

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0062-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.622221103>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Subrinho, Abinalio Ubiratan da Cruz (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Desde a superação dos paradigmas interpostos pelas tendências de cunho tradicionalista, o campo educacional vem somatizando uma série de ganhos e tensionamentos, entre eles se sublinha o amadurecimento das concepções da aprendizagem enquanto ato situado, atravessado pelas mais diversas experiências e contextos no qual todos os atores envolvidos neste rizoma se tornam importantes elaboradores e propagadores de conhecimento.

Adjunto a isso, se destaca também a indispensável atuação dos professores/as, coordenadores/as e demais profissionais da educação no desenvolvimento de reflexões de cunho teórico, metodológico, epistemológico, formuladas a partir da investigação da sua própria prática. Estudos que se convertem basilares no desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração o cenário sociocultural no qual a escola está imersa (do qual é simbioticamente integrante) e os sujeitos, intra e extramuros, que a compõem.

Nesse sentido, as práticas de pesquisa em Educação têm oportunizado um ganho sistêmico e multilateral para o campo e para os sujeitos, benefícios que refletem, diretamente, nos gestos e processos sociais: ganha o campo pois, em decorrência das investigações novas lentes são lançadas sobre fenômenos e problemáticas que permeiam as relações seculares do ensinar e aprender, bem como emergem novas questões achados que irão, entre outras circunstâncias, contribuir com reformulação do currículo escolar e da didática, inserindo e revisando temáticas e epistemologias.

Quanto aos indivíduos que, atravessados de suas subjetividades, ao pesquisarem exercem a autoformação, dimensão formativa aqui pensada a partir de Pineau (2002), que em linha gerais a define como um processo perene que acompanha os sujeitos em toda sua vida, promovendo uma revolução paradigmática. O estar atento a você mesmo, suas atitudes, emoções, e a relação com o outro e com o ambiente. A interação destas dimensões constitui um engajamento às causas pessoais, sociais e ambientais, possibilitando que os indivíduos reflitam e ressignifiquem, nesse contexto, o pensar praticar à docência e as outras diversas formas de ensinar.

Desse modo, nesta obra intitulada “**A educação enquanto fenômeno social: Um estímulo a transformação humana**” apresentamos ao leitor uma série de estudos que dialogam sobre as mais variadas temáticas, entre elas: a formação inicial e contínua dos profissionais da educação; discussões acerca dos níveis e modalidades de ensino, percebidas a partir de diversas perspectivas teóricas; da gestão da sala de aula e da gestão democrática do ensino público; elaboração e análise crítica de instrumentos ensino e situações de aprendizagem; constructos que versam sobre educação, tecnologia, meio ambiente, entre outras propostas transversais. As pesquisas adotam métodos mistos, filiadas a diferentes abordagens, campo teórico e filosófico, objetivando contribuir com a

ampliação dos debates em educação e com a formação, qualificação e deleite de todos os sujeitos que se encontrarem com este livro.

Assim, desejamos a todos e todas uma aprofundada e aprazível leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

SUMÁRIO


CAPÍTULO 1..... 1

RAÍZES DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MARCOS E DIMENSÕES

Eduardo Menegais Maciel

Gilian Evaristo França Silva

Idinéia Dutra Marquezoti de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211031>

CAPÍTULO 2..... 12

DISCUTINDO A RELAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTADO A EXTENSÃO


Natália Mueller Jenichen Perboni

Fabia Graciela de Marchi Maffezzoli

Isabela Antonio Pereira

Isabelle Martins de Carvalho

Nathália Pagotto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211032>

CAPÍTULO 3..... 24

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LUZIÂNIA SOBRE A PANDEMIA DO COVID -19

Letícia Lima Veras Guarany Khouri

Simone Paixão Araújo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211033>

CAPÍTULO 4..... 38

O RACIONALISMO FORMAL: TECNOFILIA E ENSINO PRAGMÁTICO

Lucas Sá Mattosinho


Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211034>

CAPÍTULO 5..... 51

A PRÁTICA DA TUTORIA COM FOCO NA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO TUTOR PARA CURSOS À DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES

José Maria Maciel Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211035>

CAPÍTULO 6..... 62

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÃO ALUNO E MERCADO DE TRABALHO

Gabriele Bonck

Paola Andressa Scortegagna


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211036>

CAPÍTULO 7..... 78

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS

DESAFIOS DA QUALIDADE

Cássio José de Oliveira Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211037>

CAPÍTULO 8..... 99

DISCUTINDO EDUCAÇÃO - PARTINDO DE KANT E FOUCAULT

Éverton Nery Carneiro


Valdivino Souza Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211038>

CAPÍTULO 9..... 111

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTOS E IDOSAS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITOS

Jacqueline Nunes Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211039>

CAPÍTULO 10..... 123

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO ESTRATÉGIA REFLEXIVA DO QUEFAZER PEDAGÓGICO - EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES E NARRATIVAS: O MUNDO NA ESCOLA E A ESCOLA NO MUNDO

Mauro Batista da Rosa Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110310>

CAPÍTULO 11..... 127


A FORMAÇÃO PASTORAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Alisson de Souza

Clélia Peretti

Levy Freitas de Lemos

Mirian Cristina Vidal da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110311>


CAPÍTULO 12..... 136

AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Glauciene Dutra Silva

Leila Adriana Baptaglin

Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110312>


CAPÍTULO 13..... 145

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS NUM ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL

Ana Paula Morais de Carvalho Macedo

Vilanice Alves de Araújo Püschel


Katia Grillo Padilha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110313>

CAPÍTULO 14..... 158

THE TRANSVERSALITY OF THE SDGS IN UNIVERSITY STUDIES: A MULTIDISCIPLINARY EXPERIENCE


Lucía Aparicio Chofré
Cristina Escamilla
Elisa Gimenez Fita
Guadalupe Bohorques Marchori
Carla de Paredes Gallardo
José María Quilez Moreno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110314>

CAPÍTULO 15..... 170

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS


Ádani Lopes Brito
Angela Cristina Dias do Rego Catonio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110315>

CAPÍTULO 16..... 182

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE SE CONSIDERA INDISCIPLINA?

Luzimar Diniz Flores
Arisa Araújo da Luz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110316>

CAPÍTULO 17..... 187

LIGA PELA EQUIDADE, IGUALDADE E ALFABETIZAÇÕES: O PROGRAMA LEIA+ E AS TRANSFORMAÇÕES REQUISITADAS PELO IVC (INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA)

Oséias Santos de Oliveira
Maria Sílvia Bacila
Andressa Woellner Duarte Pereira
André Felipe Zilio da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110317>

CAPÍTULO 18..... 196

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


Maria Rosangela Portella de Castro
Elenice da Silva Moraes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110318>

CAPÍTULO 19..... 205

DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL - CUIDAR NOS PROCESSOS DE PERDAS E LUTOS

Maria de Fátima Moreira Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110319>

CAPÍTULO 20.....	218
O USO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NAS AULAS Lorrany Santos Baima  https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110320	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DA QUALIDADE

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 02/02/2022

Cássio José de Oliveira Silva

Universidade do Vale do Sapucaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
Pouso Alegre, MG
<http://lattes.cnpq.br/9029030525460803>

Este artigo é uma versão adaptada, revisada e atualizada do texto publicado originalmente na **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar** da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, no ano de 2016, em parceria com meu ex-orientador do mestrado, Prof. Dr. Carlos Alberto M. Pimenta. O título anterior do trabalho era **A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO**: a percepção de diretoras (es) de escolas públicas em meio à diversidade e heterogeneidade de crianças e jovens. A publicação original pode ser acessada em <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/886>.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar parte das dificuldades que a gestão escolar dos sistemas públicos de educação no Brasil, personificada na figura de diretores escolares, tem para se adaptar à nova realidade do país, colocada pela democratização do acesso à educação básica e pelos desafios inerentes aos preceitos de uma escola pública com qualidade. Para isso, trabalho investigou, entre outros aspectos, as práticas organizacionais e as estratégias de ação frente aos problemas mais

comuns enfrentados no cotidiano de três diretores de escolas pertencentes à rede estadual de MG, localizadas na cidade de Cambuí. A metodologia do trabalho foi composta de um breve estudo exploratório em cada uma das escolas, além da realização de uma entrevista –por meio de um modelo de questionário não estruturado, com cada um (a) desses (as) profissionais. Os resultados sugerem que os fenômenos sociais extraescolares, presentes na realidade dos alunos, das famílias e de novas formas de sociabilidade, incidem direta e indiretamente em problemas e conflitos na gestão das escolas. São apresentadas, ainda, algumas estratégias que poderiam contribuir para o fortalecimento institucional das escolas a partir da noção de qualidade relacional e negociada.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Educação Básica; Diretoras escolares; Qualidade da Educação.

