



DISCUSSÕES E ESTUDOS
SOBRE GESTÃO
EDUCACIONAL

LUCIANE WEBER BAIA HEES
CARLOS ALEXANDRE HEES
GERMANA PONCE DE LEON RAMIREZ
(ORGANIZADORES)

VOLUME 2

 Atena
Editora
Ano 2023



DISCUSSÕES E ESTUDOS
SOBRE GESTÃO
EDUCACIONAL

LUCIANE WEBER BAIA HEES
CARLOS ALEXANDRE HEES
GERMANA PONCE DE LEON RAMIREZ
(ORGANIZADORES)

VOLUME 2

 Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe	
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira	
Editora executiva	
Natalia Oliveira	
Assistente editorial	
Flávia Roberta Barão	
Bibliotecária	2023 by Atena Editora
Janaina Ramos	Copyright © Atena Editora
Projeto gráfico	Copyright do texto © 2023 Os autores
Camila Alves de Cremo	Copyright da edição © 2023 Atena
Luiza Alves Batista	Editora
Imagens da capa	Direitos para esta edição cedidos à
iStock	Atena Editora pelos autores.
Edição de arte	Open access publication by Atena
Luiza Alves Batista	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 Fries – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

- 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^a Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a 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^a 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^a Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a 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^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina s
Prof^a 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^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
aProf^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Soellen de Britto
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Luciane Weber Baia Hees
Carlos Alexandre Hees
Germana Ponce de Leon Ramírez

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discussões e estudos sobre gestão educacional – Volume 2 / Organizadores Luciane Weber Baia Hees, Carlos Alexandre Hees, Germana Ponce de Leon Ramírez – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1209-0
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.090232203>

1. Administração escolar. I. Hees, Luciane Weber Baia (Organizadora). II. Hees, Carlos Alexandre (Organizador). III. Ramírez, Germana Ponce de Leon (Organizadora). IV. Título. CDD 371.2

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

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.

GESTÃO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL (GIED)

A expansão da Educação e as necessidades emergentes da prática acarretam mudanças na organização da gestão no Brasil. Com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade da gestão e a adaptação ao rápido avanço tecnológico e globalizado do mundo, diversos modelos de gestão foram sendo implantados e testados. Muitos, motivados por questões políticas e econômicas. Diante disso, o grupo de pesquisa Gestão e Inovação Educacional procura desenvolver pesquisas sobre a gestão e o processo de inovação em todas as suas dimensões através de estudos em contextos organizacionais da educação, discutir políticas e estratégias de promoção da inovação e da gestão no espaço educacional, promover capacitação para os gestores favorecendo o desenvolvimento das competências necessárias para sua atuação profissional no contexto educacional, aprimorar conhecimentos na área proposta para pesquisa e estimular a pesquisa e a investigação na universidade. Ou seja, são realizados estudos com iniciativas de intervenção, aplicação e inovação na formação e atuação do gestor e avaliação de sistemas de processos educacionais em diferentes níveis de ensino.

Dentro desse segmento aborda-se os seguintes eixos:

- Gestão e o processo de inovação em todas as suas dimensões.
- Estudos em contextos organizacionais da educação.
- Políticas e estratégias de promoção da inovação e da gestão no espaço educacional.
- Formação, Atuação e Atribuições do Gestor Escolar.
- Processos de avaliação e supervisão no ambiente escolar.
- Pesquisa qualitativa na vertente educacional.

Profa. Dra. Luciane Hees

Coordenadora do GIED

Observação: O texto e as ideias expressas em cada um dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores. Não refletindo necessariamente o posicionamento dos organizadores ou do grupo de pesquisa. Os conceitos produzidos e publicados referem-se aos estudos de cada autor, assim como a originalidade das ideias.

AGRADECIMENTOS

Este livro é o II volume de um processo de estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa de Gestão e Inovação Educacional (GIEd). Participaram deste projeto, alguns alunos de um Curso de Mestrado Profissional em Educação que escolheram como disciplina optativa “Gestão e Processos Educacionais”, e alunos de um Curso de Pedagogia que fazem parte do mesmo grupo de pesquisa, além de alguns pesquisadores que foram convidados.

Não podemos deixar de agradecer, pois o sentimento de pesquisa concluída e o olhar sobre resultado obtido, gera uma reflexão sobre o percurso. Gratidão ao nosso Deus por ter capacitado cada um dos envolvidos e por ter permitido que esse projeto fosse concluído apesar dos desafios que surgiram na execução. Nossa reconhecimento a Ele por todo resultado conquistado.

Gratidão aos participantes do Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd), aos alunos do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação, por terem dedicado tempo na construção desse projeto. Certamente nada seria possível sem vocês. O estudo, a pesquisa colaborativa, além de tornar mais suave e motivador o percurso, conquista melhores resultados.

Não podemos deixar de citar os docentes e pesquisadores convidados para participar dessa obra, os conhecimentos compartilhados são valiosos e enriquecem de forma significativo esse material.

Nossa gratidão...

CAPÍTULO 1	1
GESTÃO OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: diferenças e semelhanças	
Luciane Baia Weber Hees	
Vânia Karoline Viana dos Santos Silva	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322031	
CAPÍTULO 2	21
GESTÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE GESTORES NO BRASIL E EM PORTUGAL	
Luciane Weber Baia Hees	
Antônio Neto-Mendes	
Bárbara Lopes Ferreira da Costa	
Natália Borges Richter	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322032	
CAPÍTULO 3	30
IMPLICAÇÕES CONSTITUCIONAIS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Carlos Alexandre Hees	
Vanda Pereira Kavamoto Alves de Oliveira	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322033	
CAPÍTULO 4	44
GESTÃO ESCOLAR RELACIONADA COM A FORMAÇÃO DESTE PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO BÁSICO NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA	
Alessandra Ednelza da Silva Leite	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322034	
CAPÍTULO 5	50
A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA	
Késia Novais Silva Santos	
Letícia Moura Corrêa	
Letícia Domaneschi Firmiano	
Luciane Weber Baia Hees	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322035	
CAPÍTULO 6	63
A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR: ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA AMENIZAR O IMPACTO DA PANDEMIA CAUSADA PELO COVID -19	
Andrina Karen Pereira De Sales	
Felipe Possidonio Trinette	
Luciane Weber Baia Hees	
doi https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322036	

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7	80
GESTÃO ESCOLAR: ESTILOS DE LIDERANÇA E OS REFLEXOS NO CLIMA ORGANIZACIONAL	
Magnun Pimentel	
Luciane Weber Baia Hees	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322037	
CAPÍTULO 8	89
A GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Alex Henrique Naiva Freitas	
Miriam do Prado Teles Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322038	
CAPÍTULO 9	102
A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA PARA UM GESTOR ESCOLAR	
Victor Alves Pereira	
Eliel Unglaub	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322039	
CAPÍTULO 10.....	112
DESAFIOS EMERGENTES DO GESTOR	
Bruno França Rederd	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.09023220310	
CAPÍTULO 11	122
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UM DIRECIONAMENTO NECESSÁRIO PARA ALCANÇAR OS OBJETIVOS DA ESCOLA	
Sara Silva de Oliveira	
Victor Alves Pereira	
Raquel Pierini Lopes dos Santos	
Luciane Weber Baia Hees	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.09023220311	
CAPÍTULO 12.....	133
RESPONSABILIDADES E DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR DIANTE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO REGULAR	
Luciane Weber Baia Hees	
Germana Ponce de Leon Ramírez	
Vanessa Santana Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.09023220312	

SUMÁRIO

CAPÍTULO 13.....	147
GESTOR COMO LÍDER DO PROCESSO ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR	
Bruno de Moura Fortes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.09023220313	
SOBRE OS AUTORES	156

CAPÍTULO 1

GESTÃO OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

Data de aceite: 16/02/2023

Luciane Baia Weber Hees

Vânia Karoline Viana dos Santos Silva

RESUMO: Entende-se o termo administração como uso racional de recursos visando atingir determinados objetivos, portanto, ela é uma dimensão econômica e, de um mecanismo utilizado para alcançar os objetivos de modo rápido e eficiente. Gestão é o processo de dirigir uma organização em observância as demandas e recursos humanos, financeiros e materiais disponíveis, está diretamente relacionada com a administração. No âmbito escolar utiliza-se o termo gestão em detrimento à administração devido a especificidade da educação, visto que no contexto educacional, gerir a escola remete a compartilhamento de conceitos, ideias, além da participação de pais, alunos, comunidade e os demais profissionais da educação que fazem parte da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Administração Escolar; Gestão Escolar; Educação; Conceitos.

INTRODUÇÃO

Para iniciar nossas considerações, é fundamental definirmos os termos gestão e administração, que apesar de serem termos correlacionados, apresentam diferenças conceituais e práticas. Na concepção de Andreotti, Lombardi e Minto (2012) o termo administrar é oriundo do latim *administrare* que corresponde a ação de gerir, governar ou dirigir negócios públicos ou privados, ou seja, trata-se da ação de administrar.

Paro (2010) comprehende a administração como uso racional de recursos visando atingir determinados objetivos, portanto, ela é uma dimensão econômica e, portanto, de um mecanismo utilizado para alcançar os objetivos de modo rápido e eficiente. Segundo o autor, a administração se efetivou historicamente a partir de lutas sociais e distintos interesses sociais e políticos, portanto é um conceito que evoluiu conforme diferentes concepções e ideias que se desenvolveram na sociedade.

Atualmente, a administração é uma área que trata planejamento para organização e controle de tarefas para alcançar determinados objetivos, o termo administração para Chiavenato (2003, p. 12) possui o seguinte significado:

Administração vem do latim ad (junto de) e ministratio (prestação de serviço), portanto, administração é uma ação de prestar um serviço. Hoje, administração não está relacionado ao governo ou condução de uma empresa, e sim, em todas as atividades que envolvem planejamento organização, direção e controle.

Por outro lado, a gestão conforme Andrade (2001) é um termo que vem do latim “gestio” e designa a ação de dirigir, administrar as capacidades dos indivíduos e de seus bens. Garay (2011) afirma que gestão é o processo de dirigir uma organização em observância as demandas e recursos humanos, financeiros e materiais disponíveis, portanto, está diretamente relacionada com a administração. Silva (2007, p. 21) apresenta o seguinte conceito de gestão:

Gerere ou gestione que significa governar, conduzir, dirigir e originalmente em português, gestão vem do termo latino “gestio”, que expressa à ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhe pertencem.

