dos processos de gestão para a humanização das tecnologias e pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Por essa ótica, os processos de gestão assumem significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação remota. Diante dessa concepção, os docentes, enquanto gestores da educação remota, de certa forma, necessitam se atualizar e se reinventar para encontrar o ponto de equilíbrio entre a gestão da educação remota e a educação humanista, no sentido de utilizar a educação remota como meio e não apenas como fim, de modo a humanizá-la na prática.

De acordo com Moran (2006, p. 59),

[...] Uma das dimensões fundamentais do ato de educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar numa síntese coerente, mesmo que momentânea, das informações dentro de uma área de conhecimento. Compreender é organizar, sistematizar, comparar,

avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, outros momentos e formas de compreensão. Para isso, o professor precisa questionar, criar tensões produtivas e provocar o nível da compreensão existente.

Diante do exposto, precisamos que os educadores, segundo Moran (2006, p. 63), “[...] nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, [...] humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins”. Para tanto, o fazer pedagógico da educação remota precisa ser repensado, visando enriquecer o potencial do ser humano para uma aprendizagem significativa e colaborativa, que facilite a execução das atividades propostas.

Na perspectiva de Lèvy (1993, p. 7),

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria.

Outras maneiras de se pensar a aprendizagem significativa e a educação remota surgem integradas à informação e ao conhecimento, à experiência e teoria da dimensão da gestão. Reencontrar o seu sentido, é encantar-se com a vida que, para Sung (2006, p. 157) é [...] encontrar dentro de cada um de nós e no interior das relações de reconhecimento mútuo com outras pessoas a força para continuar lutando para superar as dificuldades e construir um mundo melhor para todos. Complementa o autor, é [...] comprometer-se com a educação das novas gerações [...]

e reencantar a vida é um sentido da vida que vale a pena ser assumida (2006, p. 157).

A partir dessa visão de gestão da educação remota emergencial mais humanizada, somos provocados a pensar sobre qual será o papel do docente, gestor da educação remota, neste contexto. A princípio, sua formação também precisa ser repensada. A pandemia tem nos mostrado que é preciso capacitar docentes para além da sala de aula, que os modelos prescritivos não funcionam em tempos que a imprevisibilidade dos acontecimentos, a efemeridade das relações e as mudanças tecnológicas imperam.

Com a crise sanitária os professores se viram obrigados a mudarem as práticas de um modelo analógico para o digital, repentinamente, sem tempo para reflexão, capacitação e amadurecimento das experiências. Devido à ausência do Estado em capacitá-los, estão tendo que buscar a própria formação, como sempre fizeram, agora de forma mais acelerada para atender a um fazer pedagógico que, até então, não dominavam ou desconheciam. Mas, a necessidade atual está exigindo.

Temos a convicção que, nenhum curso de graduação forma profissionais para o imprevisível. Então, é urgente se refletir para que realidade estamos capacitando os professores, de que maneira os currículos dos cursos de licenciatura estão afetando os futuros professores, para que eles, no exercício da docência possam afetar os estudantes. A pandemia tem dado sinais que a educação não voltará a ser a mesma, pois, nossos alunos não serão mais como antes, e o mundo terá que conviver com uma outra normalidade, de insegurança, alta tecnologia, reconhecimento das desigualdades e agudização das crises existenciais. Daí concordamos com Gatti (2017, p. 733) ao afirmar que “as dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações do ensino superior, precisam reinventar-se”. Tais dinâmicas precisam transgredir a organização disciplinar vigente, reforçar os professores, a profissão docente, dar a essa profissão o protagonismo no domínio da educação (NÓVOA, 2017)

Com a compreensão da seriedade das questões explicitadas, inferimos que a formação, em qualquer área de conhecimento, não pode ficar à margem do debate e da problematização dos fenômenos que explicitam o contexto da educação digital globalizada, que marca a realidade educacional e social em tempos de crise sanitária mundial, que acentua outras crises (econômica, política, social, familiar, existencial).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Escolar, na atualidade, como nos revelou este estudo, sofre os impactos da maior crise sanitária dos últimos tempos. Essa crise é um dos fatores que intensifica a desigualdade social, historicamente existente em nosso país. Os impactos gerados, e decorrentes dessa pandemia afetam, intempestivamente, a práxis da gestão escolar, que se vê apresentada a uma outra dinâmica de gestão que requer adaptabilidade, proatividade, inovação, reinvenção e criatividade no que se refere à gestão da educação digital.

Esse cenário de crise nos faz revisitar a práxis da gestão educacional e digital, na perspectiva de construir pontes, gerar utopias, sonhos com visão, ação e foco em resultados que proporcionem o convívio e a paz social, que corroborem a pensar, repensar e reinventar a escola como espaço de comunidade contemporânea autêntica e de aprendizagem colaborativa humanizadora, que oportuniza o diálogo do encontro, o intercâmbio de partilha de vivências e comunhão.

Nosso maior desafio, a partir do qual norteou a investigação, foi apontar desafios e perspectivas do trabalho remoto no contexto da pandemia, considerando os processos de tradições e inovações trazidas para a realidade atual, especialmente, no que diz respeito às mudanças de paradigma educacional e pedagógico, tendo em vista a necessidade da apropriação e uso das tecnologias, que exigem um ambiente de aprendizagem colaborativa e significativa, tão necessária frente ao cenário atual, e a necessidade de se repensar a gestão dos ambientes virtuais de aprendizagem e a humanização das atividades da educação remota emergencial.

Na gestão educacional, este trabalho evidenciou inúmeros desafios que perpassam pela gestão da educação digital, gestão das aprendizagens, do currículo, da formação inicial e continuada dos professores, dos tempos escolares e da qualidade do ensino na e pós pandemia. Atuar na escola, convenientemente em situações de tensão, requer ações inovadoras, a fim de transformarem os problemas e dificuldades em oportunidades. Nesse tempo pandêmico requerer pensar em possibilidades de fazer uma escola de qualidade para as classes populares, que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, em um itinerário centrado na formação integral da pessoa humana, pois a incerteza os acompanha, diuturnamente (ESTEBAN, 2006).

Razão pela qual torna-se necessário o estudo em tela, tendo em vista que o contexto atual demanda uma ação gestora inovadora dos docentes, de forma a delinear uma outra perspectiva que viabilize a gestão da educação remota emergencial, com proposições para repensar o sentido da gestão que atenda a realidade pandêmica e pós pandêmica.