SCHOOL DIRECTORS IN A CONTEXT OF MASSIFICATION OF EDUCATION: THE QUALITY CHALLENGES

ABSTRACT: The objective of this work is to present part of the difficulties that the school management of public education systems in Brazil, personified in the figure of school directors, has to adapt to the new reality of the country, posed by the democratization of access to basic education and the inherent challenges to the precepts of a quality public school. For this, these work investigated, among other aspects, organizational practices and action strategies in the face of the most common problems faced in the daily life of three directors of schools

belonging to the state network of MG, located in the city of Cambuí. The methodology of the work consisted of a brief exploratory study in each of the schools, in addition to conducting an interview – through an unstructured questionnaire model – with each of these professionals. The results suggest that extracurricular social phenomena, present in the reality of students, families and new forms of sociability, have a direct and indirect impact on problems and conflicts in school management. Some strategies that could contribute to the institutional strengthening of schools based on the notion of relational and negotiated quality are also presented.

KEYWORDS: School management; School directors; Quality of Education.

1 | INTRODUÇÃO

Frequentemente, ouvimos e percebemos muitas queixas de pais, alunos, professores e uma parte considerável da comunidade escolar – além da mídia e até de governantes – relacionadas a uma suposta crise e falta de credibilidade (ou eficiência) do sistema educacional público no Brasil. Ainda que, quando analisamos a realidade atual, essa preocupação faça sentido, muitas vezes, essa desconfiança é associada a um passado não tão distante da história da educação no país, em que a escolarização pública garantia, com relativo sucesso, os destinos educacionais mais prestigiados a uma pequena minoria – seja ela representada pela elite ou pelas classes médias. Certamente, o processo de massificação do acesso ao sistema público educacional no Brasil, percebido mais fortemente desde o final do XX, repercutiu nos fenômenos que ocorrem no interior das escolas.

Assim, ao refletir sobre os problemas que cercam a temática do ensino público no país, devemos fazer uma reflexão – no mínimo – mais aprofundada e histórica. Há um consenso aparentemente estabelecido, ao menos entre pesquisadores da Educação no Brasil, de que a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) representaram, no plano normativo, um importante avanço na garantia não apenas de uma orientação para a busca de uma cidadania plena e sobre os princípios que organizariam a oferta da educação escolar no país, como também sobre os sentidos da formação escolar na educação básica – que deve estar voltada para a continuidade dos estudos, a formação para o mundo do trabalho e atrelada aos valores de uma cidadania crítica e participativa. De fato, após mais de três décadas desde o contexto histórico que ensejou a CF, a LDB e o processo de redemocratização do país, mesmo com os inegáveis avanços sociais, políticos e econômicos que tivemos, o sistema público de educação ainda ocupa um lugar central na preocupação dos pesquisadores e das classes políticas – ao menos em seus discursos.

Neste artigo, que foi reescrito e atualizado desde sua publicação, em 2016, procuro sustentar o argumento de que a suposta crise da educação no Brasil está associada, entre outras coisas, a um processo histórico descontínuo de democratização das instituições

republicanas no País. Para isso, recuperei um estudo sobre um problema que, apesar de pouco original, continua relevante no debate educacional brasileiro, especialmente no que tange às políticas públicas educacionais, a saber: os desafios envolvidos na gestão das escolas públicas de educação básica.

De fato, o Brasil ainda enfrenta questões elementares na busca de garantir uma educação pública de qualidade, como exemplo temos o desafio de garantir vagas suficientes para as crianças na Educação Infantil em várias regiões do país (SILVA & STRANG, 2020); diminuir a evasão e a reprovação no Ensino Fundamental; garantir o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Médio a toda população em idade escolar; além de democratizar as condições de escolarização entre os diferentes segmentos sociais, combatendo as desigualdades educacionais e garantindo, ao menos, as metas dispostas no Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (KRAWCZYK & SILVA, 2017; OLIVEIRA SILVA, 2019).¹ Apesar de não ser o foco relacional do artigo, o tema central desse trabalho ganhou ainda mais pertinência com o advento da pandemia do coronavírus no mundo (COVID-19) desde 2020, e com os inúmeros desafios impostos aos sistemas de ensino. Uma pesquisa amostral do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) com a rede paulista de educação ao longo de 2021, por exemplo, mostrou que proficiência média de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio caiu expressivamente ao longo da pandemia. Sem dúvida, contornar a defasagem de aprendizagem dos alunos será o principal desafio das escolas no presente. A meu ver, parte desses desafios têm uma profunda relação com as situações e fenômenos relacionados à gestão escolar e especialmente às práticas dos diretores escolares.²

Entendemos que parte desses desafios devem ser encarados com o fortalecimento institucional das escolas, onde supostamente o direito à educação se materializa. Assim, para os propósitos deste trabalho, procuramos nos concentrar na figura da direção escolar. Essa tendência teórico metodológica se difere de alguns trabalhos produzidos por pesquisas no campo da sociologia da educação – que envolvem, por exemplo, temas mais estruturais como a desvalorização profissional e a precarização das condições de trabalho docente ao longo da história do país (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012), ou ainda, a falta de recursos físicos, pedagógicos e humanos percebida nos espaços escolares e seus efeitos sobre as desigualdades educacionais (FREITAS, 2007; FREITAS, 2012). O trabalho apresentado aqui é resultado de uma pesquisa desenvolvida entre 2012 e 2013 e que teve

1 Tal cenário se tornou ainda mais desafiador frente a uma conjuntura política do país marcada pela ascensão da extrema direita, que, uma vez no poder, tem prezado pelos fundamentos do neoliberalismo e, unida a valores profascistas, optou pelo congelamento dos gastos públicos do país por vinte anos e pela drástica redução do orçamento destinado à educação, à ciência e à tecnologia. O *modus operandi* do governo de Jair Bolsonaro é atacar qualquer tipo de oposição de ideias ao seu governo e de defesa do Estado Democrático de Direitos – o que tem colapsado, ainda mais, a frágil experiência democrática brasileira (MIGUEL, 2019).

2 Ver notícia em: <https://institucional.caeddigital.net/noticias-2/caed-realiza-estudo-pioneiro-sobre-impactos-da-pandemia-na-educacao-do-estado-de-sao-paulo.html>. Acesso em 31/01/2022. Entretanto, o objetivo do texto não é analisar os efeitos da pandemia sobre a gestão escolar ou sobre a aprendizagem. Um grupo de pesquisadores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univás e eu estamos escrevendo um novo artigo sobre o tema, que deve ser publicado ainda em 2022.

como foco a investigação com diretores escolares de três escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, localizadas na cidade de Cambuí. Supõe-se que, na análise dos efeitos aparentemente locais percebidos na relação entre escola pública e gestão escolar, residem aspectos que são fundamentais para o entendimento das particularidades e desafios na busca de uma educação pública de qualidade.