Dadas estas considerações iniciais, no âmbito escolar utiliza-se o termo gestão em detrimento à administração devido a especificidade da educação, visto que no contexto educacional, gerir a escola remete a compartilhamento de conceitos, ideias, além da participação de pais, alunos, comunidade e os demais profissionais da educação que fazem parte da escola. (PARO, 2010)

Libâneo (2007, p. 324) considera que a gestão escolar é um sistema capaz de agregar pessoas, devido ao “caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões”.

Segundo Luck (2008, p.34) gestão se difere de administração, pois a primeira se constitui em uma nova forma de pensar, ser e fazer:

A visão de gestão como superação das limitações do conceito de administração e como resultado de uma mudança de paradigma, de percepção da realidade de mundo traz a ideia de como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, pois o novo paradigma apresentado é o modo de pensar em relação a tudo e a todos que constituem a realidade que determina o modo de ser e de fazer das pessoas em seu contexto.

Segundo a autora, essa mudança de paradigma também afeta as organizações e sistemas educacionais de modo que é cada vez mais exigida a participação e compartilhamento de ideias para tomadas de decisões visando atingir determinados resultados, a partir da democracia.

Essa orientação democrática na gestão escolar se fortalece com a participação, divisão de responsabilidades entre a comunidade escolar e a sociedade civil, para que a qualidade da educação seja significativa. Deste modo, a gestão escolar é apontada como uma forma de organização social que necessita de uma ação conjunta dos entes envolvidos, do trabalho coletivo, participação, para imprimir democracia em todas as decisões. Neste contexto, é necessário que as pessoas participem, exprimindo suas ideias, opiniões nas decisões, visto que elas promovem mudanças importantes no ambiente escolar.

Assim, a gestão escolar é um processo que envolve decisões coletivas e debates entre os atores envolvidos que discutem em grupo e deliberam de forma conjunta. Nesta perspectiva, o gestor escolar é o profissional que utiliza mecanismos e procedimentos para atingir os objetivos por meio de conhecimentos nas áreas gerencial e técnico-administrativa.

CONTEXTO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Dadas estas considerações iniciais, identificou-se que o cargo de gestores é relativamente recente no Brasil. O estudo de Antunes (2008) mostrou que foi somente a partir da instituição da Lei nº 29, de 16 de março de 1987 que foi criado o cargo de gestor escolar para os Liceus em São Paulo, nomeado pelo governo, dentre as principais características do cargo, estavam notável inteligência, probidade reconhecida e patriotismo.

A autora mostrou que o cargo de gestor escolar ocorreu devido à necessidade de organização do currículo escolar, ao crescimento da demanda por turmas e a criação de disciplinas diferentes, consequentemente, cabia a este profissional as seguintes funções:

[...] organização de horários; controle da frequência de alunos; presidência das bancas de exames; declaração de aprovação e reaprovação de alunos; concessão de licença a professores e funcionários, além da intermediação das correspondências entre os professores e o presidente da província. (ANTUNES, 2008, p. 5)

Assim, as primeiras atribuições do diretor escolar era a execução de atividades administrativas, avaliativas e burocráticas, as quais foram ampliadas com a criação das Escolas Normais no ano de 1890, período no qual surgiram as primeiras indicações oficiais do cargo de gestor das escolas públicas secundárias. Segundo a autora, no mesmo ano houve a criação da Escola-Modelo, destinada à prática de ensino dos alunos normalistas em São Paulo e sua anexação à Escola Normal, neste sentido, os primeiros diretores escolares foram oficialmente indicados para ocuparem cargos públicos de escolas secundárias:

O responsável pela administração da Escola-Modelo era denominado professor-diretor, cujas atribuições abrangiam a realização de as funções administrativas e pedagógicas da Escola, desde a fiscalização dos alunos e professores até o pagamento das contas da Escola, bem como a demissão e contratação de funcionários. (ANTUNES, 2008, p. 6)

Nota-se que as atribuições dos diretores escolares estavam centradas em tarefas administrativas e pedagógicas, semelhantes as atuais, porém, atualmente a tarefa de contratar e demitir funcionários nas escolas públicas brasileiras geralmente é realizada pela própria administração pública.

Seco (2006) apresenta que os critérios para a escolha do gestor escolar foram modificados no ano de 1894, ocasião na qual foi instituído o Grupo Escolar, uma instituição que estabeleceu a padronização de métodos pedagógicos, bem como a ampliação da escolarização, que era administrada e supervisionada pelo Estado. A partir do referido ano, a administração escolar era ocupada por um diretor, escolhido pelo Presidente do Estado, entre os professores diplomados pela Escola Normal, ou na ausência destes por complementaristas (professores do ensino público primário que realizaram estudo complementar).

Cabia a este profissional, as tarefas de organização, coordenação e fiscalização do ensino. Neste sentido, a criação do Grupo Escolar exigiu maior organização e elaboração clara de uma concepção pedagógica, as quais corroboravam para a criação de novas funções e a consequente divisão de trabalho nas instituições escolares, ademais, “o diretor seria o responsável pelo governo da escola e, ao mesmo tempo, o representante do poder do Estado e do governo”. (ANTUNES, 2008, p. 6)

Vale destacar que até 1890 a grande maioria da população era composta por analfabetos e as poucas escolas existentes atendiam apenas a classe média. Já os ricos contratavam professores particulares ou mandavam para colégios de internato ou semi-internato. Com o desenvolvimento da indústria houve necessidade de preparação de mão-de-obra, consequentemente houve aumento das escolas e da qualidade do ensino. (LEME, 2005)

Percebe-se que o cargo de gestor escolar era uma função política e estratégica, visto que ele contratava e demitia funcionários, era o representante na escola do Estado e do governo provincial, portanto, era fundamental para garantir o cumprimento das reformas educacionais.

Além disso, é possível identificar que inicialmente o cargo de gestor não exigiu conhecimentos pedagógicos, contudo, após a criação do Grupo Escolar, tornaram-se aptos para ocupar o cargo professores com formação superior ou primária, conforme será mostrado no segundo capítulo deste estudo.

A GESTÃO ESCOLAR DE 1960 A 1980

Antunes (2008, p. 8) mostra que durante a década de 1970 a concepção de gestão escolar predominante esteve apoiada no modelo clássico da administração empresarial:

A concepção de administração escolar que predominou durante todo este período apoiou-se no modelo clássico da administração empresarial. Ou seja, a administração era concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, cujo fim era obter unidade, economia de tempo e de recursos e maior produtividade. Esse processo envolvia normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados.

Na administração clássica a direção corresponde ao processo de identificar problemas, planejar a tomada de decisões, realizar acompanhamento, controlar e avaliar as ações escolares, atividades centradas na figura do gestor. Neste modelo o gestor escolar utiliza “operações técnicas, financeiras, de segurança, de contabilidade e administrativas propriamente ditas”. (MEDEIROS, 2011, p. 64)

Sander (2007) afirma que este modelo de gestão segue a perspectiva da administração eficiente, fundamentada nos modelos clássicos de administração, foram desenvolvidos por intelectuais como Henry Ford e Frederick Taylor com o objetivo de melhorar a produtividade e os lucros das empresas. Neste modelo, os administradores escolares baseiam suas condutas nos princípios gerais da organização e gestão criados no século XX, no qual a produtividade, medida por meio da maximização dos lucros, via uso dos recursos de modo racional e de procedimentos operacionais. Trata-se de uma dimensão eminentemente econômica de gestão. (MEDEIROS, 2011)

Libâneo (2009) afirma que este modelo está vinculado à visão burocrática e técnica, na qual o processo de administração escolar é centralizado na figura do diretor, consequentemente todas as decisões são predeterminadas sem espaço para debate de ideias.

Outro modelo é o da administração eficaz, voltada para a dimensão pedagógica e oriunda da escola psicossociológica de administração, na qual os gestores adotam princípios e práticas funcionalistas de enfoque comportamental, embasados nas relações humanas. Seu objetivo geral é o alcance dos objetivos pedagógicos de modo eficaz, possui natureza instrumental e intrínseca verificado por meio da capacidade administrativa do indivíduo de atingir objetivos e finalidades educacionais. (SANDER, 2007)

O terceiro modelo é a administração efetiva, centrada na dimensão sociopolítica, tem sua origem nas teorias e práticas que surgiram no pós Segunda Guerra Mundial. Nesse modelo a escola é considerada um sistema aberto, adaptativo cuja principal preocupação é promover o desenvolvimento socioeconômico e melhorar as condições de vida dos alunos e da sociedade. (MEDEIROS, 2011)

A quarta perspectiva é a administração relevante, vinculada a dimensão humana, derivada da teoria organizacional. Nela as características culturais e éticas voltadas para o desenvolvimento humano ganham destaque, além disso, a mediação administrativa visa a

conscientização e a defesa das atividades coletivas. Esta vertente necessita que o gestor assuma uma postura participativa, juntamente com todos os profissionais que atuam na gestão da educação. (MEDEIROS, 2011)

Além destas, Sander (2007) institui uma nova síntese teórica, baseada no paradigma multidimensional de administração educacional. Segundo o autor esta perspectiva é global e superadora, pois é embasada nas dimensões analíticas e praxiológicas destacada nas demais, ou seja, nas dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Nela a administração da educação atua como mediar as “distintas dimensões, suas confluências e seus conflitos, assim como contradições que caracterizam os fenômenos educacionais no seio da sociedade” (SANDER, 2007, p.106).

Além destes modelos, Libâneo (2009) apresenta outros modelos, a saber: o primeiro é o modelo técnico-científico no qual identifica-se uma hierarquização na organização das instituições no que tange aos procedimentos administrativos, com o objetivo de racionalizar o trabalho. O segundo é o modelo auto gestionário fundamentado na responsabilidade coletiva e participação dos indivíduos de modo igualitário. O terceiro é o modelo interpretativo no qual a escola está inserida em uma realidade social construída subjetivamente, voltados para a “organização com valores e práticas que são compartilhadas em uma ação organizadora de valorizar interpretações, as percepções e os significados subjetivos destacando o caráter humano”. (LIBÂNEO, 2009, p. 327). O último é o modelo democrático-participativo no qual a equipe escolar atua de modo sociopolítico e pedagógico, age com autonomia e permite a participação dos diferentes sujeitos que compõem a escola. Nele o diretor escolar é qualificado e possui competência profissional, para desenvolver mecanismos que garantam a objetividade na organização da gestão, além disso, conduz as avaliações periódicas e sistematizadas com fins pedagógicos permitindo que todos os profissionais sejam ouvidos, avaliem e sejam avaliados visando a melhoria da qualidade educacional.