Portanto, intensifica-se, ainda mais, o papel central da gestão escolar frente à pandemia, bem como a importância de ações com foco em resolução de problemas e na adaptabilidade proativa e criativa em relação à gestão do ensino e da aprendizagem, com mediações tecnológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. J. Liderança como prestação de serviço. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. B. (org.). **Liderança, gestão e tecnologias**: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: PUC-SP / MICROSOFT, 2006. 169 p.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA, F. M. **Pro-Info – Projetos e Ambientes Inovadores**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2000.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auni-rede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 jan. 2021.

AZEVEDO, F. de. As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 4, n. 12, p. 329-345, 1945. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/1032/771/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP: JM Editora, 2004. 160 p.

BRASIL. **Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: CN, 2020.

BRASIL. **Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: CN, 2020.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1995. 92 p.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 5, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 22 jan. 2021.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1993. 208 p.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: CORTEZ, 1994. 208 p.

MORAN, J. M. Caminhar com segurança na mesma direção. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. B. (org.). **Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: PUC-SP / MICROSOFT, 2006. 169 p.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010. 189 p.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jan. 2021.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 160 p.

SUNG, J. M. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006. 256 p.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. 170 p.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 328 p.

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcinea Gomes de Carvalho²³

Mauricio Teixeira dos Reis²⁴

INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem ganhado espaço nas discussões referentes a educação, principalmente no que diz respeito aos primeiros anos da Educação Básica, porque essa fase de ensino representa é muito importante na vida escolar dos alunos e significa muito para a formação de cidadão de bem perante a sociedade.

Antes que exista uma discussão sobre o papel da gestão no processo de ensino e Aprendizagem dos discentes é significativo se pensar em seu conceito, compreendendo assim o seu papel perante os estabelecimentos de ensino, e, como o gestor deve desenvolver sua função enquanto responsável por gerir um estabelecimento de ensino.

Dessa maneira, quando se fala em gestão, é fundamental que fique claro ser um processo de dirigir a organização educacional, e a partir daí, tomar decisões, sempre levando em consideração a participação democrática e a tomada de decisões em coletividade.

Assim a referida pesquisa tem por objetivo geral analisar a função de uma gestão escolar perante os estabelecimentos de ensino, como também o papel do gestor diante do processo de ensino e aprendizagem. Já os específicos se compõem em discutir a finalidade de uma gestão escolar democrática perante as tomadas de decisões no que diz respeito aos estabelecimentos de ensino, como também, em compreender os desafios que essa tem enfrentado no decorrer do processo educacional. Apontar que o processo de aprendizagem não deve restringir-se apenas

²³ Graduanda em Pedagogia (ISESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6090758008128558>

²⁴ Mestre em Educação (Ivy Enber Philosophy University).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3725795692912382>

ao aluno, mas a todos que participam da comunidade escolar, de modo que também sejam favorecidos pelos espaços de aprendizagem.

A justificativa se compõe pela necessidade de mais discussões a respeito desse processo, pois se entende, que não é uma tarefa fácil de se realizar e que necessita de muita habilidade, compreensão, dedicação e participação de todos os envolvidos perante o processo de ensino e aprendizagem.

O problema se constitui por uma pergunta a ser respondida no decorrer da pesquisa: Qual a função da gestão escolar diante das ações pedagógicas relacionadas à ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

A metodologia está para o levantamento bibliográfico pertinente ao tema discutido, como também da compreensão das leituras realizadas ao longo da pesquisa, sendo considerada uma pesquisa bibliográfica e qualitativa.

Assim, afirma-se que os objetivos foram alcançados, pois propões uma discussão satisfatória, trazendo uma compreensão de como a gestão é escolar democrática é significativa para a aprendizagem dos alunos, como também para o bom funcionamento da instituição de ensino.

A GESTÃO ESCOLAR PERANTE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A palavra gestão deve ser compreendida como um mecanismo legal associado as formas de organização ligada a educação, voltada para ações pedagógicas que desenvolvam a participação social, como por exemplo, a participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e investimentos que melhore as práticas educacionais, tendo em vista sempre manter o acesso ao escola, e garantindo a permanência e a universalização ensino a sociedade, como também trazendo discussões sobre a qualidade dessa educação perante a população.

Para uma melhor compreensão, Gomes (2005) diz:

Um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam. (GOSMES, 2005, p. 25).

É fundamental destacar que, para se ter uma educação de qualidade é preciso traçar metas que envolvam todos, como também oferecer preparação de qualidade para os docentes, favorecendo uma análise de suas funções e práticas cotidianas de acordo com o padrão sugerido pelos estabelecimentos de ensino.

É primordial também, preparar o gestor para que possa desenvolver suas funções com qualidade, estabelecendo equipe de companheirismo e parceria, uma vez que a gestão de uma escola não depende exclusivamente do diretor, mas da equipe envolvida.

Ao longo das discursões fica claro que o papel da gestão escolar, volta-se não só ao trabalho do diretor da escola, mais também de toda equipe, como supervisor, coordenador, secretário e professores, tendo em vista, sempre considerar a participação da equipe escolar, onde haja contribuição para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade de ensino para todos os alunos.

A ESCOLA: AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E CONVÍVIO SOCIAL.

A Constituição Federal de 1988, estabelece em um de seus artigos que a educação é direito de todo cidadão, e que é dever do Estado garantir o acesso e a permanência de todo diante do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o artigo 205 da Constituição Federal prevê que:

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

A Constituição ainda estabelece que a Educação Básica está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo um dever da escola, zelar pela aprendizagem de todos os alunos, em qualquer faixa etária, sendo também reforçada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica (LDBEN) de 1996, que reconhece a escola como instituição principal e responsável por proporcionar as práticas de ensino e aprendizagem educacional.

A escola é a primeira instituição formal de ensino que possibilita o cidadão a desenvolver suas primeiras formas de convívio social. É a instituição que garante a aprendizagem de todos os seus indivíduos de maneira igualitária, coordenando atividades que desenvolva uma aprendizagem de qualidade.

A escola se torna um ambiente favorável, um espaço que proporciona prazer para com a leitura, um espaço que composto de recursos alternativos e acervo literário, onde os sujeitos podem encontrar múltiplas obras que despertam seu interesse, enriquecendo sua linguagem e suas formas de ver o mundo diante da realidade vivida por ele.