Optamos por centrar o estudo no contexto de uma pequena cidade no interior de Minas Gerais, na medida em que os estudos envolvendo o mesmo tema no Brasil ainda estão majoritariamente presentes em contextos de metrópoles e grandes centros urbanos.³ O estudo usou uma metodologia qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas, com três diretores escolares (BECKER, 2008). Antes disso, porém, também foi realizado um estudo exploratório inicial na secretaria de cada uma das escolas. Dentro do conjunto de questões que compuseram nosso questionário, dividimo-lo em três eixos temáticos, a saber:

- I-) a formação acadêmica e trajetória profissional dos (as) diretores;
- II-) a percepção que têm sobre o papel da escola, do (a) direção e sua equipe de trabalho na gestão escolar; e
- III-) as estratégias e ações desses profissionais diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.⁴

Nesse sentido, o problema tomado como ponto de partida para nossa investigação, naquela altura, passava por algumas perguntas iniciais como: quais os efeitos do processo de redemocratização da sociedade brasileira sobre o sistema educacional – especialmente no que se refere ao processo de massificação da educação básica? Como se caracteriza a rotina dos profissionais responsáveis pela gestão das escolas públicas no Brasil? A formação desses profissionais têm efeito nas práticas de gestão da escola? Quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia das escolas e quais as estratégias dos diretores escolares para driblar essas dificuldades? Como as políticas públicas educacionais interferem na rotina dos diretores escolares? Tais perguntas, me parece, ainda têm extrema relevância no Brasil. O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2012 e de todo o ano de 2013.⁵

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil das escolas

Na intenção de traçar um perfil institucional das escolas envolvidas na pesquisa,

³ Sobre isso ver Burgos (2009), Barbosa (2012), Kraczyk (1999) e Paro (2010).

⁴ Como entrevistamos uma pessoa diferente em cada uma das três escolas, optamos por manter o nome simbólico de cada instituição em “Escola 1”, “Escola 2” e “Escola 3”; e respectivamente, “Diretora da “Escola 1”, “Diretora da “Escola 2” e “Diretor da “Escola 3” para nos referirmos aos entrevistados em cada uma das respectivas instituições.

⁵ Maiores aprofundamentos sobre a pesquisa podem ser encontrados na dissertação de mestrado que, de modo mais conciso, deu origem a esse texto (OLIVEIRA SILVA, 2014).

poderíamos descrevê-las, de maneira objetiva, da seguinte forma:

“Escola 1” : É a escola que tem o menor número de alunos entre as três instituições envolvidas na pesquisa. Está localizada em um bairro afastado da região central da cidade e, segundo o depoimento da diretora, tem boa parte dos alunos oriundos da zona rural. A instituição oferece desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II. Além disso, a “Escola 1” tem uma relação número de funcionários por alunos mais vantajosa, do ponto de vista quantitativo, dos que as outras instituições pesquisadas. A “Escola 1” possuía, em 2013, quatrocentos e vinte e quatro (424) estudantes, com cinco funcionários que trabalham na secretaria, quatro pessoas envolvidas na equipe de gestão – sendo 1 diretora, 1 vice-diretora e 2 supervisoras pedagógicas. Por fim, vinte e cinco professores (as) formam o quadro docente da instituição, além de dois bibliotecários; compondo um total de 50 funcionários.

“Escola 2”: Está localizada num bairro próximo ao centro da cidade e atende alunos de diversas regiões, o que se torna, segundo o relato da diretora, uma dificuldade para a administração da escola e para o corpo de professores – já que isso implica em maior diversidade cultural e socioeconômica do público de estudantes. É a escola que tem o maior número de estudantes e funcionários e atende a alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, além do Ensino Médio e de um curso de Técnico em Contabilidade – no período noturno – pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e da modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA). A “Escola 2” é a maior em número de alunos entre as três instituições pesquisadas, com mil quatrocentos e trinta e sete alunos (1.437). A instituição contava com sete funcionários na secretaria e oito pessoas na equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras, três supervisoras pedagógicas e um orientador de estudos. Noventa e sete professores compõem o quadro docente da instituição, além de três bibliotecários, somando um total de cento e quarenta e dois funcionários.

“Escola 3”: É a maior em espaço físico entre as três instituições pesquisadas. Entretanto, tem um número de alunos menor que a “Escola 2”. A instituição tem um mil cento e vinte alunos, com sete funcionários (as) na secretaria e sete pessoas que compõem a equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras – uma para cada período de funcionamento da escola – e três supervisoras pedagógicas. No total, a escola conta com cinquenta e quatro professores, dois bibliotecários e um total de oitenta e quatro funcionários. A tabela abaixo sintetiza alguns dados quantitativos que consideramos importantes sobre o perfil institucional de cada escola envolvida na pesquisa.

Instituição	Alunos	Professores	Total de Profissionais envolvidos na gestão escolar	IDEB (2011)
“ESCOLA 1”	424	25	4	5,2
“ESCOLA 2”	1.437	97	8	5,0
“ESCOLA 3”	1.120	54	7	4,9

Tabela 1- Informações quantitativas de cada escola

As informações obtidas nesta primeira etapa do trabalho de campo foram coletadas no segundo semestre de 2012. Como mostra a “Tabela 1”, nota-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das três escolas era igual ou superior à média nacional do período – de 4,9. Na seção seguinte, tentamos agregar o maior volume de informações obtidas sobre cada eixo temático investigado, através de alguns fragmentos extraídos das entrevistas realizadas.

Diretores (as) escolares e qualidade da educação

Como se sabe, os diretores e escolares enfrentam, cada vez mais, cobranças de vários atores interessados na chamada “boa administração da escola”. Na última década, esse argumento ganhou força sobretudo por meio da conjunção entre resultados de políticas de avaliação educacional em larga escala e as práticas de responsabilização dos profissionais da educação por uma suposta “eficiência” da escola. (FREITAS, 2012; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012). Assim, muitas vezes, o problema da qualidade da educação básica tende a ser reduzido a um problema de má gestão da escola, que passaria, supostamente, pela maior ou menor capacidade das pessoas que estão à frente de sua administração. Em alguns importantes trabalhos, esse pressuposto tem sido apontado por características e intencionalidades políticas próprias e servido, entre outras coisas, para legitimar a responsabilização individual das consequências de fenômenos políticos e sociais, além de fomentar as práticas de privatização do direito à educação por meio de discursos fatalistas (FREITAS, 2007; KRAWCZYK, 2014).⁶

A tendência de conjunção entre os modelos de gestão encontrados no setor privado como exemplos a serem seguidos pelas escolas públicas já foi experimentada em outros países desde os anos 2000 – como nos Estados Unidos e no Chile. Seus efeitos, no entanto, têm sido revelados como catastróficos (RAVITCH, 2011). Na prática, tal associação favorece a privatização da gestão escolar no ensino público e não apresenta melhorias efetivas de aprendizagem nas escolas. No Brasil, essa tendência é percebida, por

⁶ Esta tendência preza também pela avaliação de desempenho da qualidade do ensino através de resultados de testes de grande escala como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

exemplo, na implementação de políticas de *accountability* em alguns estados, na crescente importância que os resultados de testes de avaliações de larga escala passaram a ter – como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) ou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (AFONSO, 2018; BROOKE & CUNHA, 2011; OLIVEIRA SILVA, 2019) –, e na tentativa de implementar o modelo das *charters schools* ou o sistema de *vouchers* educacionais em alguns contextos.⁷

Antes de tudo, uma observação importante, e que merece destaque, é a explicação sobre os conceitos fundamentais relacionados ao campo semântico do tema tratado nesse artigo: “Direção escolar” e/ou “gestão escolar”? Qual o significado de cada um deles e como se diferem? Para isso, nos apropriamos da definição de Libâneo (2013), para o qual os “Diretores” ou “Gestores” escolares são profissionais que “*respondem por uma área ou setor da escola, tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico e financeiro.*” (LIBÂNEO, 2013; p. 88). Desse modo, dirigir, coordenar e/ou administrar uma escola implica na realização de tarefas que canalizam o esforço coletivo humano para atingir determinados objetivos e metas previamente estabelecidas, dentro dos marcos das leis educacionais no país. Nesse sentido, para os profissionais entrevistados neste estudo, as supervisoras pedagógicas também são responsáveis pela gestão das escolas. Ainda assim, nosso esforço de análise se concentrou na figura dos (as) diretores (as) escolares – não apenas pela opção metodológica e viabilidade de realização da pesquisa, como também por sua posição estratégica de liderança institucional no espaço da escola.

Entendemos que há, atualmente, uma expectativa superestimada e injusta sobre a figura dos diretores escolares, que são responsabilizados – quase sempre de forma unidimensional – pela garantia ou não da “boa escola”. Desse modo, neste trabalho tomamos como juízo de valor a contribuição de Luiz Carlos de Freitas (2005) para uma abordagem relacional e negociada da noção de qualidade da educação – em que os sentidos dessa qualidade são constantemente ressignificados e reinventados a partir da própria experiência e da cultura escolar local (FREITAS, 2005). Qualidade, nessa perspectiva, passa a ser produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola. Ela pode ser resultado de embates e tensões que envolvem os múltiplos interesses nas escolas e não um mero reflexo dos resultados de testes de larga – ainda que os indicadores educacionais, construídos a partir de testes, tenham a sua importância para a gestão dos sistemas educacionais e a garantia da qualidade.