Os modelos de gestão escolar apresentados pelos autores mostram diferentes formas de gestão cuja materialização no interior das escolas requer estrutura e dinâmicas organizacionais específicas. É preciso destacar que tais modelos podem ocorrer de modo simultâneo nas instituições escolares, além disso, não há um modelo considerado ideal para ser aplicado nas escolas. Todavia, um dos mecanismos principais que na concepção dos autores devem estar presentes na gestão escolar é a participação coletiva, divisão de tarefas e responsabilidades e autonomia nas decisões.

Esta dimensão democrática está inserida no contexto das décadas de 1980 e 1990 marcadas por discussões acerca da redemocratização do Brasil, as quais possibilitam participação dos profissionais da gestão no processo decisório, além da criação de conselhos colegiados.

Para Dourado (2006) a democratização da escola possui diversos reflexos na gestão educacional, dentre os quais podemos citar: 1) a relativização do papel da escola, problematizando sua relação com a sociedade; 2) a recuperação da escola como lócus do trabalho do professor; 3) a problematização das formas de provimento ao cargo de gestor escolar e sua função no interior das instituições escolares; 4) a criação e consolidação de novos mecanismos de democratização escolar; 5) a rediscussão da organização do trabalho educacional sem as barreiras funcionais e corporativas; 6) a rediscussão da autonomia e função dos movimentos democráticos nos estabelecimentos de ensino; 7) a criação de mecanismos de avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas; 8) a instituição e garantia do estabelecimento de mecanismos de democratização da informação; 9) o estabelecimento de canais de articulação com esferas públicas e privadas.

A partir de 1980 as lutas dos movimentos por eleições diretas dos gestores escolares ganharam repercussão, além da instituição de colegiados eleitos pela comunidade escolar, com o objetivo de promover a democratização da gestão escolar. Essas propostas dos movimentos pela democratização da educação foram pautadas pela Constituição Federal de 1988. (ANTUNES, 2008)

A GESTÃO ESCOLAR DE 1990: GESTÃO DEMOCRÁTICA, GESTÃO PARTICIPATIVA E GESTÃO COMPARTILHADA

Nos anos de 1990 houve substituição do termo administração por gestão. Tal mudança representou uma alteração paradigmática ou conceitual que gerou diversas controvérsias. Luck (2008) destaca que essa mudança pode estar relacionada com a tentativa de transpor o conceito advindo da área empresarial para a educacional. A autora destaca que este conceito novo “gestão”, extrapola a concepção de administração, na medida em que envolve a participação comunitária nos processos decisórios educacionais.

Segundo Stoffel (2012) a concepção de administração é mais ampla, posto que é empregado de modo genérico e global para abranger a política educativa, por outro lado, a terminologia “gestão escolar” usualmente está relacionada com função de colocar em prática as políticas estabelecidas previamente.

Souza (2012, p. 159) comprehende que na atualidade, processos políticos e relações de poder influenciam na gestão escolar, segundo o pesquisador:

[...] a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. Esta é uma tentativa

de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera.

Na perspectiva do autor a gestão escolar envolve disputas de poder entre distintas perspectivas e interesses vinculados a concepções dos sujeitos que estão à frente do processo de administração escolar. Neste sentido, se a equipe gestora da escola comprehende que a gestão escolar deve ser centralizada na figura do gestor, o modelo de gestão desenvolvido será tradicional e autoritário. Por outro lado, quando esses indivíduos concebem a gestão como um processo autônomo e democrático, a gestão a ser desenvolvida no ambiente escolar buscará autonomia e com abertura para decisões coletivas e democráticas.

Assim, a partir da instituição do regime democrático no Brasil a gestão escolar se tornou sinônimo de atuação profissional autônoma e participativa, a qual requer trabalho coletivo e compartilhado pelos diferentes atores visando alcançar os objetivos educacionais.

Neste contexto, a função do gestor escolar, se torna mais ampla, ultrapassando o papel exercido de outrora voltado para controlar e fiscalizar as decisões, de modo centralizado para se tornar um profissional da dinâmica social, que mobiliza, coordena atores, articula a diversidade para proporcionar unidade e consistência nas decisões, com o intuito de proporcionar o estabelecimento de um ambiente educacional com vistas a promover a formação humana dos alunos. (LUCK, 2008)

Conforme Libânia, Oliveira e Toschi (2012, p. 335), o gestor escolar se tornou reconhecido como profissional que

[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

Deste modo, com a Constituição de 1988 houve uma mudança na forma de conceber a gestão escolar e redefinição do papel dos dirigentes escolares. Se outrora as decisões eram centralizadas na figura do diretor que agia de modo autoritário, com a abertura democrática houve intensificação dos debates a respeito da necessidade de reconfigurar a formação dos profissionais que atuam na administração escolar, para aproxima-la dos novos ideais e preceitos presentes na sociedade democrática.

Para Reis (2014) iniciaram-se neste período discussões acerca da gestão democrática, compartilhada e participativa, as quais para a pesquisadora não restritas a educação, pois elas compõem a luta dos profissionais da educação e dos movimentos sociais organizados que defendem a educação pública democrática e de qualidade.

Segundo a autora, alguns princípios importantes oriundos da Carta Magna foram incorporados à educação, como é o caso da obrigatoriedade do ensino, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática, foram assegurados por leis complementares como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, que estabeleceu e regulamentou as diretrizes gerais para a educação no país.

A elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE (art. 9º), representa a garantia do cumprimento dos princípios constitucionais e da própria gestão democrática. No artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, a gestão democrática aparece como princípio da educação pública, destacado no artigo 3º da LBD, inciso VIII, explicitando “gestão democrática do ensino público na forma de lei e da legislação do sistema de ensino” (BRASIL, 2005, p.22).

Trata-se de uma condição considerada essencial para a educação com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno, segundo professa o artigo II da LBD:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Tal modelo de gestão apresenta um grande avanço, pois ela tem como premissa fundamental instituir transparência, moralidade e imparcialidade, pois expressa a vontade de participação da sociedade nos processos decisórios da escola. Na LDB e no PNE há uma discussão sobre a democratização da gestão escolar de modo articulado visando reorganizar todos os processos de gestão nas instituições educacionais, uma vez que a democratização dos sistemas de ensino requer democracia na gestão escolar. (REIS, 2014)

Esse processo envolve a busca pelo exercício participativo construído coletivamente, com o objetivo de melhorar a qualidade da gestão escolar, a qual necessita transparência nas ações por parte dos dirigentes, nos aspectos políticos, pedagógicos e financeiros.

De acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 7), a gestão democrática é um preceito político de organização e participação na escola, tal modelo de gestão:

Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja responsável pelo autofinanciamento de seus gastos.

Os autores afirmam que a gestão democrática envolve a construção de um projeto político-pedagógico, que seja capaz de questionar ações, programas e planos que privilegiam somente ao alcance de resultados e exames. Ao contrário, nesse modelo de

gestão, se privilegia a qualidade do aprendizado, pois introduz o aluno e a comunidade escolar na discussão sobre temas centrais que permeiam a escola, tais como as questões políticas, sociais, econômicas e outras que fazem parte da realidade social e que interferem diretamente na qualidade da educação.

Assim, a gestão democrática é um instrumento importante na busca pela participação da comunidade escolar nas decisões importantes que devem ser tomadas coletivamente, além de ser uma ferramenta de descentralização do poder e que contribui para o exercício da cidadania, ou seja, deve garantir que haja participação “ativa dos segmentos da sociedade civil nas instâncias consultivas, deliberativas e de controle social da educação” (DOURADO, 2016, p. 69).

Souza (2009, p. 125), por sua vez, concebe a gestão democrática como:

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identifica problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

O pesquisador afirma que essa forma de gestão é embasada no diálogo e na participação efetiva dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, a partir da observância das normas construídas coletivamente que serão basilares para as decisões importantes, além de garantir o acesso às informações de interesse dos envolvidos (pais, professores, estudantes e funcionários).

Nesta perspectiva, Moraes e Felgar (2013) destacam que os princípios que regem a gestão democrática são a participação, pluralismo, autonomia e transparência:

- a) **participação** - é quando os projetos são construídos pela mediação da coletividade, oferecendo a todos os participantes a oportunidade de desenvolver de forma conjunta ações que visam à melhoria da educação;
- b) **pluralismo** - quando há o reconhecimento da presença das diversidades e dos diferentes interesses daqueles que fazem parte da escola;
- c) **autonomia** - é a descentralização do poder, onde a escola pode se adequar às reais necessidades da comunidade na qual se encontra inserida, onde o seu Projeto Político Pedagógico – PPP - é construído de forma coletiva, visando à emancipação e à transformação social;
- d) **transparência** - é o retrato da dimensão política da escola, mostrando que esta é um espaço público que se encontra aberto à diversidade e às opiniões daqueles que participam da estrutura da escola (idem, p. 3, grifos das autoras).

Oliveira, Mendes e Boriolo (2017, p. 82) mostram que a gestão democrática é orientada por dois princípios da LDB que são “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico e a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares”. Os autores afirmam que a construção de uma gestão democrática requer luta em defesa da autonomia das instituições escolares, processo que envolve “a participação efetiva nas tomadas de decisão, incluindo a implementação de processos

colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros”.

Conforme Oliveira, Mendes e Boriolo (2017) o modelo de gestão democrático possibilita a melhoria na qualidade da educação, na medida em que visa elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) baseado na realidade na qual cada instituição de ensino está inserida.

Destacam ainda que para a gestão democrática ser efetivada é necessário a instituição de instâncias colegiadas de caráter deliberativo, a eleição direta para a escolha dos diretores escolares, bem como a participação de todos os sujeitos envolvidos na construção do PPP e na decisão coletiva sobre o uso dos recursos recebidos pela escola.

Por outro lado, a gestão compartilhada, de acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 3), é uma forma de gestão caracterizada pela divisão de tarefas, nela os sujeitos dividem o poder e se tornam fiscalizadores do Estado. Assim, “adotam um poder transvestido em colaborativo, voluntarioso e fiscalizador. Ou seja, um contexto que esvazia o Estado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em espaço privado...”. Desta forma:

A **gestão compartilhada** também é uma prática política, porém contraditória em relação à prática democratizadora. Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção. De participação tem somente o elemento radical, acrescentado de prefixo e sufixo “com” e “ada”; a partilha que se destina é aquela que envolve a responsabilização sem deliberação, manutenção sem poder de decisão, ou seja, da radicalidade da participação transformadora, a gestão compartilhada não herda nada. (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 8-9, grifos das autoras).