Objetivando ter uma escola voltada para a formação social e integral do aluno, é preciso que se tenha em prática a adoção de medidas e estratégias que garantam a participação de todos os membros da comunidade escolar, desde o gestor, supervisor, coordenador, secretário, professor, como também pais e/ou responsáveis de alunos.

Um fato muito promissor e que tem garantido a participação de todos dentro dos estabelecimentos de ensino, diz respeito a escolha do gestor, onde em muitos locais, ocorre de forma democrática, por meio de votação em que elege o gestor, fator promissor, pois reforçou a importância em geral de toda a comunidade escolar na tomada de assuntos referentes a escola. Segunda Sena (2014):

A promoção de ações que favoreçam a todos os membros da comunidade espaços para desenvolvimento de habilidades, atendendo suas necessidades deve estar em consonância com a essência do que pretende ser a escola, de modo que o

espaço de aprendizagem não seja ignorado. (SENA, 2014, p. 16).

Assim, a escola tem por finalidade, principalmente, desenvolver ações que favoreçam a analfabetização, aprendizagem de crianças, jovens e adultos, tendo sempre o objetivo de agregar o máximo de indivíduos perante as formas de atividades educativas.

Outro ponto importante e que garante uma gestão participativa e democrática é a construção de um PPP – Projeto Político Pedagógico que garanta a participação de todos. Sendo também uma forma de trocar ideias, experiências, fazendo surgir diálogos que beneficie todos os envolvidos. Sena (2014) diz que:

É na elaboração do PPP de cada escola que podemos e devemos contemplar os setores da escola, oferecer o que precisam para melhorar suas práticas no trabalho, trocar experiências positivas e aprender o que lhes desperta interesse. (SENA, 2014, p. 16 -17).

Compreende-se assim, que a elaboração de políticas voltadas a participação da comunidade, possibilita um melhor planejamento tanto das atividades educativas, como também da realidade da escola, para que atenda da melhor forma possível seu público-alvo.

Essas práticas de participação reforça o comprometimento da gestão com o desenvolvimento participativo de todas as práticas educativas, pois “um gestor comprometido com a organização, planejamento e ações efetivas encaminha a escola como um todo e guia professores, alunos e funcionários na disposição de oferecerem o melhor de si” (SENA, 2014, p. 17).

O PAPEL DO GESTOR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL

Para falar de gestão é fundamental discutir o papel do gestor escolar diante da realidade da escola. Compreende que ele é o responsável pela organização e o direcionamento da escola.

O papel do gestor perante a Educação Infantil constitui-se pela utilização de recursos necessários que auxiliem principalmente no desenvolvimento da criança, como também como no processo de aprendizagem, uma vez que possibilitará aos alunos viverem experiências de sucesso, com vontade e confiança no aprender e crescer participando das atividades de ensino em coletividade, respeitando o posicionamento de cada um.

Compreende que o papel do gestor se volta principalmente nas tomadas de decisões da escola, inclusive no processo pedagógico. O papel do gestor está voltado especialmente na tomada de decisões das questões que dizem respeito a escola, nas formas de propor formação continuada aos professores, como também no acompanhamento de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, dialogando sempre que possível, como a comunidade escolar, a importância de sua participação no meio escolar, facilitando e ofertando, na medida do possível, situações e espaços de aprendizagem.

Para isso, Luck (2009) comenta:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LUCK, 2009, p. 17).

Concordo com o posicionamento acima, faz necessário chamar atenção, que o diretor deva tomar posições sozinho, uma vez que a escola é uma instituição de ensino e aprendizagem democrática, participativa e coletiva, e isso implica a necessidade de se promover acontecimento de situações de aprendizagem e desenvolvimento dos membros pertencentes da comunidade escolar.

O gestor deve se manter centrado perante suas atividades, deve-se manter consciente e trabalhar, tendo em vista atingir os objetivos traçados em sua profissão.

O trabalho do gestor se torna gratificante quando há a percepção da participação de todos os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, onde a escola volta-se a oferecer uma educação de qualidade, atendendo a todos da melhor maneira possível. De acordo com Martins (2004):

A gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino e são tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros (MARTINS, 2004, p. 65).

Compreendendo o dever da gestão escolar, é preciso colocá-la a frente das decisões que dizem respeito ao Ensino Infantil, pois esse nível de ensino também deve ser fundamentado pela participação ativa da comunidade nas ações educativas e escolares, objetivando que a democratização da escola ampare na democratização social.

Levando em consideração esse ponto, é possível afirmar que uma boa gestão escolar, auxilia no processo de desenvolvimento do ser humano, pois assegura práticas inovadoras que propõem o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida escolar.

É fundamental também termos em vista, que a gestão escolar assume o papel fundamental na formação inicial das crianças quando se fala em desenvolvimento educacional e ensino, porque através dessa, pode-se formar indivíduos comprometidos desde cedo com a sua realidade social e com as tomadas de decisões que possam existir ao longo de suas vidas.

Por fim, afirma-se assim, que o papel do gestor escolar perante o ensino infantil se intensifica por contribuir juntamente como o docente, nos processos de produção e propagação do saber educacional, disponibilizando atividades que ajudem o professor a trabalhar com o desenvolvimento social e individual do aluno, tendo em vistas a concretização dos sonhos voltados para o crescimento da escola e o desenvolvimento do sujeito aprendiz.

A GESTÃO PERANTE A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo das discussões fica nítido que a educação é um processo que forma e transforma o ser humano, sendo a escola o espaço apropriado para a aplicação das atividades que provocam aprendizagem dos alunos, fazendo os alunos tomarem consciência e visão de mundo a qual vivem.

Dessa maneira, é fundamental levar em conta as atividades que diagnosticam a aprendizagem dos discentes, como no caso a avaliação da aprendizagem, uma vez que ela desenvolve habilidades e competências de conhecimento dos alunos.

Avaliar possui a finalidade de olhar para aprendizagem do outro, como também se autoavaliar para melhorar suas práticas pedagógicas durante seu papel como profissional da educação. Sena (2014) especifica que:

A forma de avaliar também deve ser vista com outro olhar. Avaliar para melhorar a prática pedagógica, para melhorar os projetos escolares, a aula do dia a dia, avaliar os objetivos propostos, as ações realizadas, avaliar a formação do aluno como ser integral, completo, numa avaliação educativa, levando ao desenvolvimento integral do aluno, uma avaliação formativa realmente. (SENA, 2014, p. 22).