Seguramente, podem haver muitos diretores e diretoras escolares no Brasil que não dispõem da capacidade de liderança que a gestão escolar requer. Certamente, esses profissionais precisam ter acesso a uma formação adequada, que lhes permita desenvolver

⁷ Para maiores informações, ver efeito do modelo de gestão das *charters schools*, nos Estados Unidos e no Chile, em entrevista concedida pelo pesquisador Dwight Holmes. <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada>.

as habilidades para o aprimoramento e a melhoria do processo administrativo nas escolas, para que estes estejam sempre voltados para os processos de ensino e aprendizagem e tenham como fim último o melhor aproveitamento pedagógico no espaço escolar (PARO, 2010). Também é fundamental que saibam ter diálogo com os profissionais que compõem a equipe de trabalho e, principalmente, que saibam efetivar um modelo democrático e participativo de gestão, onde se leve em conta o contexto social, econômico e cultural em que a unidade escolar está situada – como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996).

Diferentemente da administração das instituições sociais que prevalecem na economia de mercado – que têm como objetivo último o aumento dos lucros ou a redução dos custos de produção ou de seus produtos e serviços – a escola pública guarda em si responsabilidades caras à democracia e à cidadania, que não podem ser avaliadas por instrumentos técnicos encontrados nos modelos de avaliação do setor privado (LIBÂNEO, 2013). O fim último do sistema educacional e da gestão das unidades de ensino deve estar atrelado a uma perspectiva de garantia de um direito social indispensável à vida em sociedade, qual seja: o direito à educação (PARO, 2010; LIBÂNEO, 2013, KRAWCZYK, 2014).

Atualmente, os gestores e gestoras escolares do Brasil estão imersos em desafios que exigem soluções imediatas e emergenciais. Mas as causas da maior parte desses problemas ainda são estruturais, históricas e políticas. Foi com essa preocupação principal, que me parece bastante oportuna para o momento, que resgatei parte das discussões e resultados publicados num artigo anteriormente. O objetivo geral do trabalho, naquele momento, foi apreender, de forma minuciosa e ao mesmo tempo livre das imposições de um método quantitativo, o perfil profissional e a realidade desses agentes que atuam como braços administrativos do sistema de ensino no Brasil, e são responsáveis pela garantia de um direito elementar (BURGOS, 2009). Num país de dimensões continentais, com tamanha desigualdade e diversidade oriundas das muitas regiões e de suas particularidades, essa tarefa merece atenção especial do poder público e, sobretudo, das pesquisas educacionais e interdisciplinares.

Formação acadêmica e trajetória profissional dos (as) diretores (as)

A Diretora da “Escola 1” deu importância, no momento da entrevista, para as dificuldades que enfrentou para concluir os estudos por conta da ausência de instituições de ensino superior no município, e como essa dificuldade contribuiu para que ela valorizasse muito sua posição naquela instituição. Após concluir o curso do magistério, a diretora cursou Normal Superior e em seguida iniciou um curso de Pós-Graduação *latu sensu* em “Gestão, Organização e Supervisão Escolar” que, segundo ela, não teve validação pelo Ministério da Educação, pois a instituição não foi reconhecida pelo mesmo órgão. A Diretora da “Escola 1” estava na direção há seis anos e atuava na mesma escola há vinte e três anos.

Já a diretora da “Escola 2” teve a sua formação com o curso de magistério tendo se licenciado, logo em seguida, em Pedagogia e Geografia. Além disso, concluiu um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em “Supervisão e Orientação Escolar”. A Diretora estava no cargo há nove anos e atuava na mesma instituição como professora desde o início de sua carreira profissional.

Na “Escola 3” o diretor teve formação de licenciatura plena em História, com Pós-Graduação *Latu Sensu* em “Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar”. Além disso, atuou por treze anos como professor na instituição antes de assumir a direção, e estava há nove anos no cargo, além de uma experiência de treze anos como docente na mesma escola antes de chegar ao cargo que ocupava.

Essas características nos levam a comparar parte dos resultados no nosso estudo com as evidências trazidas na literatura. Barbosa (2011) por exemplo, a partir de uma amostra de dados bastante significativa, fez um estudo com vinte e quatro instituições escolares da região metropolitana de Belo Horizonte – MG e traçou um perfil sociológico de diversas dimensões que compõem o sistema de ensino e as organizações escolares naquele contexto – tanto a nível municipal como estadual – além das características dos gestores escolares daquelas unidades de ensino. Entre essas características, está o fato de que os profissionais que ocupam o cargo de direção nas escolas estudadas tendem a ter uma trajetória profissional estável na instituição e, na maioria dos casos, uma experiência como professores no mesmo local antes de assumir a direção escolar.

Um dado curioso é que, na pesquisa desenvolvida por Barbosa (2011), todas as profissionais que fizeram parte da pesquisa eram mulheres, confirmando o perfil de gênero feminino predominante na gestão das escolas no Brasil – como também em toda a educação básica. No caso das escolas que participaram de nosso estudo, apenas a “Escola 3” destoou dessa tendência, tendo um homem à frente da direção. Um fato que chama atenção sobre isso é que foi também na “Escola 3” onde encontrei maiores dificuldades na coleta de dados e na observação do trabalho de campo – talvez pela pouca confiança por parte do diretor para os propósitos da pesquisa. Os seus relatos do diretor da Escola 3 durante a entrevista, por exemplo, foram sempre pontuais e objetivos, respondendo as perguntas e proposições sempre de modo defensivo e, às vezes, até desconfiado.

Essas informações nos levam a destacar que os três profissionais envolvidos no estudo têm em média uma experiência de 8,5 anos de direção escolar, sempre atuando na mesma escola. Além disso, todos tiveram uma experiência anterior como professores na mesma instituição e assumiram o cargo através de um processo prévio de certificação de competências exigido pelo governo do estado e, posteriormente, de um processo de escolha democrática envolvendo uma eleição – através do conselho escolar e comunidade de pais e alunos. Ainda sobre esse aspecto, por mais que não fosse nosso objetivo avaliar o grau de “democratização” da gestão das escolas estudadas, não houve cargos ocupados por indicação política. Isso indica um dado importante: há uma relativa capacitação e formação

acadêmica das pessoas entrevistadas, além de um relativo processo democrático na vida institucional das escolas.

Percepção sobre o papel da escola, da direção e da equipe de gestão

Na “Escola 1” a diretora relatou que a expectativa e crença na figura de um “bom” diretor está sobretudo na capacidade de saber ouvir as pessoas, fazer ponderações nos conflitos que surgem no interior da escola com intenção de solucioná-los – levando-se em conta sempre a versão de todas as partes envolvidas. Nesse sentido, parece que a percepção da entrevistada sobre o ofício de direção escolar está baseado sobretudo na capacidade que o diretor tem para administrar conflitos e problemas no cotidiano escolar. Essa perspectiva é diferente daquela enfatizada por Libâneo (2013), na qual o diretor escolar deve, antes de tudo, ser um profissional que preze pela eficácia pedagógica. Um exemplo extraído da entrevista sobre isso revela, sobretudo, a ocupação da escola com questões que fogem à relação pedagógica na escola:

Diretora da Escola 1: [...] *os pais, geralmente, querem que a escola tome conta de tudo do filho (...). A vida dos pais hoje em dia está muito corrida, eles trabalham o dia inteiro. Então, aqui, a gente tem que acudir o aluno que está com dor de dente, ligar no posto de saúde e falar: Tem uma vaguinha? A criança está aqui chorando de dor de dente porque os pais não vêm mais marcar o dentista pra ele. Muitas vezes a criança está passando mal e a gente recorre ao posto de saúde, porque o pai não marcou uma consulta.* (Diretora da Escola 1).