Assim, pode-se constatar que a gestão compartilhada está inserida no contexto das políticas neoliberais, que conforme foi mostrado, buscam introduzir um modelo de gestão baseado da desresponsabilização do Estado e responsabilização da escola pelo fracasso escolar, pois busca compartilhar o “poder de manutenção”. Os autores destacam ainda que, ao transferir a responsabilidade de manutenção financeira para escola, criam-se condições desiguais para a manutenção desta instituição pela comunidade, conforme se pode constatar nos trechos abaixo:

Sua implementação ocorre na década de 1990 com origem no discurso oficial de que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiproductivo, provocando uma crise fiscal no Estado. Assim, a solução para a crise aponta no sentido de reconstruir o mercado, a competição e o individualismo, eliminando a intervenção do Estado e reduzindo, deste modo, as funções relacionadas ao *Estado de Bem-estar Social*. A implantação e implementação de um modelo de gestão que coaduna com essa ótica é denominado de gestão compartilhada. Embora a gestão compartilhada assuma um caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a autossustentação. Neste sentido, a gestão compartilhada impulsiona a comunidade escolar

a estabelecer uma relação de parceria com o Estado. Na medida em que transfere para a comunidade a responsabilidade de manutenção financeira da escola estabelece a dualidade, uma vez que são desiguais as condições de manutenção da escola pela comunidade escolar (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 9).

Logo, verifica-se que essa forma de gestão é apresentada como uma solução para as crises do sistema capitalista, por meio da implementação das ações de caráter neoliberal, que visam desresponsabilizar o Estado, transferindo tal responsabilidade para a escola e, ao mesmo tempo, promovem o aumento das desigualdades entre elas, pois suas condições de manutenção variam conforme a realidade na qual elas se inserem.

Outro aspecto importante da gestão compartilhada na ótica dos autores é sua subordinação à escola, que passa a obedecer a critérios da gestão privada como a produtividade, eficácia e eficiência. Tal ação gera uma concorrência entre as escolas públicas, pois há uma participação da comunidade escolar como mecanismo necessário para subsidiar as condições “ideais” para que a escola produza os resultados esperados.

Um dos mecanismos importantes que induzem as escolas a obedecerem a tais critérios é a realização dos exames de larga escala, vinculados ao IDEB, conforme foi mostrado no subitem anterior deste capítulo, cujos resultados são utilizados para medir a qualidade da educação básica no país.

ANÁLISE GERAL SOBRE AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

A pesquisa de Vidal e Vieira (2011) investigou a gestão escolar de dez municípios cearenses e mostrou que o IDEB passou a ser utilizado como elemento norteador da política municipal de educação nos referidos municípios. Neste sentido, a gestão educacional destes municípios está centrada no alcance dos resultados do IDEB e, para isso, desenvolveu uma série de mecanismos de monitoramento das escolas. Consequentemente, as autoras indicam que as escolas são dependentes da Secretaria de Administração da prefeitura, que passa a controlar o orçamento e assumir os procedimentos administrativos nas instituições de ensino.

Em relação a este novo modelo de gestão educacional, voltada para o alcance de resultados e metas, Silva e Duarte (2017) assinalam que a partir da década de 1980 nos Estados Unidos e Inglaterra e 1990 no Brasil com os movimentos em defesa da reforma do Estado, o modelo de gestão gerencial aplicado à gestão pública ganhou maior repercussões, cujas causas são internas e externas. As primeiras são decorrentes da luta pelo fortalecimento dos governos locais, que teve como marco a Constituição Federal de 1988. As causas externas, por outro lado, são em virtude de um movimento mais amplo que

exige do Estado mais transparência, especialmente com a prestação de contas. (OLIVEIRA, DUARTE; CLEMENTINO, 2017)

Para Oliveira (2015) a reestruturação do Estado foi justificada em razão da crise da dívida externa, que exigiu ajustes estruturais embasados na adoção de critérios da economia privada na gestão pública. Neste sentido, Cabral Neto e Castro (2011, p. 747) afirmam que essas transformações que ocorrem no mundo do trabalho vão se manifestar nas formas de organização e de administração das empresas e nas relações de trabalho, provocando, também, mudanças nos padrões de intervenção estatal que resultaram na emergência de novos mecanismos e de novas formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais.

O estudo de Bresser-Pereira (1996) defende que a regulamentação é necessária para compensar os desequilíbrios distributivos produzidos pela globalização e para capacitar os agentes econômicos para competirem a nível mundial de forma mais equilibrada e homogênea.

O autor afirma que o modelo administrativo gerencial substituiu o modelo de administração pública burocrática, adotando alternativa para administração patrimonialista do Estado, que confundia o patrimônio público com o privado. Conforme o pesquisador, o novo padrão de administração pública possui as seguintes características:

(1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de autorreferida (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 6).

Oliveira (2015) chama esse processo de Novo Gerencialismo que é tendência hegemônica que influencia concepções e práticas organizacionais públicas. Para a autora há incorporação da lógica concorrencial que estimula parcerias entre agências públicas e privadas, promovendo inovações gerenciais, como é o caso dos programas de qualidade total.

Segundo Peroni (2013) as parcerias público-privadas ocorrem por meio da transferência da responsabilidade em promover as políticas sociais do Estado para o indivíduo. Nesse processo, ocorre a descentralização administrativa, por meio da transferência de competências sem que haja recursos suficientes para executar as ações políticas.

No Brasil, conforme Bresser-Pereira (1996) a reforma gerencial iniciou em 1995

na gestão do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, com a instituição do Projeto de Reforma do Estado, pautado na privatização, publicização e terceirização. Neste contexto, Peroni (2013) destaca que os parâmetros da administração gerencial funcionam como na estratégia de privatização.

Bresser-Pereira (1999) afirma que foi preciso, antes de instaurar a reforma um movimento para constatar a ineficiência do serviço público no país, como também foi preciso criar um quadro teórico que subsidiasse a reforma, que foi inspirado nas reformas gerenciais. Países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especificamente a Grã-Bretanha.

O modelo adotado no país, de acordo com Oliveira (2015) foi orientado também por organismos internacionais como Banco Mundial e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que tinha como foco os países mais pobres e visava promover ações para racionalização do gasto público nas diferentes esferas sociais.

Desta forma, os principais aspectos da reforma são:

- a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios;
- b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado;
- c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas;
- d) a separação entre a formulação de políticas e sua execução;
- e) maior autonomia para as atividades executivas exclusivas do Estado que adotarão a forma de “agências executivas”;
- f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) “organizações sociais”, isto é, um tipo particular de organização pública não-estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado (como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.);
- g) assegurar a responsabilização (accountability) através da administração por objetivos, da criação de quase-mercados, e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno – os controles clássicos da administração pública burocrática – que devem ter um peso menor (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 6-7, grifos do autor).

O autor foi um dos principais defensores da reforma no período. Neste sentido, “o Managerialism [gerencialismo] definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor” (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 32, acréscimo de colchetes).

Oliveira (2015) afirma que essas medidas contribuíram para que fosse instaurada uma relação ambígua e complexa entre sociedade civil e Estado. Destaca que o processo

de privatização dos serviços públicos estabeleceu um novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens essenciais como água, esgoto, telefonia e outros, que deixaram de ser ofertados pelo Estado e passaram a seguir as orientações do mercado.

A autora destaca que de modo geral os princípios que nortearam a reforma do Estado foram:

[...] a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares (OLIVEIRA, 2015, p. 631).

A autora constata ainda que todas essas alterações nas formas de gestão e organização da educação foram justificadas pelos governos nos âmbitos municipal, estadual e federal pela necessidade de modernização da administração pública, “transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência” (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Cabral Neto e Castro (2005, p. 7) destacam que “nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educativas”, em outras palavras significa que há um processo de responsabilização das instituições de ensino, da gestão escolar e dos professores nesse processo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Cabral Neto e Castro (2011, p. 7) afirmam que essas mudanças são orientadas pelos organismos internacionais, que defendem uma concepção de educação como um fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social, “capaz de propiciar a inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado”. Neste contexto, destacam que o direito à educação deixa de estar subordinado à ideia de uma sociedade democrática, pois tal direito passa a ser pensado a partir de uma “visão mercantilista de organização social” (Op. cit, p. 8).

Acrescentam ainda que todas essas medidas foram acordadas na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien (Tailândia) em 1990. A partir desse evento, diversos documentos norteadores foram produzidos pelos organismos internacionais, que criaram um novo conceito de educação, denominada de “educação ao longo de toda a vida”, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (país, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade

Souza e Araújo (2015) afirmam que esse novo modelo está fundamentado nas palavras *governance* (governança) e *accountability* (responsabilização, prestação de contas), que ganharam destaque nesse contexto. Segundo os autores, a responsabilização se torna um mecanismo importante que visa aproximar o poder público da sociedade, visando prestar contas sobre a efetividade dos programas sociais desenvolvidos no país.

Afirmam ainda que o controle sobre os resultados e prestação de contas é orientado a partir de diferentes formas de responsabilização, visando alcançar:

[...] o controle por resultados e a aproximação dos serviços às demandas da população como mecanismos para melhorar o desempenho governamental e a prestação de contas [...]. Nesse sentido, os gestores buscam mudar o modelo de gestão unilateral, ou burocrático, pretendendo a satisfação dos cidadãos. No modelo pós-burocrático, ou gerencial, os governos devem prestar contas não somente de sua probidade e de suas promessas de campanha, mas da efetividade de suas políticas (SOUZA; ARAÚJO, 2015, p. 85).

De acordo com Silva, Silva e Santos (2016) a reforma gerencial é um mecanismo que promove a desconcentração de responsabilidades do Estado para a comunidade escolar, incluindo o financiamento dos projetos a serem desenvolvidos na escola.

Cabral Neto e Castro (2011) mostram que a gestão escolar de responsabilização, presente nas políticas educacionais brasileiras, é orientada pelos organismos internacionais para os países que não obtiveram bons resultados nas avaliações internacionais. Afirmam que a defesa da descentralização está fundamentada na sua capacidade de oferecer mais democracia e autonomia às escolas, contudo,

[...] a descentralização foi motivada, entre outros fatores, pelo enfraquecimento do poder central e de suas entidades administrativas, que não conseguiram acomodar interesses provenientes de novas demandas da população. A descentralização apresenta-se, nesse momento, como uma solução para administrar as insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e as dificuldades financeiras e insuficiências administrativas (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 751).

Os autores afirmam ainda que a defesa da descentralização tem como principal motivação a alegação de que a gestão escolar é capaz de proporcionar melhores resultados, como “um mecanismo para propiciar a melhoria na gestão de processos e recursos e, também, como condição para aliviar as instâncias centrais do sistema educacional, que se tornam sobrecarregadas com o crescimento das demandas” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 752).