Compreende assim, que a avaliação da aprendizagem trás uma nova realidade para os sistemas de ensino, discutindo que seu papel é inovar, diagnosticar e propor um ensino de qualidade, diferente das formas como que era vista antigamente, como excludente e reprovativa.

Para tal prática, o gestor escolar desenvolve o papel de contribuir juntamente com os docentes nos bons resultados nessa avaliação, como também disponibilizar recursos metodológicos que fazem com que os professores consigam ensinar e os indivíduos consigam aprender de maneira satisfatória. De acordo com Sena (2014):

Oferecer uma escola de qualidade é obrigação do estado, mas também e principalmente, passa pelas mãos de todos os educadores e especialmente dos gestores escolares, tornando-se assim obrigação de todos os envolvidos para que a escola de qualidade aconteça. (SENA, 2014, 23).

Afirma-se assim, a importância da gestão democrática em todas as práticas de ensino, inclusive para a avaliação da aprendizagem, uma vez que ela possui o caráter de diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos, e a não participação do gestor diante desse processo, ocasionaria sérios danos para diante da formação social dos discentes.

GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras formas de ensino e aprendizagem desenvolvida na Educação Infantil surgiu com o propósito de assistencialista as famílias que não possuíam alguém para deixá-los e necessitava sair para buscar seu sustento.

No decorrer dos anos foram surgindo leis que assegurasse esse ensino, como a já citada LBDBN, na qual propôs um novo olhar para a educação infantil, tornando-a obrigatória para todas as crianças nascida no País. No art. 29 da LDBEN de nº 9.394/ 96 diz que:

A educação infantil, é a primeira etapa da educação básica, e tem por objetivo desenvolver a integridade da criança, até os 6 anos de idade, seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais sendo dever do Estado e da família garantir e zelar pelo seu ensino. (BRASIL, 1996).

A formação da Educação Infantil com um dos níveis da educação básica brasileira, trouxe também uma maior ampliação nos níveis de ensino, tendo como função principal, iniciar as formas de educação social visando formar o cidadão de bem diante a sociedade a qual convive.

A LDBEN especifica que para se ter uma educação infantil que proporciona bons resultados é preciso que haja o oferecimento de formação continuada, para que os docentes saibam como exercer seu

papel de professor e não mais só de cuidador de crianças, como foi visto a muito tempo na história da educação brasileira.

Na busca pelo processo de ensino e aprendizagem de qualidade é necessário também apontar a importância da formação continuada do professor desse nível de ensino, e dos recursos financeiros que possibilitarão essa formação, levando em conta também a participação da gestão escolar, uma vez que é ela a responsável por gerir qualquer tipo de recurso que diz respeito a instituição de ensino.

Para tal afirmação Pimenta (2005) afirma que:

Pensar em uma gestão envolve uma reflexão sobre uma série de processos dinâmicos que são experienciadas cotidianamente. Necessita-se pensar desde a sistematização das atividades e o planejamento da ação pedagógica desenvolvida pelo professor, com auxílio do coordenador e do gestor escolar, por ser a responsável pela direção e coordenação das ações pedagógicas. (PIMENTA, 2005, p. 31).

Nota-se assim, que a presença da gestão é indispensável perante a organização e funcionamento das dinâmicas existentes nos estabelecimentos de ensino, pois qualquer tipo de atividade voltada para a educação, possui finalidade de alcançar uma aprendizagem de qualidade e satisfatória, por isso, a necessidade de terem também professores com boas formações pedagógicas.

É imprescindível também destacar que antes de se ter uma formação profissional docente, é necessário se ter desenvolvimento pessoal, social, a fim de obter um convívio social, um trabalho crítico – reflexivo enquanto o ensino e aprendizagem dos educandos.

Sendo assim, a formação continuada de professores da educação infantil, se torna uma ferramenta indispensável para que haja melhor desenvolvimento das crianças, sendo uma forma do educador interagir, e criar vínculos de afetividade social.

Entende-se que a profissão educacional proporciona grandes desafios, e a formação continuada de professores possibilitam ven-

cê-los, adquirindo novas experiências perante a sua formação, sendo assim, função da gestão proporcionar auxílio e espaço apropriado para o desenvolvimento dessas práticas voltadas a formação profissional do professor. Dessa maneira, a Escola democrática é aquela propõem a autonomia de seus professores, buscando trazer melhorias para a realidade do espaço escolar, como também da aprendizagem dos alunos e do ensino realizado pelos professores.

Por fim, a formação continuada de professores com auxílio da gestão, proporciona espaços de discussão, criação e apropriação crítica das práticas pedagógicas adequadas ao trabalho e de instrumentos que atuem na gestão pedagógica das unidades na Educação Infantil.

RESULTADOS DA PESQUISA

Após discussão a respeito do papel da gestão escolar perante o desenvolvimento de ensino, houve o entendimento de muitas questões relacionadas a ela, como por exemplo, como se dar uma gestão democrática, quais a finalidade dela perante as atividades de ensino e aprendizagem.

Houve também a compreensão de qual é o papel da escola dentro de uma sociedade, sendo ela a principal instituição disseminadora do ensino e aprendizagem, discutiu-se também como ela tem garantido educação a todos os seus indivíduos de maneira igualitária, coordenando atividades que desenvolva uma aprendizagem de qualidade.

Trouxe também discussão a respeito das leis como por exemplo, CF, LDBEN, como também a função do PPP, que garantem a equidade de escola, como mantedora do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a participação de todos durante a tomada de decisões no que se refere as atividades escolares.

A pesquisa também proporcionou resultados satisfatórios a cerca do papel do gestor perante e educação infantil, destacando seu papel e afirmando que é ele o mediador das tomadas de decisões que dizem respeito ao espaço escolar favorecendo também atividades que promovam a formação continuada de professores, acompanhamento de

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e um bom ensino por parte do professor.

Discutiu-se também a função da avaliação da aprendizagem, e como o gestor pode colaborar para um resultado dessa, uma vez que a principal função dela é diagnosticar a aprendizagem de seus participantes, enfatizando que o papel da gestão voltada a avaliação, é de contribuir juntamente com os docentes nos bons resultados, disponibilizando recursos metodológicos fortalecendo as atividades pedagógicas e destacando a importância do professor como ser fundamental e responsável para avaliar a criança durante o seu desenvolvimento, participando com total integralidade e dedicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões levantadas durante a realização da pesquisa, foi possível compreender a função da gestão educacional, levando em vista a importância de todos os participantes, onde esses assumem seus papéis de coparticipantes que desejam juntos propiciar uma escola democrática adequada e conseqüentemente transformar a realidade social por meio da mudança de mentalidade e valorização da escola.