Não se pode dizer que a Diretora da “Escola 1”, por esse depoimento, não valorize os aspectos pedagógicos no cotidiano escolar. Mas é possível perceber que, para ela, a qualidade principal de um (a) diretor (a), naquele contexto, está, antes de tudo no gerenciamento de situações de emergência na escola. Essa realidade reforça a tese de Peregrino (2012), de que o ambiente escolar pós massificação da educação básica no Brasil exige que o diretor, muitas vezes, se ocupe de questões que aparecem como situações de crise e proponha soluções imediatas. Além disso, ainda segundo a diretora da Escola 1, o trabalho exigido com trâmites burocráticos e oriundos do governo toma um tempo excessivo na rotina escolar, mesmo com a ajuda dos profissionais na secretaria.

Entretanto, ela também enfatizou a constante melhora que a instituição ganhou no decorrer dos últimos anos, sobretudo com o auxílio funcional das coordenadoras pedagógicas. Além disso, atribuiu grande importância ao quadro funcional que participa da gestão escolar – como as profissionais especializadas no apoio pedagógico e o conselho escolar. Todavia, relatou que os profissionais que têm o papel de assessorar mais diretamente os professores, tanto nos processos de planejamento como nas intervenções pedagógicas, não estão disponíveis para todas as disciplinas. No caso da “Escola 1”, as duas supervisoras pedagógicas da instituição são de Língua Portuguesa, mas se responsabilizam por coordenar o planejamento e a intervenção pedagógica de professores

de todas as disciplinas / áreas de conhecimento.

Por fim, ainda na percepção da diretora da “Escola 1”, as funções mais importantes da direção escolar estão assentadas na parte financeira, pedagógica e administrativa – conjuntamente. Mesmo sendo áreas que têm cada qual sua autonomia na organização interna e nos momentos de prestação de contas no ambiente da “Escola 1”, o relato da diretora mostrou que todas elas têm de estar centralizadas na sua responsabilidade. Na sua avaliação, além de ser ela a responsável última pelo funcionamento da escola, a figura da direção passa confiança aos pais e familiares de alunos nos momentos em que eles procuram a instituição por algum motivo.

No caso da “Escola 2”, alguns pontos são semelhantes aos encontrados na “Escola 1”, outros mais particulares. A percepção apresentada pela Diretora é a de que a figura da direção escolar é multifuncional, cabendo ao diretor escolar tarefas que variam desde a mediação de conflitos e a vigia do recreio, até responsabilidades que envolvem o planejamento pedagógico junto aos professores. Na avaliação da Diretora da “Escola 2”, o ofício de gestão exige uma flexibilidade profissional grande, com questões que passam pelo aspecto pedagógico, financeiro, de recursos humanos e materiais. Isso acontece porque, segundo ela, o cargo de direção escolar implica uma responsabilidade integral sobre o andamento da instituição.

Entrevistador: *Se você pudesse pontuar as características que uma “boa diretora” tem que ter pra administrar uma escola de qualidade, o que você acha que não pode faltar?*

Diretora da Escola 2: *Eu acho, assim, nós trabalhamos a gestão pedagógica, que é o meu forte (...) quando a gente está em reunião você vê muito diretor falando: “eu gosto do administrativo” então acho que é uma característica forte descobrir aquilo que ele (a direção) tem de mais afinidade e saber delegar funções. Tem que conhecer tudo, mas você tem que delegar, então isso é um referencial meu e repercute, eu delego. Como o meu forte é o pedagógico, eu acho que, dentro da escola, o pedagógico tem que ter um olhar muito específico, muito direcionado porque tudo perpassa pelo pedagógico. (...) eu acho que pedagógico e gestão de pessoas é o páreo! O grande desafio e o grande encontro que você tem que ter com você mesmo. Porque você dominando o pedagógico, tem como você dar suporte pra equipe pedagógica, para o professor, para o aluno, para a família. Se você tem uma boa gestão de pessoas, você tem aquele equilíbrio, aquele jogo de cintura pra que você atenda aqui, atenda ali, resolva essa situação, dê um cheque pra ele, resolva um conflito, medie o conflito, que é o que mais tem: é lidar com pessoas ...é o grande desafio! Se você não tem uma boa relação, se você não preocupa com a gestão de pessoas você aumenta os conflitos dentro da escola!*

Os relatos da Diretora da “Escola 2” indicam uma forte crença na relação entre a chamada gestão pedagógica e a gestão de pessoas. Essa percepção pode ser lida a partir das mudanças históricas e políticas que atingem a gestão escolar atual, marcada pelo ingresso das classes populares e por contextos de maior heterogeneidade sociocultural de crianças e jovens em seu interior, que poderia explicar essa constante exigência da direção

escolar em lidar com os conflitos na escola.

Já na “Escola 3”, a principal atribuição do cargo da direção escolar, segundo o depoimento do Diretor, se relaciona com a liderança e a capacidade de “orquestrar” um conjunto.

Entrevistador: *“Diretor da Escola 3”, que qualidades você acha que um diretor deve ter pra administrar uma escola de qualidade?*

Diretor da Escola 3: *O diretor, primeiramente, tem que ser um líder (...) como é sempre dito pra nós nas reuniões, o diretor ele é o maestro de uma orquestra! Então, ele é uma peça muito importante, ele tem que ser motivador, ele tem que ser gerenciador de conflitos, enfim, ele tem que ser o maestro dessa orquestra, estar em sintonia com todos os componentes da orquestra para que a música ela seja, vamos dizer, agradável, para que a música saia afinada, digamos assim. (Diretora da “Escola 3”).*

É interessante notar essa valorização da liderança no trabalho de campo e reconhecer a importância desse papel em qualquer instituição. Para Libâneo (2013), tão importante quanto a liderança baseada na capacidade de gerenciamento na escola, é a sensibilidade do gestor escolar em procurar não apenas uma gestão participativa na escola, mas também com a “gestão dessa participação”. Nota-se que a direção da “Escola 3”, ao menos no discurso trazido para a entrevista, se aproxima mais da preocupação com a efetivação de uma gestão dependente das habilidades pessoais do diretor. O que importa, para essa compreensão sobre as qualidades do gestor, é a capacidade individual e a competência da direção em cumprir com as regras do jogo, independente da maior ou menor participação na formulação dessas regras, o que caracteriza, segundo Rossi (2011) uma característica de tipo personalista da gestão. Mas o Diretor da Escola 3, apesar de nos primeiros momentos da entrevista não considerar o papel da gestão participativa, atribuiu uma relativa importância ao Conselho Escolar na gestão da escola, por considerar, segundo ele, que o órgão auxilia na tomada de decisões, diminuindo a probabilidade de erros quando mais pessoas podem decidir e deliberar na escola.

Também é interessante notar que a Diretora da Escola 2 relatou que, quando assumiu a gestão, há nove anos, havia um contexto de baixa credibilidade da escola diante da comunidade e dos pais por conta dos baixos indicadores de qualidade obtidos pelos estudantes no IDEB. Na visão da diretora, o que contribuiu para uma mudança de postura da instituição foi, sobretudo, a competência e a vontade de sua equipe. Por essa via, podemos confirmar a hipótese de Libâneo (2013), Paro (2010), Barbosa (2011) e Prado (2009), para os quais a organização interna e a equipe de gestão escolar podem incidir em escolas com maior ou menor valorização e credibilidade. Apesar dessas prerrogativas não dependerem exclusivamente da direção escolar, a liderança institucional na escola pode refletir diretamente no desempenho de aprendizagem dos estudantes, como mostra o estudo de Carvalho e Oliveira (2018).

Diretores escolares em contexto da massificação da educação básica

Um ponto que foi muito incisivo na percepção dos diretores escolares está relacionado a grande influência do mundo extraescolar na vida institucional das escolas, e como isso, segundo esses profissionais, constitui um dos principais desafios enfrentados pela gestão escolar em seu cotidiano. Uma das possíveis causas e que parecem explicar este fenômeno é um aparente estranhamento da instituição sobre o *habitus* que caracteriza as famílias populares no Brasil (NOGUEIRA E CATANI, 2012; SETTON, 2012). Desse modo, os profissionais das escolas pareciam não estar preparados para lidar com um público de alunos novos, diferentes daqueles para os quais a escola pública no país estava historicamente familiarizada – composto majoritariamente pelas elites e pela classe média urbana. Esse problema, que parece ser comum na literatura e no trabalho de campo dessa pesquisa, apareceu nas percepções dos três entrevistados sobre a influência das famílias dos alunos.