Afirmam ainda que a nova gestão escolar promove alterações na forma de organização da escola e do gestor escolar. A este último se tornou uma peça importante no gerenciamento dos serviços escolares, captação de recursos, parcerias e ser um dos

responsáveis pelo desempenho escolar, conforme é possível verificar nos trechos abaixo:

A reestruturação do Estado e as modificações assumidas pela nova gestão pública impactaram diretamente em toda a organização dos serviços públicos, trazendo mudanças também para a gestão educacional. Esse fato provocou mudanças na cultura organizacional da escola e na função do gestor escolar, que é chamado não só a gerenciar os serviços escolares, mas também a captar recursos, estabelecer parcerias e se responsabilizar pelo sucesso e pelo fracasso da escola (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 753).

Silva e Duarte (2017) em sua pesquisa mostraram de que forma a gestão por resultados ocorreu na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os autores analisaram os documentos norteadores da gestão, e concluíram que as ações propostas pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte contribuíram para proporcionarem destaque para a atuação do diretor escolar, que se tornou o:

[...] principal responsável pelo desenvolvimento, na escola, das ações e dos programas originários da SMED/ BH (Escola Integrada, Escola nas Férias, dentre outros), além de tantas outras responsabilidades incorporadas ao longo dos anos, tais como: assumir toda a gestão das recém-criadas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI); responsabilizar-se por contratar, pagar, demitir, cumprir e fazer cumprir todas as obrigações trabalhistas de dezenas de funcionários terceirizados via Caixa Escolar. Como consequência, essas inúmeras contratações, novas obrigações trabalhistas e bancárias foram incorporadas ao rol de serviços dos diretores escolares (SILVA; DUARTE, 2017, p. 12).

Os pesquisadores destacam que em algumas escolas os diretores movimentavam até 14 contas bancárias diferentes nas gestões de 2012-2014. Do mesmo modo, a pesquisa de Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 717) identificou em entrevista com diretores de escolas, que o diretor possui como funções principais a atuação como mediador de conflitos ou articulador e também é responsável pela “gestão dos recursos financeiros e materiais da instituição e tem que gerir as relações sociais da escola” Foi também constatado nas entrevistas com os diretores, que há uma relação paradoxal nas suas decisões, pois, embora afirmem que possuam determinado grau de autonomia na tomada de decisões “admitem receber dos órgãos competentes orientações determinadas, que limitam seu campo de ação” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 718).

Além disso, constatam que os diretores entrevistados buscam promover estratégias para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, pois:

Em muitos casos, essa preocupação está relacionada às possibilidades de vinculação do repasse financeiro das escolas ao desempenho que apresentam no IDED, mas também a uma profusão de exames externos que chegam até a escola e que se traduzem em metas a serem cumpridas (Op. cit., p. 720).

Esta preocupação é importante, pois desde 2007 o Brasil adota o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como mecanismo para medir a qualidade da educação básica no país. Este índice é calculado a partir da taxa de aprovação dos alunos somada aos resultados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como a prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (OLIVEIRA, 2015)

Desta forma, a aplicação dos exames está diretamente relacionada com o alcance de metas de qualidade orientadas pelo IDEB que:

[...] passaram a direcionar a gestão das escolas de modo a se ocuparem com o desempenho dos estudantes em conteúdos específicos (português e matemática) mensurados pelas avaliações. Isso levou os/as dirigentes escolares a adotar estratégias de reforço escolar e simulados para o alcance das metas estabelecidas, deslocando, às vezes, o foco do projeto pedagógico para os resultados nas avaliações (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 720).

A partir das análises dos pesquisadores sobre as mudanças na gestão escolar serviram como mecanismo de responsabilização centrada no alcance de resultados e metas pré-estabelecidas e para a realização das avaliações que se apresentam como um mecanismo utilizado para medir a qualidade da educação no país.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Belisário H. C. L. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. Elfez, 2001.
- ANDREOTTI, Azilde, L.; LOMBARDI, José Claudinei e MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da Administração escolar no Brasil: do Diretos ao Gestor**. 2^a edição. Campinas-S. P, Alínea, 2012.
- ANTUNES, Rosmeiri Trombini. **Gestão escolar**. Organização: Elma Julia Gonçalves de Carvalho et al. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. p. 27894. 23 dez.1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília/DF. v. 1, 2005.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, vol., 47 nº 1, janeiro-abril 1996.
- CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. São Paulo: Campus, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan/abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBANEO, J. C. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 1-13, 2011.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, 17(72), 11–33. Retrieved from http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lb6.pdf, 2000.

MORAES, Nanci de Campos; FELGAR, Júlia Antonietta Simões. A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA. **Revista UNAR**, 2013. Disponível em http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/2_a_importancia_da_gestao_escolar_democratica.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

OLIVEIRA, Alessandra Teresinha; MENDES, Glauco Henrique; BORIOLO, Raquel Ottani. Gestão escolar democrática e qualidade de ensino: estudo de caso em uma escola municipal no interior de São Paulo. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 6, n. 12, p. 79-91, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no Contexto Escolar e os Dilemas dos (as) diretores (as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Vera Maria Vidal Peroni (Org.). Brasília: Liber Livro, 2013.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia e FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (...1930), In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.54-101, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22e.html>. Acesso: 10 jan. 2022.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 3, 2007.

SILVA, Luiz Fernando da; DUARTE, Adriana. Gestão por resultados e participação da comunidade escolar: a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 751-769, set./dez. 2017.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

STOFFEL, Tânia Maria. Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar. 2012.210 f. Dissertação (mestrado em Educação), Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 159-174, 2012.

VIDAL, E. M., & VIEIRA, S. L. (2014). Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, (19), 47–66. doi:10.5585/dialogia.n19.4984

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE GESTORES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Data de aceite: 16/02/2023

Luciane Weber Baia Hees

Antônio Neto-Mendes

Bárbara Lopes Ferreira da Costa

Natália Borges Richter

*Artigo publicado no: HEES, L. W. B.; RICHTER, N. B.; COSTA, B. L. F.; NETO-MENDES, A. GESTÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE GESTORES NO BRASIL E EM PORTUGAL In: Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa, 2020. Anais do Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa 2020.

RESUMO: O artigo busca examinar aspectos legais e históricos sobre a formação do gestor escolar no Brasil e em Portugal, procurando responder ao seguinte questionamento: Qual a diferença entre as políticas públicas referentes à formação acadêmica e requisitos de acesso às funções de diretor escolar em Portugal e no Brasil? Este estudo pertence a um projeto maior, que através de um grupo de estudo analisa-se a formação do gestor escolar e seu impacto nos resultados acadêmicos. Partiu-se da hipótese de que os países, Portugal e Brasil, possuem políticas

públicas que tratam diferentemente questões de educação e valorização do gestor, e isso influencia na qualidade educacional de cada país, apesar de partilharem o mesmo idioma e valores culturais próximos. Como método, elegeu-se a revisão bibliográfica e análise documental. Concluiu-se que, apesar da aproximação cultural, a formação do gestor aponta aspectos significativamente distintos elencados na conclusão do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Gestão Escolar; Aspectos Normativos.

INTRODUÇÃO

Esse artigo emerge como uma das fases de um estudo maior, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação na Educação (GIEd) que desenvolve pesquisas sobre a gestão e o processo de inovação em todas as suas dimensões. Objetiva-se neste artigo, examinar aspectos legais e históricos sobre a formação do gestor escolar no Brasil e em Portugal. Como proposta estabeleceu-se inicialmente que os dois países, Portugal e Brasil, apesar da aproximação cultural e de terem

a mesma língua, possuem políticas públicas que tratam de maneiras diferentes questões de educação e valorização do professor, e isso influencia na qualidade educacional de cada país.

Nos dados apontados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018, percebe-se que Portugal ocupa um lugar significativamente superior ao do Brasil. De acordo com o ranking do Pisa 2018, no qual o foco da pesquisa foi no âmbito da leitura, Portugal se encontra na 24^a posição, enquanto o Brasil ocupa a 57^a posição entre 79 países e economias. Diante dessa informação, entre outras frentes, questiona-se: Qual a diferença entre as políticas públicas relacionadas à formação acadêmica e requisitos de acesso às funções de diretor escolar em Portugal e no Brasil?

Portanto, o artigo se justifica pela necessidade de discutir aspectos relacionados com a formação acadêmica do gestor escolar e sua inserção profissional, comparando com um país de alto padrão educacional e que se encontra historicamente muito ligado ao Brasil. Este trabalho parte do princípio de que a educação sempre pode ser repensada e modificada, considerando que “a forma como se exerce a gestão influencia tudo o que acontece na escola, especialmente naquilo que é a sua missão essencial: a forma como os professores organizam e praticam o ensino e o modo como os alunos aprendem” (BOLÍVAR, 2012, p. 66).

Para a realização da pesquisa, estudaram-se as legislações educacionais e as características da formação do gestor escolar de cada país para, posteriormente, analisar as aproximações através de indicadores descriptivos emergentes da própria pesquisa. Como método, elegeu-se a revisão bibliográfica e análise documental. Assim, neste artigo, serão apresentados os resultados preliminares das aproximações entre os dois países, relacionados aos requisitos de formação acadêmica do gestor e acesso às funções de diretor escolar, o que nos permite discutir as especificidades educacionais entre Brasil e Portugal.

ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM PORTUGAL

Barroso (2002) apresenta uma síntese dos requisitos definidos pela lei de Portugal para a seleção de gestores escolares ao longo dos anos, incluindo os aspectos da formação dos mesmos. De acordo com o autor, com o fim da ditadura Salazarista no ano de 1974 e após um período de grande experimentalismo, a Constituição da República consagrou, em 1976, a “gestão democrática” da escola pública. Neste mesmo ano os diretores e reitores nomeados pelos governos da ditadura do Estado Novo, foram substituídos pelo conselho diretivo (órgão colegial), sob o amparo do Decreto-lei n.º 769-A/1976. O conselho diretivo, a eleger na escola, deveria conter três a cinco professores, dois representantes dos alunos

(se a escola possuir os três últimos anos do segundo grau), e um indivíduo representando o pessoal não docente.

Posteriormente, foi emitida a Lei n.º 46/86, mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo, onde no artigo 33º, referente à qualificação para outras funções educativas, é definido que as instituições de formação podem ministrar cursos especializados de administração e inspeção escolares. Esse é o único lugar da LBSE relacionado à formação do gestor. Já em 1997 é aprovado o Decreto-Lei n.º 95/97, em vigência até hoje, que se torna um marco em termos de formação especializada para a gestão escolar. Trata-se da normatização da formação especializada voltada a diversas áreas da educação, incluindo as áreas de administração escolar e administração educacional, trazendo especificações sobre este tipo de formação. No artigo 3º, ponto 1, alínea b), tal decreto demonstra a importância da qualificação dos profissionais escolares que exercem as seguintes funções: direção, gestão pedagógica e administrativa. Esta lei foi de grande relevância para a execução das normas que ainda estavam por vir.