Compreendeu-se também a função do PPP, pois ele é um documento de suma importância, pois rege toda escola, mostrando como ela está constituída, com o total de alunos e professores, como também uma descrição minuciosa do espaço físico da Escola.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica percebemos que existe um novo olhar da escola sobre o papel do gestor e de novas funções, sendo um trabalho desenvolvido em parceria, que vise a melhor formação social do indivíduo.

Por fim, espera-se que a referida pesquisa possa contribuir com as discussões a respeito das finalidades da gestão, ampliando pesquisas e discussões diante desse campo, fazendo surgir também novos olhares sobre a importância de se ter professores capacitados e comprometidos com as atividades educacionais.

Assim, nota-se que não há como ser ter fracassos escolares, quando se tem uma gestão democrática e uma formação continuada de professores presentes nos estabelecimentos de ensino, dispostos a buscarem sempre melhorias para aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

GOMES, Carmenísia Jacobina Aires. **Gestão compartilhada na educação a distância.** Brasília. Disponível em < www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/projetoseacoes/2_gestaocompartilhada.pdf > Acesso em 09/dez. de 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, F.J. Série-Estudos - **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.** Campo Grande-MS, n. 17, p. 63-84, jan./jun. 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes docentes.** In: **Saberes Pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999, p – 15 – 34.

SENA, C. M. **O Gestor Escolar como articulador dos Processos de Ensino e Aprendizagem.** Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar. Brasília, 2014.

GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ATUAL: UMA PRÁTICA (IM)POSSÍVEL?

Marcos Pereira dos Santos²⁵

(BREVES) NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este artigo acadêmico-científico, redigido a partir de muitas inquietações de cunho profissional no campo da docência em sala de aula, tem como objetivo principal trazer a lume algumas análises crítico-reflexivas concernentes à gestão democrático-participativa na escola de Educação Básica no Brasil contemporâneo.

Trata-se, portanto, de uma prática (im)possível de ser desenvolvida?

Buscando encontrar respostas convincentes à inquirição supra aludida, o presente trabalho investigativo, de abordagem qualitativa de pesquisa científica e aportes teóricos essencialmente bibliográficos, encontra-se didática e metodologicamente estruturado em duas partes distintas, quais sejam: 1^a) A incógnita da equação (des)balanceada “Educação + gestão = gestão educacional”; e 2^a) Gestão democrática e participativa na escola brasileira de Educação Básica do século XXI: o que é e como se faz?

Em última instância, à guisa de considerações finais, realizamos breves apontamentos alusivos às ideias-chave que engendram a temática proposta, visando assim elucidar concepções teóricas educacionais, dirimir pontos nevrálgicos e esclarecer possíveis dúvidas.

Ademais, almejamos sinceramente que este estudo científico possa contribuir de forma direta ou indireta para a ampliação do arcabouço teórico existente na subárea de Gestão Escolar, melhorar potencialmente a prática educativa de gestores(as) escolares e servir de fonte auxiliar de leituras, reflexões, debates e elaboração de novas pesquisas acadêmicas

²⁵ Pós-doutor (PhD) em Ensino Religioso (SITG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0118139709326161>

(teóricas e/ou empíricas) sobre o tema em questão a todos(as) os(as) profissionais da esfera educacional.

A INCÓGNITA DA EQUAÇÃO (DES)BALANCEADA “EDUCAÇÃO + GESTÃO = GESTÃO EDUCACIONAL”

Em Matemática, Física e Química (Ciências Exatas), por exemplo, para se calcular o valor numérico [até então] desconhecido (incógnita, variável ou raiz) de uma equação qualquer (seja ela de primeiro grau, de segundo grau ou quadrática, biquadrada, de terceiro grau, de quarto grau, enfim, de *n-ésimo* grau ou grau *n*) são utilizados diferentes procedimentos matemáticos específicos, os quais ocorrem, segundo Braga (2006), por meio de operações matemáticas (aritméticas e algébricas) e/ou da aplicação de determinadas fórmulas matemáticas resolutivas gerais.

Ou seja: para que possamos resolver uma equação de grau *n*, seja ela de matemática, física ou química, é preciso identificar, (de)nominar e operacionalizar os dois membros da equação proposta; a fim de que, calculando-se o valor numérico da incógnita, a equação possa assim ficar equilibrada, balanceada.

De maneira verossimilhante, o mesmo processo deve ser adotado no campo da Educação em geral e, mais especificamente, na subárea de Gestão Educacional, donde faz-se imprescindível definir, *a priori*, o que é Educação e gestão para, em seguida, melhor compreender o significado de gestão educacional.

Sendo assim, temos que, em termos etimológicos, “Educação, em latim, vem de *educationem* que, por seu turno, surge de *educare* e este último tem sua derivação de *educere*, significando conduzir, levar” (BUENO, 1966, p.1061), “[...] extrair, tirar, desenvolver”. (BRANDÃO, 1981, p.63)

Ainda sobre o sentido filológico-histórico e a definição teórica conceitual do vocábulo Educação, Pfromm Netto (2002, p.6) comenta o seguinte:

As definições convencionais de educação limitam-se à espécie humana e a caracterizam como

o processo total por meio do qual o indivíduo, em interação com a cultura em que vive, desenvolve sua compreensão da realidade e assimila conhecimentos, técnicas, crenças, atitudes e valores. A palavra originou-se do latim *educatio, educationis*. Em tempos muito distantes, designava tanto a criação de seres humanos como a de animais e plantas. Entre os antigos romanos, *educare* significava criar ou nutrir crianças e estava ligado a outro verbo, *educere* – fazer sair, lançar ou tirar para fora, criar, amamentar. No século I a. C., Cícero empregou essa palavra tanto no sentido de criação de filhos como no de instrução, doutrina ou ensino proporcionados por mestres ou preceptores aos meninos²⁶.

Portanto, a Educação pode ser expressa em diferentes manifestações e modalidades teóricas e práticas, seja de modo formal, informal e não formal; conforme postula Libâneo (1999). A Educação, neste contexto, ocorre em vários lugares, sob diversas instâncias, facetas, matizes e nuances (universidades, faculdades, liceus, colégios, escolas, creches, instituições de longa permanência, seminários religiosos, quartéis militares, empresas, hospitais, sindicatos, igrejas, praças públicas, museus, teatros, cinemas, *shoppings centers*, na família, na rua, nos passeios turísticos, entre outros espaços).