Entrevistador: *O que você acha que é a principal a dificuldade que o diretor enfrenta na escola hoje, no seu cotidiano em geral?*

Diretor da Escola 3: *Como eu já disse, ele tem que gerenciar conflitos. Nós temos uma dificuldade principal que é o seguinte: o problema do aluno que vem de casa, às vezes, não com a educação que deveria, ele não tem aquela formação básica, formação familiar básica. Daí temos que também fazer essa parte. E aí, pra gente dar os conteúdos necessários e também acumular com essa parte, sobrecarrega a escola.*

Entrevistador: *É muito comum esse tipo de coisa que você está me falando, do problema estar além da escola e estourar aqui dentro?*

Diretor da Escola 3 : *Muito comum. O aluno, quando ele apresenta problema aqui, na grande maioria dos casos eles trazem problemas de casa, problemas familiares, eles têm algum tipo de problema em casa. Algum atrito familiar, que vem ocasionar esse problema que ele apresenta aqui na escola. Muitas vezes é falta de orientação, falta de limites, falta de ter uma referência, do pai ou da mãe, onde geralmente os problemas apresentados aqui, têm tudo a ver com os problemas que eles certamente enfrentam em casa (...).*

Diretora da Escola 1 : *[...] se o aluno está apresentando problema (na escola) é porque ele tem algum problema em casa. A escola do estado não tem esse suporte, não tem uma psicóloga, não tem a psicopedagoga, não tem um neurologista. Porque a hora que você precisa encaminhar um aluno, a família não tem o convenio que cubra isso. Então você tem que acabar apelando.*

Diretora da Escola 2: *[...] A escola não está preparada pra esse tipo de problemática, esse tipo de situação, você entendeu? E por que nós não estamos preparados? Porque nós não temos uma formação pedagógica, não temos um psicólogo, não temos uma assistente social aqui dentro. Enquanto a gente para pra atender um aluno, o que esta acontecendo lá do outro lado? Então, nós não temos preparo profissional pra estarmos lidando com tudo isso que está na sociedade hoje. Eu pego um menino usuário de drogas, o que eu tenho de conhecimento pra lidar com ele? Pra trabalhar com ele? O que nós temos de formação? Eu vou investigar esse caso partindo de que*

parâmetro? Entendeu? O que eu posso investigar? E mais, a família inteira já é assim, já vem lá de traz (...) mas também o bairro que ele mora não tem como ele ter escapado. Mas até fazer o levantamento, eu sou capaz, mas cadê a solução? Cadê os trabalhos, e o acompanhamento? (...) O que é difícil é o trabalho da família com o filho em casa é a própria desestruturação social que nós estamos passando (...). Eu acho que não é uma questão de escola é uma questão de mundo. Então, acho que nós estamos com uma geração sem muitas regras, sem muito limite, é o que a gente vê na sociedade (...) e a sociedade desemboca onde? Na escola.

Como é possível notar, a percepção desses profissionais diante dos problemas mais frequentes que chegam até a gestão das escolas parece ter uma sintonia frente a ao menos dois pontos centrais:

I. Os padrões das famílias dos alunos atuais sofrem de uma espécie de déficit da participação familiar na trajetória de vida das crianças e jovens – de modo que isso representa, para eles, práticas e comportamentos que não são aceitos nos padrões comuns de sociabilidade da instituição escolar – como a indisciplina, a transgressão às regras e o desinteresse pelo conhecimento que é oferecido;

II. As escolas, em geral, não possui recursos apropriados – humanos, materiais e pedagógicos para tratar de problemas que têm origem na família ou na própria constituição da sociedade contemporânea, de forma mais particular daqueles contextos onde as escolas estão situadas.

Outras nuances, que aparecem de forma mais secundária no discurso dos profissionais, foi sobre a dificuldade que os mesmos têm para lidar com cobranças burocráticas, ausência de profissionais com formação básica para ocupar os cargos professores ou, ainda, a falta de comprometimento e postura profissional do quadro de alguns funcionários das escolas. Nesse sentido, as percepções e as estratégias desses gestores escolares frente a este conjunto de problemas constitui também um duplo entrave para a própria escola.

De um lado, se é verdade que não há condições e recursos mínimas que estejam ao alcance da escola e da gestão escolar para tratar as questões colocadas, por outro, a precariedade desses recursos acaba por legitimar as trajetórias de insucesso escolar das classes sociais mais vulneráveis – através do discurso da “desestruturação familiar”, da “falta de respeito às regras”, “do desinteresse” e/ou “do local de onde veio”. A ausência de profissionais de várias áreas – relatada pelas Diretoras das Escolas 1 e 2 – é, sem dúvida, um ponto importante para se pensar nas condições que demandam hoje uma escolarização pública, gratuita, com qualidade e que seja capaz de atenuar as desigualdades nas trajetórias escolares das famílias e jovens mais vulneráveis social e economicamente (AQUINO, 1996; BARBOSA, 2007; TIN, 2006).

Isso nos leva a um ponto de inflexão: a escola atual, personificada na percepção de seus diretores e diretoras, encara as crianças e jovens que chegam ao seu domínio como sujeitos que não atendem certos requisitos de socialização e instrução que o processo de escolarização oferecido requer. Assim, negam, de maneira inconsciente e/ou

dissimulada, o direito à educação pelo paradigma da espera de um aluno que se enquadre aos seus padrões (LAHIRE, 1997). Apoiando-se na teoria bourdieusiana, as pesquisas de Burgos (2009; BURGOS, et al. 2010), com a escolarização de jovens moradores de áreas socialmente segregadas no Rio de Janeiro, sugere que há uma expectativa contraditória depositada na escola contemporânea no Brasil, quando se assinala a ausência de um modelo de “aluno (a) ideal” – que saiba respeitar as regras e autoridades, estejam em condições equitativas para o desenvolvimento cognitivo e socializador da instituição, que tenham o domínio da linguagem formal, “famílias estruturadas” e as mesmas disposições para a aprendizagem. Segundo o autor, o “aluno (a) real”, que chega até a escola atual, é marcado por trajetórias de vida desiguais e heterogêneas, que na maioria das vezes não se adapta ao mundo formal e rígido das instituições escolares tradicionais.

Para Maria da Graça Setton (2012), a atual geração de estudantes atuais experimenta contextos de maior liberdade e caracterização de identidades e disposições de socialização híbridas de *habitus* nas escolas – ou no âmbito familiar e comunitário – o que, em tese, tende a estabelecer novos conflitos para gestores escolares, já que as diversas mudanças nos padrões sociais brasileiros desde meados da década de 1980, com a redemocratização do país e com a massificação do acesso à educação básica, que refletiram na escola atual. Referindo-se ao público de estudantes que se encontra no meio desse embate, Setton (2012, p.52) nos alerta:

(...) é impossível agir como se estivéssemos ligados a um espaço cultural homogêneo, em que as agências família e escola monopolizariam a formação das disposições de *habitus*. A realidade contemporânea é mais complexa e o estudo sistemático de novas condições de socialização impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro, destacando a pluralidade de matrizes com as quais os atores (estudantes) têm de compor seu repertório cultural.

Isso significa que as crianças e jovens estão imersos em um caldo de cultura influenciado pelo poder simbólico das mídias, das redes sociais e de outros agrupamentos sociais que exercem influência sobre suas identidades – para além da família e da escola. No caso das escolas estudadas, a percepção dos diretores sobre os principais tipos de problemas enfrentados pelos estudantes está naquilo que identificam como “negligência dos pais em relação ao comportamento dos filhos”.⁸

Outro aspecto que chamou atenção no trabalho de campo e na rotina da direção das escolas foi a influência do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) na vida institucional das escolas. O Simade foi implementado no estado de MG em 2007, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal

8 Nesse sentido, uma característica particular nos resultados desse trabalho é a de que os problemas de carência material e vulnerabilidade social de estudantes que está presente em escolas metropolitanas, segundo as (os) entrevistadas (os), não é determinante no maior ou menor rendimento escolar naquele contexto específico. Para os entrevistados, esses aspectos são atenuados pelo apoio que o poder público local oferece, disponibilizando merenda, uniformes, material escolar, suporte de profissionais do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS).

de Juiz de Fora, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Segundo informações oficiais da página do programa, o Simade apresenta-se como um banco de dados digital que contém informações sobre o sistema educacional mineiro e os resultados das avaliações educacionais, e que visa facilitar a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação nas escolas do estado. Por meio do sistema, os alunos podem ter acesso às notas de suas avaliações e à sua vida escolar; os servidores podem acompanhar seus desempenhos profissionais; e os gestores escolares têm informações precisas sobre a frequência e aprendizagem dos alunos para tomarem decisões corretas e planejar as possíveis intervenções.