O primeiro ordenamento jurídico voltado para gestão das escolas publicado após a LBSE foi o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que apontou um modelo de gestão escolar comum a todos os estabelecimentos de educação e de ensino. Esse modelo organizou estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo em áreas escolares e difere o órgão de direção estratégica, criando o conselho de escola, da gestão, criando a figura do diretor executivo. Segundo Formosinho (2005), foi um normativo inovador, pois estabeleceu uma administração estatal participada, com mecanismos de envolvimento da comunidade educativa nos órgãos escolares, favorecendo a representatividade, a democracia e a participação comunitária, que são princípios da LBSE. Segue então o Decreto-lei n.º 115-A/98, definindo que a direção executiva das escolas poderia ser unipessoal (diretor) ou colegial (conselho executivo), ficando a critério de uma assembleia de cada escola eleger o modelo de gestão desejado. De acordo com o n.º 3 do art. 19º do Decreto-lei n.º 115-A/98, o candidato a diretor ou a presidente do conselho executivo neste período (1998-2008), deveria ter pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar.

No ponto seguinte do mesmo artigo, é especificado que para terem a qualificação mencionada os candidatos devem preencher uma das duas condições propostas no decreto (n.º 3, art. 19º, Decreto-lei n. 115-A/98). A primeira menciona os termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente. Essa premissa está relacionada à formação nas áreas de Administração Escolar e Administração Educacional “pela frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores” (Decreto-lei n.º 1/98, de

2 de janeiro). A segunda condição é de que o docente deve ter uma experiência em cargos de administração e gestão escolar, equivalente ao tempo de um mandato completo, que corresponde a três anos.

O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que se encontra vigente até hoje, trouxe uma grande mudança para o modelo de administração das escolas, pois tornou obrigatória a existência de um órgão de administração e gestão unipessoal. As exigências de qualificação seguem praticamente iguais às mencionadas no parágrafo anterior, com apenas a adição de uma terceira opção especificada da seguinte forma: “Possuam experiência de, pelo menos, três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo” (Art. 21º, ponto 4). Porém, como apontam Silva e Sá (2017), na segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008 promulgada por meio do Decreto-Lei n.º 137/2012, a experiência do candidato à direção é colocada em segundo plano. Segundo o ponto 5 do artigo 21º, aqueles que apenas tiverem a experiência prática e não possuírem formação específica, somente serão considerados se houver inexistência ou insuficiência de candidatos que possuam a formação descrita na primeira condição vista no parágrafo acima.

No artigo 21º do Decreto-lei n.º 75/2008, onde se discorre sobre o recrutamento do diretor, define-se que o mesmo será eleito pelo conselho geral, mas antes precisa passar por um procedimento concursal. O conselho geral mencionado conta com a “participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” (Art. 12º).

ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, Arantes e Gebran (2014) mencionam que através do Parecer CFE n.º 252/1969 e da Resolução CFE n.º 2/1969 o curso de Pedagogia, que antes fazia parte da faculdade de Filosofia, passa a ser oferecido pelas faculdades de Educação. A resolução de 1969 introduziu oficialmente ao curso de pedagogia as habilitações para a gestão escolar. Posteriormente, a lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 64º, define que a formação dos aspirantes a cargos relacionados com a gestão escolar deve ser realizada “em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Em 2019 é publicada a Resolução CNE/CP n.º 2, onde o nível de pós- graduação citado acima é descrito de uma forma mais detalhada. O art. 22º, inciso II, define tal nível como a formação em cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado nas áreas de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional.

Em relação ao processo de admissão, o artigo 67º, inciso I, da lei nº 9.394/96 estabelece que os profissionais de educação do ensino público devem ingressar exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Além disso, o Parágrafo Primeiro do mesmo artigo afirma que para exercer qualquer função de magistério é necessário que o profissional tenha experiência na docência. Como o parágrafo seguinte cita, a Constituição inclui as modalidades de direção de unidade escolar, de coordenação e assessoramento pedagógico às funções de magistério. Portanto, a experiência como professor é sustentada pela LDB, sendo obrigatória aos candidatos à gestão escolar.

Visto o que foi discorrido de forma sucinta sobre a legislação de ambos os países em seu processo gradual, no tocante aos modelos de gestão escolar adotados no decorrer dos anos e seus impactos na formação do gestor, agora serão abordados os aspectos do contexto histórico e prático. Nos tópicos seguintes será verificada a execução das normas vistas anteriormente, e os desafios enfrentados frente à formação do gestor escolar em Portugal e no Brasil.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM PORTUGAL

De acordo com Lima (1997), no ambiente acadêmico, antes de 1974, a administração escolar estava diretamente ligada com o direito, tendo como objeto de estudo a legislação. Tal conclusão pode ser reforçada ao levar em conta os nomes dados às disciplinas relacionadas à administração escolar nos cursos da época, como por exemplo, “Legislação e Administração Escolares” (LIMA, 1997, p. 96). O autor menciona que essa origem dos estudos sobre administração centrados no cumprimento da lei tinha a função de manter as pessoas conformadas com a realidade da época. Portanto, após a revolução de 1974, que instaurou a democracia, se fez necessário realizar mudanças nas concepções construídas até então. Assim, criou-se uma abertura para o estudo e investigação das questões organizacionais e administrativas da educação no ensino superior, em que as chamadas Universidades Novas – Aveiro, Évora e Minho – passam a ter também um papel importante. Por outro lado, durante a década de 80 ocorreu uma crise no contexto da gestão colegial, pois estavam faltando professores candidatos ao conselho diretivo das escolas. A principal razão para essa crise foi a de que os responsáveis pela gestão estavam precisando lidar com as expectativas dos professores e da comunidade, porém não tinham autonomia para atender a demanda que recebiam. A equipe diretiva dependia das normas e da administração central, além de não receber incentivos significativos e não ter uma formação especializada para dar suporte às novas exigências do sistema educacional. Foram tomadas, então, medidas para tornar a gestão mais atrativa, proporcionando um pouco mais de autonomia, criando uma compensação financeira e um processo seletivo

(SILVA; SÁ, 2017).

Dentro desse contexto ocorre o início da década de 90, marcada pela criação de diversos projetos para o estudo da Administração Educacional, o que possibilitou maior visibilidade a essa área. Nesse período ocorreu “a criação de cursos de mestrado, de pós-graduação e de especialização, a introdução de novas disciplinas em cursos de licenciatura em Ciências da Educação/Educação, os projetos de formação contínua” (LIMA, 1997, p. 109). Porém essa disseminação do conhecimento foi tão ampla que resultou na falta de rigor científico e pedagógico em algumas instituições, fazendo com que as convicções gerencialistas e pragmáticas fossem adotadas por muitos (LIMA, 1997).

Como se observou anteriormente, até 2008 a gestão predominante em Portugal era a colegial, sendo que diante da opção entre os dois modelos, concedida pelo decreto-lei n.º 115-A/98, a maioria esmagadora das escolas optou pelo órgão colegial. No entanto, quando a existência de um órgão unipessoal se tornou obrigatória (2008), o diretor passou a chamar muita atenção e a despertar o interesse dos estudiosos em relação à sua formação. Afinal, até então o foco estava na “formação em administração educacional para todos os professores, nas modalidades de formação inicial, contínua ou especializada” (SILVA; SÁ, 2017, p. 65). Portanto, tais mudanças resultaram em gestores que possuem uma formação para atuarem num órgão colegial, e não como diretores, figuras centrais da escola.

Silva e Sá (2017) mencionam que, devido à significativa autonomia conferida ao ensino superior e suas instituições, estabeleceu-se uma grande diversidade curricular quanto à formação especializada, adequando o currículo ao perfil de gestor desejado. Para que um modelo de formação seja traçado, é preciso definir qual o tipo ideal de profissional a ser formado. Levando em conta o contexto de Portugal, onde ocorreram muitas mudanças normativas sobre o que se espera do gestor escolar, entende-se o porquê da existência de tantos modelos de formação diferentes. A gestão unipessoal “traz consigo uma tendência para a implementação de modelos e processos de formação, incluindo o currículo de formação, que são típicos dos países onde já existe essa figura há mais tempo ou onde ela já é tradicional” (SILVA; SÁ, 2017, p. 66). Porém, tal tendência pode levar à padronização da formação de gestores, acabando com a diversidade curricular das instituições de ensino superior.

Sobre os cursos de licenciatura em ensino, ao fazer uma análise da disciplina “Organização e Administração Escolar” na Universidade de Minho, Estêvão (2001) menciona que o foco da mesma está na gestão pedagógica e não na gestão administrativa. Ou seja, o gestor é percebido como um educador ao invés de apenas um gestor de processos organizativos.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO BRASIL

Levando em conta a pluralidade de competências e a atividade constante da sociedade e da escola, que exige do gestor novos desdobramentos e desafios, é importante que o futuro gestor tenha em seu processo de formação o curso de Pedagogia e uma pós-graduação na área. Portanto se o candidato é formado em outra licenciatura que não seja a Pedagogia, ele precisa ter pelo menos em seu currículo uma especialização na área. Sem as capacidades específicas, voltado para o modelo de gestão em pauta que articule as demandas, o diretor age de acordo com as pressões e corre o risco de ser dominado por elas ao invés de agir para resolvê-las para que a escola avance com organização (JUNIOR; PEREIRA, 2017, p. 62).

A partir da reforma no curso de Pedagogia, a formação inicial de gestores foi implantada, marco que afeta esse âmbito de formação através da oferta da habilitação em Administração Escolar. Na década de 1970, o MEC propôs que todos os cargos de diretor fossem ocupados por profissionais formados especificamente neste curso. Entretanto, em 1980, com o processo de redemocratização no país em que ocorreu o início da prática de eleição para o cargo de gestão, houve certa diminuição na procura desses cursos e ocorreu a falta de alunos. Por outro lado, houve “um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional” que era muito procurado por profissionais que já exerciam a carreira, mas com um pequeno número de vagas (LUCK, 2000, p. 29).