Contudo, o ato de educar – que engloba necessariamente o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem – implica direção, sentido, atitudes/ações, decisões, organização, administração, disciplina, liderança (positiva), planos, propostas, planejamentos, didática, métodos, técnicas, metodologias, reflexões, análises críticas, saberes, conhecimentos, informações, participação ativa de educadores(as) e educandos(as), e muitos outros elementos; os quais caracterizam determinado tipo ou estilo de gestão, seja ela autocrática, democrática, autoritária, controladora, inovadora, gerencial ou gerencialista, cooperativa, colegiada,

²⁶ Pesquisas científicas aprofundadas acerca da origem e evolução históricas da Educação, da Pedagogia e da escola, em particular, podem ser encontradas, por exemplo, nas obras acadêmicas editadas e publicadas por: Cambi (1999), Ghiraldelli Júnior (1991) e Saint-Onge (1999).

colaborativa, “*laissez-faire*”, burocrática, etc.; de acordo com o que revelam estudos científicos realizados por Valerien e Dias (1993).

Posto isto, pode-se afirmar, grosso modo, que:

[...] Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos *gestão*. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de *administração*²⁷. (LIBÂNEO, 2004, p.101)

Existem inúmeras formas e tipologias de gestão, estando elas atreladas às instituições de educação formal (universidades, faculdades, educandários, seminários de formação religiosa, colégios, escolas, etc.) ou aos estabelecimentos/ambientes não educacionais [formais] propriamente ditos (empresas, indústrias, fábricas, hospitais, comércios, sindicatos, templos religiosos, quartéis militares, espaços agrícolas, canais digitais, consultórios, clínicas, escritórios, supermercados, farmácias, asilos, albergues, casas de repouso, livrarias, sebos, agências bancárias, entre outros).

No que tange à gestão da (área de) Educação, em particular, vale salientar que esta pode estar diretamente veiculada à: gestão dos sistemas educativos, gestão das políticas públicas educacionais, gestão das redes de ensino (federal, estadual e municipal), gestão dos estabelecimentos educacionais, gestão da sala de aula, gestão docente, gestão do ensino, gestão da aprendizagem, gestão dos ambientes tecnológicos educativos, gestão de biblioteca, gestão dos sistemas e das políticas de avaliação, gestão curricular, gestão do projeto político-pedagógico, gestão de projetos educacionais, gestão de *marketing* educacional, gestão

²⁷ Com base em tal assertiva, Libâneo (2004, p.97) assevera que “[...] *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; e *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir”. A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo”. (PARO, 1990)

de mentoria/assessoria educacional, gestão do trabalho pedagógico, gestão institucional, gestão escolar, etc.

Todas estas (pluri)tipificações de gestão integram o que comumente se chama de gestão educacional, inclusive diferenciando-se esta última, em termos teóricos e práticos, da gestão institucional, da gestão pedagógica e da gestão escolar; em conformidade com o que apregoam Santos (2020) e Santos, Nass e Reusing (2020).

Uma vez que o cerne investigativo-reflexivo do presente tópico temático é a gestão educacional, consideramos ser profícuo defini-la conceitualmente, em linhas gerais, como:

[...] processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. A administração/gestão educacional não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, expressando as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação como para a transformação social. Desta forma, embora o termo administração/gestão seja o mesmo, assume diferentes significados, dependendo do projeto político defendido pelo grupo que o utiliza. (CHAVES *et al*, 2018, p.4-5)

Logo, a gestão educacional diz respeito a tudo o que concerne à Educação em sentido amplo, seja nas esferas pedagógica, escolar, didática, política (opções/escolhas, decisões e tomada de atitudes), técnica, administrativa e metodológica.

Entretanto, o “X” da questão (ponto nevrálgico) no contexto da gestão educacional, no Brasil dos dias atuais, em específico, parece residir exatamente nas várias limitações que fazem parte do exercício dessa atividade profissional e nos múltiplos desafios a serem enfrentados na implantação/implementação de políticas públicas educacionais, na organização do trabalho (educativo) da instituição escolar ou universitária, tanto no tocante à cultura da escola quanto em relação à própria

cultura escolar em geral²⁸, e na prática real-concreta de uma gestão efetivamente democrático-participativa.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO SÉCULO XXI: O QUE É E COMO SE FAZ?

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei federal nº 9.394, decretada e sancionada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, estabelece no Artigo 1º, Parágrafo 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se o mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), compreendendo-se que:

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

II - educação superior. (BRASIL, 1996)

Em se tratando, de modo especial, à Educação pública (gratuita e de qualidade) e, nesse contexto, à atual escola brasileira de Educação Básica, em específico, a Carta Magna de 1988, no Artigo 206, Inciso VI, preconiza a “*gestão democrática do ensino público, na forma da lei*” (BRASIL, 1988; realces nossos), que é ratificada pela LDBEN/96 ao dispor sobre os excertos jurídicos abaixo mencionados:

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

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

II - *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às *unidades escolares públicas de educação básica* que os integram *progressivos graus de autonomia pedagógica*

²⁸ Sobre este assunto, indicamos as leituras alusivas a Forquin (1993) e Mafra (2003); por exemplo.

e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996; grifos nossos)

No intuito de melhor se compreender o real significado teórico e prático da expressão *gestão democrática* no âmbito da Educação Básica escolar, bem como tudo o que esta tipologia de gestão engloba, consideramos ser conveniente esclarecer, de antemão, o que se concebe por ‘democracia’, no sentido literal do termo.

Sobre este fator, traz-se a lume as palavras de Cotrim (1996, p.30; negritos e itálicos no original):

O Brasil consagrou como regime político-jurídico o **Estado Democrático de Direito**. Para melhor entender o significado desta expressão, vamos analisá-lo em duas etapas:

*** Estado Democrático:** refere-se ao regime político que permite ao povo (governados) uma efetiva participação no processo de formação da vontade pública (governo). Por isso, diz a Constituição: *todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente*.

*** Estado de Direito:** é o regime jurídico que auto-limita o poder do Governo ao cumprimento das leis que a todos subordinam.