Nas entrevistas realizadas, no entanto, foi unânime a apreensão que os diretores mostraram em relação à manutenção do sistema com informações e suas possíveis consequências. Além de ser um instrumento que agrega relativamente poucas vantagens na rotina da direção escolar, a política do Simade no estado de MG reflete duas tendências percebidas nas políticas educacionais brasileiras a partir do início dos anos 2000: a estadualização das avaliações educacionais em larga escala (BROOKE & CUNHA, 2011) e a implementação de mecanismos de responsabilização profissional pelos resultados de desempenho dos alunos nessas avaliações (AFONSO, 2018). O pressuposto da relação construída por essa tendência política é o de que a avaliação em larga escala produz informações indispensáveis para a gestão das redes de ensino e das escolas; enquanto as políticas de responsabilização, baseadas no modelo de *accountability*, motivariam os profissionais da educação – especialmente os professores – a responderem, a partir dos resultados dos testes de aprendizagem realizados pelos alunos, com maior eficácia pedagógica em suas práticas.

Como destacamos antes, uma agenda de pesquisas sobre essas políticas educacionais tem sido desenvolvida há algum tempo no Brasil (BONAMINO & SOUSA, 2012; FREITAS, 2007, 2012) e nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011), por exemplo, e mostrado efeitos políticos e pedagógicos não esperados. Na prática, a julgar pelas evidências da experiência brasileira, a divulgação de resultados das avaliações censitárias em larga escala subsidia uma disputa entre famílias na escolha por “escolas mais eficazes”, de acordo com as notas divulgadas pelo IDEB e ENEM por exemplo, além de mobilizar didática e pedagogicamente as instituições educacionais na adoção da “educação para os testes”, restringindo a formação escolar à preparação específica das crianças e jovens para as provas e os exames. Isso tem estimulado, entre outras coisas, um mercado de competição entre as famílias, tanto na rede pública quanto nas redes privadas, que tende a favorecer estudantes de classes mais avantajadas na busca das “melhores” escolas, fortalecendo, assim, as desigualdades escolares e incentivando o discurso de privatização da educação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizada como requisito para o desenvolvimento da dissertação de meu mestrado, os resultados dessa pesquisa apontou alguns cenários possíveis no âmbito do tema da gestão escolar e dos desafios colocados aos diretores escolares. Os resultados do trabalho indicam que a experiência acadêmica e profissional das pessoas à frente da direção das escolas pesquisadas – que inclusive, valorizavam a gestão democrática a participativa – não são suficientes para suprir a multiplicidade de atributos e competências exigidas no espaço escolar. Uma das principais contribuições do estudo foi apontar, a partir do trabalho de campo, que a massificação da educação básica – ocorrida no Brasil a partir da década de 1970 – traz consigo maior diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes às escolas, e desemboca em situações e vivências que exigem, de professores e gestores, capacidade de trabalhar em contextos de grande heterogeneidade cultural e de formas plurais de socialização (PEREGRINO, 2012; SETTON, 2012; LOPEZ, 2008 e 2009).

Nossa percepção sobre este fenômeno é que as escolas são instâncias que se propõem à função de socialização de valores e práticas comuns aos seus membros, estando hierarquicamente organizadas e padronizadas. No entanto, atualmente, essas instituições recebem um público marcado pela imensa diversidade e complexidade de identidades culturais, que é oriunda de diferentes trajetórias de vida – característica das novas gerações do mundo pós-globalização. Isso gera a chamada *brecha institucional* entre a escola e o perfil de seu público de crianças e jovens, ou seja, uma distância entre a identidade tradicional da escola, originalmente pensada para servir às elites e às classes médias, e seu novo público de estudantes, oriundos marcadamente do universo popular (LOPEZ, 2008, 2009).

Nossa análise evidenciou também uma relação entre as práticas de gestão percebidas no trabalho de campo e seus limites diante dos cenários vividos nas escolas. A pouca valorização da gestão escolar e seus diretores por informações sobre os estudantes e suas famílias acaba por dificultar e impedir a própria gestão das escolas de se aproximar de seu público, oferecer alternativas aos problemas relatados criar o fortalecimento institucional da noção de qualidade relacional e negociada, como sugere Freitas (2005). Apesar de admitirem a importância de se conhecer mais detalhadamente as crianças e jovens no interior das escolas, grande parte dos processos relacionados a essa realidade nas três escolas não serviam ao planejamento e intervenção pela direção escolar.

Outro ponto importante a se considerar sobre isso é a aparente resistência e dificuldade que grande parte dos diretores escolares ainda tem com as novas tecnologias de informação e comunicação. Na perspectiva de Libâneo (2013), as instituições e organizações sociais – sobretudo a escola pública – precisam formular objetivos, ter planos 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, 2013; p. 125).

A título de proposição em relação ao nosso estudo, e mais especificamente no caso das escolas da rede estadual de Minas Gerais, pode-se pensar em como adaptar o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) às necessidades e conflitos internos da instituição – sobretudo num contexto pós-pandemia. Por exemplo, com a construção de um banco de informações mais sólido sobre as características dos alunos, de suas experiências de vida e redes de socialização, além das particularidades de suas famílias, dos bairros no entorno das escolas. A partir disso, as escolas poderiam pensar em como construir uma proposta pedagógica inteiramente adaptada às necessidades do contexto social em que está posta.

Também é interessante notar a proposição do trabalho de Canegal e Burgos (2009), sobre a importância de se inserir os diretores escolares nas discussões sobre a formulação e implementação de políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a *“gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares”* (KRAWCZYK, 1999:147). Por isso mesmo, *“envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas, é um procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer”*. (CANEGAL & BURGOS, 2011; p. 34).

Por fim, a conclusão da pesquisa aponta para a necessidade de se repensar o papel do diretor escolar, não só no ambiente local da escola como também político – a nível estrutural das políticas públicas educacionais. Uma possível reconstrução do seu papel passa pela valorização do ambiente institucional das escolas, pela resignificação da noção de qualidade da educação e por aquilo que é central para a autonomia escolar: os processos de tomada de decisões e ações a partir de diagnósticos pré-formulados, com planejamentos que possam atender às características reais de alunos, famílias e comunidade escolar, atenuando, assim, os possíveis conflitos entre o “novo” alunado, as famílias e a própria garantia do direito à uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?**. Em: *Revista de Educação*. Campinas: PUC-Campinas, v. 23(1), p. 8-18, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Acesso em: abril de 2020.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. **AS PESQUISAS SOBRE O EFEITODAS ESCOLAS: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação**. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago.2007.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. Ed. Summus. São Paulo, SP. 1996.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais.** CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 9-13, Jan./Abr. 2007.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira.** Coleção Trabalho e Desigualdade. Belo Horizonte, MG: 1ª Reimpressão. 272p. Fino Traço, 2011.

BECKER, Howard. **Segredos e Truques da Pesquisa.** Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. (Orgs) **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1975.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Em: *Estudos e Pesquisas Educacionais* – Volume 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011, p.17-25.

BURGOS, Marcelo Baumann; ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de; DUTTON, Rafael; ROSSI, Laura & SILVA, Cássio. **O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica.** Relatório Final. CAEd/UFJF, *Mimeo*, 2010.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”.** In. *A Escola e a Favela*. Burgos, M. Paiva, A. (org). Rio de Janeiro: Editora Pallas/PUC-Rio, 2009.