De acordo com Luck (2000), não se deve esperar que os gestores aprendam seu trabalho pelo erro, como resolver situações e agir em situações de tensão, como buscar resultados, planejar e outros. Quando ocorre ineficácia nessa área, os resultados podem ser sérios a ponto de impedir essa prática. Nesse caso, vale frisar a importância da experiência que o gestor deve apresentar para que seja considerado apto a ocupar o cargo de um diretor escolar. É necessário que além dos cursos exigidos, o candidato apresente certa vivência na instituição, principalmente como professor, que é onde o profissional identifica os principais problemas e conflitos que precisam ser resolvidos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pretendeu-se analisar separadamente a trajetória dos países Brasil e Portugal em seus aspectos legais, históricos e práticos da formação do gestor escolar. Tal análise tornou possível identificar algumas das diferenças entre as políticas públicas referentes à formação acadêmica e requisitos de acesso às funções de diretor escolar no Brasil e em Portugal.

Concluiu-se que, apesar das semelhanças culturais, o processo de formação do

gestor escolar se diferencia em vários aspectos como: o papel que o diretor ocupa em cada país, pois em Portugal o sistema de colegiado esteve ativo pela maior parte do tempo, fazendo da gestão centralizada no diretor algo novo e causando impacto na construção do currículo de algumas das instituições de graduação e pós-graduação em educação. Já no Brasil, a figura do diretor existe há muito tempo, resultando num modelo de gestão antigo e sem muitas mudanças. Outro aspecto é que os dois países utilizam do concurso para selecionar os gestores, porém em Portugal, após o procedimento concursal, atualmente é o Conselho Geral que elege o diretor. Também se destacou a obrigatoriedade da experiência prática e da formação no Brasil para a atuação no cargo, no entanto foi visto que em Portugal o candidato só precisa possuir um desses dois pontos, sendo que a lei vigente dá preferência à formação dos candidatos em detrimento da experiência.

É importante considerar que cada país possui seu contexto e suas peculiaridades, por isso este artigo não buscou apresentar juízo de valor sobre os pontos levantados. Questiona-se agora, para dar sequência ao estudo, se as diferenças identificadas (e até outras que aqui não cabem...) causam impactos na qualidade do ensino nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Revista Holos**, Ano 30, v.6. 2014. p. 280-295. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1643/pdf_142>. Acesso em: 05/06/2022.
- BARROSO, João. Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. **Revista do Fórum Português de Administração Educacional**, n. 2, jan. 2002, p. 91–107.
- BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação**. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- ESTEVÃO, C. A. V. Gestão educacional e formação. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, jul./dez. 2001, p. 87-105.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. E FERREIRA, F. I.
- Administração da Educação. **Lógicas burocráticas e lógicas de mediação**. Porto: Edições ASA, 2005.
- JUNIOR, C. F.; PEREIRA, M. S. A formação do gestor escolar em serviço e os desafios de sua atuação. In: UNGLAUB, E.; HEES, L.; SOUZA, T. (Orgs.). **Gestão Escolar: Formação, Desafio & Competências**. Artur Nogueira: Editora Paradigma, 2017. p. 60-66.
- LIMA, L. C. Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997, p.91-123. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100007>>. Acesso em: 14/06/2022.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n.72, fev/jun. 2000, p. 11-33.

OECD (2019), **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 14/06/2022.

SILVA, G.; SÁ, V. O diretor escolar em Portugal: Formação e Perfil Profissional. **Revista Espaço do Currículo**. UFPB, v. 10, n. 1, jan./abr. 2017, p. 62-81. Referências Legislativas.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11/06/2022.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27/02/2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, pág. 142, 20 de dezembro de 2019.

PORUGAL. Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. **Diário da Repúblia**, Lisboa, n.º 237, Série I, 14 out. 1986.

_____. Decreto-Lei n.º 95/97, 23 de abril de 1997. **Diário da Repúblia**, n.º 95, I Série A. 1997.

_____. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio de 1998. **Diário da Repúblia**, n.º 102, I Série A, 1998.

_____. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008. **Diário da Repúblia**, n.º 79, I Série A. 2008.

_____. Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho de 2012. **Diário da Repúblia**, n.º 126, I Série. 2012.

CAPÍTULO 3

IMPLICAÇÕES CONSTITUCIONAIS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Data de aceite: 16/02/2023

Carlos Alexandre Hees Bases da Educação nacional; Leis; Normas.

Vanda Pereira Kavamoto Alves de Oliveira

INTRODUÇÃO

RESUMO: Esse capítulo tem como objetivo apontar os principais aspectos da Constituição Federal Brasileira, e de outras leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que se refere à educação. Elucida-se, já de imediato, que como inovação nessa temática, a Constituição Federal de 1988 traz o papel da família como colaboradora do processo educativo através da promoção e do incentivo. Procura-se elucidar os aspectos relevantes e principalmente delinear a educação como um direito social protegido e garantido pela Constituição brasileira. Não temos o objetivo de discutir e analisar as determinações, mas apenas listar alguns aspectos, visto que o livro é destinado a gestores educacionais, na tentativa de delinear sobre as competências dos entes federativos e as principais características de cada segmento educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Constituição Federal; Lei de Diretrizes e

O slogan “Educação direito de todos” permeia campanhas publicitárias governamentais, propagandas veiculadas na mídia e demais meios de comunicação, e ocupa um lugar de destaque na Constituição Federal Brasileira quando em seu artigo 205 estabelece 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.” Entretanto, mais do que uma exigência relacionada aos processos produtivos e profissionais, esse direito está diretamente vinculado à cidadania do indivíduo.

Os direitos sociais estão contemplados no artigo 6º da Constituição, com as alterações introduzidas até a Emenda Constitucional 90, de 2015, com

a seguinte redação: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Ou seja, a educação, no Brasil, é um direito fundamental de Natureza Social.

Segundo dados do Ministério da Educação em 2022 existem 8 milhões de estudantes matriculados em 33 mil cursos de graduação de 2.364 instituições públicas e particulares, 48,6 milhões de alunos matriculados em 184,1 mil escolas de educação básica, e 7,9 milhões no ensino médio oferecido em 28,5 mil escolas no Brasil. Para organizar e fazer com que essa enorme máquina funcione adequadamente, existem normas, responsabilidades e regras, divididas entre os entes governamentais, sociedade e família. E é sobre isso que iremos descrever brevemente nesse capítulo. Pretende-se responder como os aspectos educacionais são legalmente organizados no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB.

EDUCAÇÃO NACIONAL: OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996 - LDB) estabelece os rumos, as diretrizes e bases da educação nacional, definindo como objetivos:

- O pleno desenvolvimento da pessoa
- O preparo da pessoa para o exercício da cidadania
- A qualificação da pessoa para o trabalho
- Deverá vincular o mundo do trabalho e a prática social.

No artigo 206 da CF/88, encontram-se listados os princípios, através dos quais o ensino será ministrado. São eles:

- Igualdade para o acesso e a permanência na escola;
- Liberdade: aprender, ensinar, pesquisar, divulgar, a arte e o saber.
- Pluralismo de ideias, concepções pedagógicas, coexistência pública e privada.
- Gratuidade do ensino público;
- Valorização dos profissionais da educação escolar;
- Gestão democrática do ensino público;
- Garantia e padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extraescolar;
- Consideração com a diversidade étnico-racial.

Como deveres do Estado, o artigo 208 da CF/88 descreve:

- Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.
- Educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos.
- Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano – a partir dos 6 anos.
- Ensino médio, oportunizado a todos e gratuito.
- Educação básica gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria.
- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.
- Acesso ao ensino superior.

Cabe ao poder público na esfera federativa de competência:

- Recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;
- Fazer a chamada pública;
- Zelar junto aos pais/responsáveis, pela frequência à escola;
- Assegurar em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório;
- Criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil a educação infantil, como Política Pública, só desponta no século XX, e a presença de discussões sobre a educação infantil resultou em leis e documentos como a Constituição Federal de 1988, ECA/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, LDB/1996, Lei de Diretrizes e Bases, RCNEI/1998, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e a criação do MEC, Ministério da Educação. Isso demonstra que há uma preocupação pelas leis que regulamentam a educação infantil no Brasil.

Segundo o artigo nº 29 da LDB/96, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos. De competência Municipal, a educação infantil será oferecida, de acordo com o artigo 30 da LDB/96, em:

- I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Nos termos da LDB/96 em seu artigo 6º, é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

O ENSINO FUNDAMENTAL

O artigo 32 da LDB/96 estabelece que o ensino fundamental é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, deve ser oferecido de forma gratuita na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tem como objetivo a formação básica do cidadão e trata-se de uma competência Municipal.

A carga horária, está determinada no artigo 24 da LDB/96, e deve ser de no mínimo oitocentas horas e duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar.

Destaque para a Lei nº 13.415/2017 que altera o artigo 26, §2º da citada LDB, inserindo o ensino da arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica e §5º que define que a partir do sexto ano será ofertada a língua inglesa.

ENSINO MÉDIO

O artigo 35 da LDB/96 estabelece que o ensino médio, considerado etapa final da educação básica, tem a duração mínima de três anos e é de competência Estadual.

Os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação e segundo o artigo 35-A, são direcionados pela Base Nacional Comum Curricular. O § 2º, do artigo supra mencionado, explica que a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia. No parágrafo 12, ainda do artigo 35 da LDB/96, é estabelecido que as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Também de competência Estadual, o art. 36-A da LDB/96 aponta que o ensino médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a formação geral do educando e articulada com o ensino médio ou subsequente em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Após a conclusão, é conferido certificado de qualificação para o trabalho, com validade nacional e permite prosseguimento dos estudos na educação superior.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos, outro segmento fundamental na educação, é de competência comum Estadual e Federal. É destinada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (artigo 37,

LDB/96). Segundo a LDB, no artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos tem as seguintes características:

- Ensino gratuito e adequado as condições de vida e de trabalho
- EJA – presencial/noturno (15 anos EF e 18 anos EM)
- EJA – presencial/modular/ noturno
- CIEJA – 3 períodos - presencial
- ENCCEJA – Inep – Brasil e exterior/PPL

EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ensino superior é a etapa educacional que sucede a educação básica e tem como finalidade oferecer conhecimentos e habilidades, em determinada área de escolha do indivíduo, para futuramente exercer uma profissão. A Graduação é a primeira fase do nível superior e possui modalidades próprias que são:

- Licenciatura: especializada na formação de docentes;
- Bacharelado: segmento onde os profissionais se habilitam a atuar no mercado de trabalho;
- Tecnólogo: menor duração de curso, no qual o profissional se prepara para atender demandas específicas do mercado.

A competência desta etapa educacional é da União e está regulamentada a partir do artigo 43 da LDB/96, onde verifica-se que o Ensino Superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nos termos do artigo 44 da LDB/96, a educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

- Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo
- De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trata-se de um direito das pessoas com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou mesmo a superdotação. Visa garantir o acesso à educação de qualidade, assegurando o exercício desse direito fundamental.