Diante do exposto, pode-se dizer, então, que, em sentido filosófico-sociológico, democracia diz respeito a um:

[...] sistema político cujas ações e decisões são determinadas por mecanismos que espelham a soberania, os interesses e a vontade populares. Como sistema de escolha pública, a democracia emerge numa das crises que abalaram a sociedade ateniense dos séculos V e IV antes de Cristo. [...] Foi na prática política democrática que a teoria, o ensino e o exercício sistemático da comunicação persuasiva floresceram, muito antes de serem um dispositivo que fomenta o consumo de bens numa sociedade. (NEIVA, 2013, p.144)

Portanto, democracia está diretamente atrelada à ideia de compromisso, ação política (tomada de atitude), poder de decisão, vontade popular, interesse coletivo, igualdade de direitos e deveres, escolha pública, voto, militância, autonomia, participação ativa, liberdade, opção, cooperação, união de esforços, ética social, empreendedorismo, inserção/inclusão, respeito à opinião de outrem, escuta ativa, diálogo (problematizador), troca de experiências vivenciadas, compartilhamento de informações e conhecimentos, socialização de saberes, sistema de governo republicano, representatividade, entre muitos outros elementos.

Outrossim, democracia, em suma, faz deferência àquilo que é público, coletivo, grupal, popular, conjuntural, generalista, social, consensual, convergente e de comum acordo aos indivíduos, dando “vez” e “voz” a todas as pessoas que (con)vivem em sociedade – cidadãos e cidadãs em geral – e que são sujeitos históricos, culturais e sociopolíticos; por excelência.

Conforme vimos anteriormente, na Educação Básica, pública e de qualidade, a gestão escolar deve ser exercida de modo democrático, colegiado, descentralizado e participativo (BRASIL, 1988; 1996); entendendo-se, em particular, que, além da concepção de democracia, é mister considerar também o exposto por Gohn (2003, p.13-14; destaques nossos) sobre o senso de participação:

O tema da participação tem uma longa tradição de estudos e análises, particularmente na ciência política. Ele pode ser observado nas práticas cotidianas da sociedade civil, quer seja nos sindicatos, nos movimentos, quer em outras organizações sociais, assim como nos discursos e práticas das políticas estatais, com sentidos e significados completamente distintos [...]; inúmeras foram as lutas para a conquista de *espaços democráticos* onde fosse possível *exercer a participação de forma cidadã*. Mas o entendimento do que seja participação continua sendo um enigma a decifrar. [...] Para nós, o tema da participação é uma lente que possibilita um olhar ampliado para a História. [...] O entendimento dos processos de participação da sociedade civil

e sua presença nas políticas públicas nos conduz à reflexão acerca do processo de democratização da sociedade brasileira; o resgate dos *processos de participação* leva-nos, portanto, às lutas da sociedade por *acesso aos direitos sociais e à cidadania*. Nesse sentido, a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização. *Participação* é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela *aparece associada a outros termos, como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão, etc.*

Trata-se, pois, de uma participação ativa, vivaz, dinâmica, motriz, concreta e existencial, diretamente atrelada ao espírito democrático, cujas ações práticas implicam adesão, revolução, reformulação, ressignificação, transformação, integração, redimensionamento, engajamento, envolvimento, trabalho em equipe/grupo, solidariedade, alteridade, altruísmo, resiliência, empatia, análises crítico-reflexivas, posicionamentos, cooperativismo, aliança, enlaces, conexões, responsabilidade mútua, unanimidade, pensamentos e fazeres equânimes, coordenação, orientação, colaboração e foco comum para o alcance de objetivos ou metas previamente definidos.

Democracia e participação andam aladas. São duas faces de uma mesma moeda. Consistem em elementos indissociáveis, inseparáveis. Ou seja, não há democracia sem participação, e nem tampouco existe participação efetiva desvinculada de senso democrático (de direitos e deveres cívico-sociais).

Face ao panorama delineado, tem-se, portanto, que no contexto da Educação Básica escolar,

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um

melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. [...] *O conceito de participação se fundamenta no de autonomia*, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. *Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação*. Portanto, *um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios*, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. Nesse modelo de gestão, é indispensável a introdução do *trabalho em equipe*. Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p.102-103; ressaltos nossos)

Desta maneira, a gestão escolar democrático-participativa (também denominada gestão colegiada, compartilhada, colaborativa, descentralizada ou emancipatória), de acordo com o que asseveram Fortuna (2002) e Hora (2004), deve ser exercida com autoridade (e não via autoritarismo!) pelo(a) gestor(a) educacional – diretor(a), pedagogo(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) – junto aos(às) demais profissionais da educação, docentes, discentes e outros(as) funcionários(as) da escola, tendo sempre em vista atender às reais demandas da instituição educativa, propiciar o envolvimento ativo-coletivo dos(as) agentes escolares nas atividades didático-pedagógicas (construção da proposta pedagógica escolar, participação em projetos educativos e instâncias colegiadas

da escola²⁹, etc.) e estabelecer relações saudáveis entre escola, pais e comunidade externa.

[...] Todavia, é preciso considerar que a participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades. Ou seja, para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada, é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. *Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação, em função dos objetivos da escola. A gestão da participação implica a existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões, formas de acompanhamento e de avaliação.* (LIBÂNEO, 2004, p.105; ênfases no original)

ALGUMAS PALAVRAS PARA FINALIZAR

Nos dias atuais, muito se tem teorizado e publicado – cientificamente – sobre a temática *gestão escolar*. São realizados inúmeros eventos acadêmico-científicos pelo Brasil afora com o intuito de pensar, discutir, debater, analisar e refletir criticamente sobre as teorias e práticas educacionais que engendram a gestão escolar no âmbito da Educação Básica.

Muitas são as linhas de pensamento e correntes teóricas existentes acerca do tema em foco: algumas convergentes, outras divergentes

²⁹ Segundo Veiga (2000), são considerados(as) órgãos colegiados ou instâncias colegiadas da escola: o Conselho Escolar (ou o Conselho da Escola), o Conselho de Classe, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil. Além destes setores da escola, pode-se citar ainda o Clube de Mães; embora alguns teóricos da Educação não o considerem como órgão colegiado ou instância colegiada.

em determinados aspectos. Trata-se de um assunto candente de veras complexo, polêmico e desafiante.

Contudo, acreditamos ser imprescindível desburocratizar as práticas de gestão escolar, entendendo-a como um processo de contínua construção, reconstrução, ressignificação, retroalimentação e redimensionamento.