CANEAL, Ana Carolina; BURGOS, Marcelo Baumann. **Diretores Escolares em um contexto de Reforma da Educação.** Revista Pesquisa e Debate em Educação. V.1. p. 14-36. No 1. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: **O caso das classes populares no interior da Escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Revista *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Caderno de Estudos e Pesquisas: análise demográfica e socioeconômica. No 27. Rio de Janeiro, RJ. 2010.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado...análise das propostas de 11 municípios brasileiros.** Revista *Educação & Sociedade*. P. 112 – 149. ano XX, nº 67, Agosto/99.

KRAWCZYK, Nora. **Conhecimento Crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário.** In. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. Nora Krawczyk (Org.). SãoPaulo, SP. Editora Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José. **Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio.** *Sensos-e*, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável.** Editora Ética, 1997.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12/ 10/2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática.** 6ª Ed. rev. e amp. Editora: Heccus. São Paulo, SP. 2013.

LÓPEZ, Nestor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social, desafíos de la educación em el nuevo cenario latinoamericano.** Buenos Aires: UNESCO, 2008.

LÓPEZ, Nestor. **Escola e contexto social na América Latina: quando a globalização chega à sala de aula.** Fundação Fê e Alegria do Brasil São Paulo, SP: Loyola, 2009

MIGUEL. Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016.** São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. **Recursos destinados à educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 36, p. 115-138, 2007.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade & VIEIRA, Ligia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG. Ed. Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA SILVA, Cássio José de. **A qualidade institucional da escola como instrumento para o desenvolvimento: um estudo com três diretores escolares de Cambuí-MG.** Dissertação de mestrado. UNIFEI, 2014. Disponível em <http://saturno.unifei.edu.br/bim/0045811.pdf>.

OLIVEIRA SILVA, Cássio José de. **A distopia do mérito: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

PAIVA, Vanilda. **Transformação Produtiva e equidade: A questão do ensino básico.** Vanilda Paiva (org.) Coleção Educação e Transformação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREGRINO, Mônica. **Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990.** In: Família, Escola e Juventude. Olhares Cruzados Brasil-Portugal. Juarez Dayrell ...[et. al.] organizadores. Ed. UFMG, 2012.

PRADO, Ana Pires do. **Os diretores e as culturas de gestão: um estudo nas escolas públicas do Rio de Janeiro.** In.: Revista contemporânea de Educação UFRJ. Vol. 4, No 8. 2009.

RAVITCHI, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Editora Sulina, Porto Alegre, 2011.

ROSSI, Laura. **O personalismo na gestão escolar em contextos de baixa institucionalidade**. Monografia de final de curso. Departamento de Sociologia e Política/ PUC-Rio, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Contexto escolar e sentidos da educação de qualidade para o ensino médio**. Revista de Educação UNISINOS. Vol. 20.No.1. pp. 39-47. 2016 .

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Experiências de Socialização e Disposições Híbridas de Habitus**. In.: Família, Escola e Juventude. DAYRELL, Juarez [ET. AL.]. Orgs. Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2012.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares 1**. *Pro-Posições*, v. 31, 2020.

SOARES, *José Francisco*. FONSECA, Izabel Costa da. ÁLVARES, Raquel Pereira. GUIMARÃES, Raquel Rangel de Meireles. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009** Educação. Debates ED. Nº 04 – abril de 2012/ ISSN 2236-2843 / UNESCO.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Trad. Anna Machado. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ ago. 2006.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Alfabetização 64, 65, 69, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 187, 189, 194, 223

Amazônia 136, 137, 138, 139, 143, 144

Aprender 16, 35, 114, 115, 154, 176, 202, 203, 205, 207, 208, 212, 213, 214, 218, 219

B

Brasil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 36, 37, 40, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 66, 69, 71, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 140, 143, 145, 146, 150, 153, 155, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 189, 190, 195, 197, 198, 199, 201, 204

C

Ciência 24, 27, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 70, 80, 109, 111, 114, 127, 130, 134, 139, 149, 183, 201, 206, 216

Continuidade 14, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 67, 71, 79, 99, 101, 108, 113, 142, 189, 192, 215

COVID-19 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 53, 80, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Cuidar 33, 35, 123, 124, 125, 126, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

D

Decadência ideológica 38, 48

Descontinuidade 9, 10, 99

Diretoras escolares 78, 84

Docência 182, 185, 188, 189, 223

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35, 38, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 173, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 210, 216, 218, 219, 222, 223

Educação à distância 51, 52, 53, 55, 56, 60

Educação básica 25, 62, 66, 68, 69, 71, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 94, 97, 113, 121, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 223

Educação de jovens e adultos 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 111, 113, 114, 116, 118, 119, 121, 122

Educação infantil 80, 98, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 204

Enfermagem 12, 13, 37, 66, 145, 146, 153, 154, 155, 205, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216

Ensino médio 8, 24, 26, 28, 29, 36, 62, 67, 69, 71, 72, 77, 80, 82, 83, 84, 96, 97, 98, 199

Equidade 10, 55, 97, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195

Estado 1, 2, 4, 5, 14, 48, 64, 65, 77, 80, 86, 90, 92, 93, 95, 111, 112, 114, 115, 120, 121, 128, 137, 138, 141, 150, 173, 174, 179, 189, 212, 223

F

Fake news 27, 36, 37

Famílias 32, 78, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 184, 190, 202, 205, 207, 208, 209, 214, 215

Formação 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 55, 57, 61, 63, 66, 69, 70, 74, 75, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 103, 104, 106, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 174, 176, 178, 179, 180, 184, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 211, 212, 223

Formação alfabetizadores 111

Formação e trabalho 145

Formação pastoral 127, 129, 130, 131, 133

Formalismo 38

G

Gestão democrática 69, 94, 107, 109, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204

Gestão Educacional Municipal 187

Gestão escolar 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 193, 196, 197

H

História 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 21, 41, 42, 44, 45, 49, 63, 66, 79, 80, 86, 99, 100, 101, 109, 110, 113, 119, 120, 122, 126, 138, 140, 142, 172, 191, 194, 207, 208, 215, 219

I

Indicador Vulnerabilidade Curitiba 187, 188, 189, 192, 194, 195

Indisciplina 91, 95, 182, 183, 184, 185, 186

L

Liberdade 43, 68, 74, 76, 92, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 130, 139, 143, 148, 155, 172, 173, 176, 179, 210

Língua 87, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 193, 223

M

Mainstreaming and Service Learning 158

Maioridade 99, 100, 107, 108, 109

Mediador 51, 58, 60, 221

Mercado de trabalho 48, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 174, 176

Metodologia comparada 145, 147

Modelos educacionais 127

Morte 98, 101, 146, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

Multidisciplinar 12, 55, 56, 159, 169, 223

O

Orientador 51, 58, 59, 60, 78, 82, 114

P

Pandemia 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 53, 80, 95, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 184, 188

Papel do gestor 196, 197

Políticas públicas 64, 80, 81, 92, 93, 95, 111, 112, 113, 119, 129, 132, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 173, 223

Português 4, 7, 146, 170, 176, 177, 178, 180, 181

Processo educacional 3, 4, 6, 57, 103, 136, 138, 142, 188, 203

Programa de alfabetização 111

Project-based learning 158, 163, 168

Projeto de extensão 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20

Q

Qualidade 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 19, 22, 25, 26, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 69, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 119, 132, 140, 153, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 208

R

Racionalismo 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 100, 105, 108, 109

Refúgio 170, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 181

S

Saúde 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 35, 36, 37, 64, 87, 118, 127, 128, 129, 134, 145, 146, 151, 152, 153, 156, 173, 174, 183, 207, 208, 209, 211, 215, 216, 217

Sociedade 1, 2, 5, 6, 9, 11, 13, 16, 22, 25, 26, 27, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 55, 57, 59, 63, 66, 69, 74, 78, 80, 81, 85, 90, 91, 95, 96, 100, 103, 104, 108, 115, 116, 118, 119, 128, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 151, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 189, 190, 201, 202, 203, 207, 211

Sustainability 158

Sustainable development goals 158, 169

T

Tutor à distância 51, 52, 53, 54, 59, 60

Tutor presencial 51, 52, 53, 54, 56, 60

U

Unidades de Terapia Intensiva 145





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022