É urgente e necessário que haja uma efetiva transição da gestão escolar autocrática para a gestão escolar democrática, a qual somente será possível de ser legitimada e desenvolvida a partir do real entendimento do que é Educação, cidadania e gestão, bem como da conscientização de que a mesma envolve participação ativa de todos(as) os(as) agentes escolares e conquista [gradativa] de autonomia (administrativa, pedagógica e financeira).

Fazendo nossas as palavras de Habermas (1975, p.159), a escola e os(as) profissionais da educação em geral precisam compreender, de fato, que “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”, isto é, “[...] participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo”. (GUTIERREZ; CATANI, 2001, p.62)

Deve haver, enfim, consonância e equilíbrio entre os discursos (teorias) e as ações (práticas), entre o real e o ideal, entre o urgente e o emergente.

REFERÊNCIAS

BRAGA, C. L. R. **Notas de física matemática:** equações diferenciais, funções de Green e distribuições. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos – v.20).

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Diário Oficial da União, de 05/10/1988.

_____. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

BUENO, F. S. **Dicionário filológico do português**. São Paulo: Saraiva, 1966.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (Coleção Encyclopaideia).

CHAVES, V. L. J. *et al.* Gestão da educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas – PAR. In: **Anais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Goiânia: ANPAE, p.1-15, 2018.

COTRIM, G. V. **Direito e legislação**: introdução ao direito. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Série Educação: Teoria & Crítica).

FORTUNA, M. L. A. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, p.107-123, 2002. (Coleção O Sentido da Escola).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época – v.84).

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3.ed. São Paulo: Cortez, p.59-75, 2001.

HABERMAS, J. **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios de participação coletiva. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAFRA, L. A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, p.109-136, 2003.

NEIVA, E. **Dicionário Houaiss de comunicação e multimídia**. São Paulo: Publifolha, 2013.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 4.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1990.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2002.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SANTOS, M. P. Coordenação pedagógica: atividade profissional de gestão educativa. In: **Revista Projeto Autoestima**. São Paulo: Editora PAE, n.8, p.46-57, dez./2020.

SANTOS, M. P.; NASS, E. L.; REUSING, M. M. Gestão educacional, pedagógica e escolar: (inter)cruzamentos teórico-práticos? In: **Revista Conexão Literatura**. São Paulo: Editora CN, n.66, p.54-64, dez./2020.

VALERIEN, J.; DIAS, J. A. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: MEC, 1993.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 2.ed. Campinas: Papirus, p.113-126, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOBRE O ORGANIZADOR

Marcos Pereira dos Santos



Brasileiro. Nascido a 04 de setembro de 1978. Natural da cidade de Ponta Grossa/PR. Pós-doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) - Ituiutaba/MG. Pesquisador em Ciências da Educação. Possui ampla experiência profissional como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (I e II), no Ensino Médio e na Educação Superior junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu*, ofertados nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e de educação a distância (EaD) *on-line*. Literato profissional (escritor, trovador, poeta, cronista, contista, ensaísta, articulista, aldravianista, antologista, indrisonista e haicaísta). Membro fundador, titular, efetivo e correspondente imortal de várias Academias de Ciências, Letras e Artes em nível (inter)nacional. Na área de Literatura, é (re)conhecido pelo pseudônimo literário de “Quinho Cal(e)idoscópio”, participando ativamente de várias antologias literárias Brasil afora e conquistando importantes premiações, troféus, medalhas de honra ao mérito, certificações e moções de aplausos. Professor universitário em Ponta Grossa/PR, onde reside atualmente.

Link para acesso ao *Curriculum Lattes* (modelo plataforma CNPq): <<http://lattes.cnpq.br/0118139709326161>>

Endereço eletrônico de contato: mestrepedagogo@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

administração escolar 2, 31-32, 103
agentes escolares 99, 101
autonomia 36, 40, 45, 66, 70, 87, 95,
97, 99, 101

C

cidadania 62, 79, 98, 101
colaboração 67, 79, 98
coletivo 11-13, 16, 19-20, 28-29,
93, 97, 101
comunidade 15, 23, 28-29, 31, 34-36,
40, 46-47, 50-51, 55, 68, 74, 78,
80-83, 99-100
cooperação 97, 99
coordenação pedagógica 103
cotidiano escolar 5, 7, 31-34

D

deficiência visual 5, 7, 31-32,
34-36, 39-40
democracia 5-6, 9, 13, 18-19, 21-22,
38, 69, 96-98
descentralização 28, 45, 52
docência 73, 90

E

educação básica 5, 8-9, 44-45, 65,
76-77, 80, 85, 90, 95-98, 100
educação escolar 7-8, 30, 81, 95
educação infantil 5, 7, 77, 80, 82,
84-87, 95, 104
educação remota emergencial 5, 7,
64, 67-68, 70-71, 73-75
emancipação 22-23, 38
ensino público 95
escola pública 31, 63, 102

escolarização 5, 7, 31-35, 39, 60
estado democrático de direito 96
estudo de caso 5, 7, 43

F

formação continuada 31, 33, 47, 50,
82, 85-87, 89

G

gestão colegiada 99
gestão compartilhada 89
gestão democrático-participa-
tiva 5, 90, 99
gestão educacional 6-8, 42, 74-75, 88,
90-91, 94, 103
gestão escolar 5, 7, 23, 27-29, 32-33,
35-36, 41-42, 45, 55-56, 74-75, 77-79,
83, 85-87, 89-90, 94, 97, 99-102
gestão pedagógica 87, 94

I

inclusão 31, 36, 41, 45, 55, 97
inserção 20, 97
instâncias colegiadas 99-100, 103
integração 37, 44, 98
interação 20, 34, 39, 69, 92

O

órgãos colegiados 20, 100
orientador educacional 5, 7, 23,
25-27, 29-30

P

pandemia 5-7, 64, 66-69, 73-75
participação 5-6, 9-10, 12-22, 28, 35,
37-40, 45-46, 49-50, 67, 77-83, 85-87,
92, 95-102
política de educação 5, 7, 53-54, 62
prática pedagógica 65, 84
processo ensino-aprendizagem 66

profissionais da educação 6, 8, 64,
68, 95, 99, 101

projeto político-pedagógico 5, 7, 24,
36, 41, 43-44, 47, 52, 71, 76, 93, 103

proposta pedagógica 36, 47, 99

R

rede pública 5, 7, 38, 53-55, 57-59, 61

S

sistemas de ensino 39, 84, 95

socialização 97

T

tempo integral 5, 7, 53-63

teorias educacionais 20

trabalho em equipe 98-99

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br