A garantia desse direito é essencial para reduzir as desigualdades e barreiras que possam interferir no desenvolvimento educacional e também social de indivíduos com alguma deficiência ou alta habilidade.

A partir do artigo 58, a LDB/96 se detém a descrever os aspectos relacionados com a educação especial, explicando que trata-se de uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A oferta da educação especial começa desde o início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

Para atender as necessidades especiais deve-se utilizar recursos educativos e uma organização específica, assim como professores com especialização adequada em nível médio ou superior, educação especial para o trabalho e oferecer acesso igualitário aos

benefícios dos programas sociais suplementares.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

De acordo com o artigo 60-A da Lei nº 9.394/1996, entende-se por educação bilíngue de surdos a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida e deverá oferecer um de apoio especializado e educacional.

A matrícula em escola e classes regulares deverá ser decisão do estudante ou, no que couber, dos pais ou dos responsáveis. Adicionalmente, não deverá haver prejuízo das garantias previstas na Lei nº 13.146/ 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

No artigo 60-B os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

COMUNIDADES INDÍGENAS

Com o objetivo de instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, segundo o art. 210 da CF/88, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No § 2º determina-se que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas (comunidades fundadas em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas), a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Essas determinações são reproduzidas no artigo 32, §3º, da LDB/96.

O artigo 78 da LDB/96, explica que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

SOBRE OS PROFESSORES

Não poderíamos falar de educação sem destacar alguns pontos estabelecidos tanto na Constituição Federal como na LDB sobre os docentes.

O Ministério da Educação (MEC) é um órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência a elaboração e execução da Política Nacional de Educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Segundo o artigo 62 da LDB/96, a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser realizada em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Já a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (art. 64, LDB/96).

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (Art. 66, LDB/96)

SOBRE AS COMPETÊNCIAS

A Constituição Federal/88 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação, afirmando que:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

Em resumo, segundo o artigo 8º da LDB/ 96 em regime de colaboração a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino, a fim de assegurar a universalização do ensino obrigatório. Segundo o artigo 9º da LDB/96, cabe à

União elaborar o Plano Nacional da Educação (Estados, DF e Municípios).

- § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

O artigo 16 da LDB/96, descreve que o sistema federal de ensino compreende:

- As instituições de ensino mantidas pela União;
- As instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada;
- Os órgãos federais de educação.

As Competências dos Estados e do Distrito Federal estão descritas nos artigos 10 e 17 da LDB/96. São elas:

- Art. 10. Estados e DF: Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.
- Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- Assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.
- Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
- As instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- As instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- As instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada (autoriza, credencia e supervisiona).
- Os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal.

As Competências dos Municípios estão nos artigos 11 e 18 da LDB/96

- Art. 11. Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental.
- Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.
- Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
- Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
- As instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada (autoriza, credencia e supervisiona).
- Os órgãos municipais de educação.

SOBRE OS RECURSOS FINANCEIROS

Segundo o Artigo 68 da LDB/96 serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- Receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- Receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- Receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- Receita de incentivos fiscais.

O artigo 212 da CF/88, determina que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Os recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos procedentes de impostos e das cessões dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação) devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação, observando os âmbitos de atuação dos Estados e Municípios, conforme estabelecido na Constituição Federal (Municípios devem utilizar recursos na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio).

O artigo 209 da CF/88 afirma que o ensino é livre a iniciativa privada, atendidas das seguintes condições:

- Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino.
- Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público competente.
- Capacidade de autofinanciamento exceto art. 213, CF.

O artigo 77 da LDB/96 explica que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (com finalidade não lucrativa, sem distribuição dos resultados e aplicação dos excedentes em educação).

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Estados, distrito federal e municípios devem trabalhar em conjunto buscando alcançar êxito em competências comuns no campo educacional. Assim, desde que o PNE começa a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e alvos estabelecidas por ele.

O atual Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, conhecido pela sigla “PNE”, é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, articulando esforços nacionais em regime de colaboração dos entes federativos, entre o período de 2014 e 2024. As vinte atuais metas estabelecidas no vigente Plano Nacional de Educação disponíveis no site do MEC são:

1. Universalizar a Educação Infantil - universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2. Toda a população brasileira entre 6 a 14 anos de idade deve estar matriculada no Ensino Fundamental- universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE
3. Toda a população brasileira entre 15 a 17 anos esteja frequentando o Ensino Médio - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4. Educação inclusiva - universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5. Alfabetização todas as crianças até o 3º. Ano Fundamental - alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
6. Educação em tempo integral aos estudantes da educação básica - oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica

7. Qualidade da Educação Básica, objetivando melhores médias nacionais - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes

médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

8. Elevar a escolaridade média da população - elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

9. Erradicar o analfabetismo absoluto - elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

10. EJA no Ensino Fundamental/Médio, na forma integrada à educação profissional - oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

11. Expansão das matrículas educação profissional técnica de nível médio - triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

12. Elevar a matrícula na Educação Superior - elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

13. Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente - elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

14. Elevar gradualmente o nº de matrículas na pós-graduação stricto sensu - elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

15. Assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que

tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

16. Profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

17. Valorizar os profissionais das redes públicas de Educação Básica (salário) - valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

18. Assegurar planos de carreira aos profs. Educação Básica e Educ. Superior (piso salarial) - assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

19. Gestão democrática da educação (critério, desempenho, consulta e recursos) - assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.

20. Ampliar o investimento público em educação pública - ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo apontar brevemente algumas determinações gerais relacionadas com a educação no ordenamento brasileiro. Não houve a intenção de discutir ou analisar os dados descritos, apenas direcionar onde e o que deve ser observado sobre a temática.

Por se tratar de uma livro sobre conceitos e temas direcionados a gestores, pretendeu-se inserir esses dados para facilitar a busca e incentivar o aprofundamento sobre os aspectos legais que norteiam a educação brasileira e que são apenas abordados

de forma geral na formação inicial dos gestores.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação: [gov.br/mec](https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca/garantiadodireitoaeducacao). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca/garantiadodireitoaeducacao>. Acesso em agosto de 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em agosto de 2022.

CAPÍTULO 4

GESTÃO ESCOLAR RELACIONADA COM A FORMAÇÃO DESTE PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO BÁSICO NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Data de aceite: 16/02/2023

Alessandra Ednelza da Silva Leite

RESUMO: Investigar sobre as práticas da formação continuada dos gestores, seus desafios e necessidades sempre foram uma preocupação dos pesquisadores, isso é evidenciado pela quantidade de estudos existentes, porém tornaram-se essenciais no período da pandemia causada pelo COVID-19. No contexto educativo, essa formação tem fundamental papel para minimizar as lacunas deixadas na preparação acadêmica do principal sujeito da gestão escolar, e diante de novos contextos criados pelo ensino remoto emergiram com desafios formativos não previstos.

PALAVRAS - CHAVE: Gestão Educacional; Formação Continuada de Gestores; Educação Básica; Pandemia.

INTRODUÇÃO

Nossa sociedade vive um momento de grandes transformações com o avanço de tecnologias, a explosão de informação e de

conhecimento (Bauman 2011; Nóvoa 2019). Convivemos em uma sociedade globalizada na qual “a competição e o individualismo são características marcantes” (Gatti, 2017 p. 723), atrelada a injustiças econômicas, fragilidade de vínculos humanos e diversidade de demandas sociais. Diante desse contexto, o mundo é atingido pela Covid19 e a educação, que já enfrentava desafios perante a inserção tecnológica e midiática vivenciada pelos educandos e toda comunidade escolar, encontra-se sem parâmetros ao lidar com as dificuldades e novas exigências trazidas pela pandemia.

Desse modo, todos os atores sociais no âmbito educacional são conclamados a atuar no processo de ensino aprendizagem em um momento singular de nossa geração. Nesse contexto, a formação dos gestores constitui-se fundamental, pois é o gestor escolar que responde oficialmente por todas as ações da escola e cuja atuação torna-se preponderante ao desenvolvimento de estratégias e orientações pedagógicas que

direcionarão as práticas educativas e percursos de aprendizagem a serem vivenciados pela comunidade escolar. Além disso, são poucas as publicações nas quais os gestores relatam preparo para exercer suas responsabilidades, afinal, não foram adequadamente habilitados. Parece que há um distanciamento entre o que é abordado na teoria e as suas necessidades reais (Sóla, 2018).

E neste período pandêmico, a relevância de uma investigação sobre a formação de gestores decorre ainda da complexidade da escola e sua função principal que é a aquisição do conhecimento de forma organizada (Luck, 2000; Paro, 2012).

A formação necessária para o gestor escolar é apresentada pela Lei N° 9.394/96 de Diretrizes e Bases no artigo 64 (BRASIL, 1996), onde a formação básica da gestão escolar faz parte dos cursos de Pedagogia ofertada pelas instituições de ensino superior. Se por um lado, torna-se importante a necessidade de um gestor ser professor, em compensação torna a formação inicial do gestor frágil já que, em sua maioria, os cursos de pedagogia oferecem apenas uma disciplina sobre gestão educacional (Libâneo, 2015).

Sendo assim, investigar sobre as práticas da formação continuada dos gestores, pesquisar seus desafios e suas necessidades é essencial, já que parece que essa formação tem importante papel para minimizar as lacunas deixadas na preparação acadêmica inicial do principal sujeito da gestão escolar, o qual atua no comando das atividades acadêmicas, políticas e administrativas da escola na busca incessante da qualidade no ensino.

Considerando a Educação Básica, há um foco na atuação do gestor educacional, no intuito de promover diligência e equidade em seu trabalho, faz-se necessária uma formação sólida para efetuar a gestão da escola como um todo (Luck 2000)(Paro 2012). Pois, além das responsabilidades administrativas para um bom funcionamento de uma unidade escolar, é importante que se tenha também conhecimento teórico-prático, no que diz respeito, não apenas aos termos da legislação escolar, mas sobretudo, a coordenar e gerir o processo de ensino aprendizagem, de modo a fornecer subsídios ao corpo docente, que constitui a base da estrutura escolar, desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio.

DESAFIO DO GESTOR ESCOLAR

Ao examinarmos a escola, todos reconhecem a sua força e complexidade. Sustentou-se em todo o mundo, da maneira como a conhecemos, por mais de 150 anos de existência, e combateu com louvor um flagelo da sociedade; o trabalho infantil (Nóvoa, 2019). Considerando que quase todos os nossos jovens e crianças estão inseridos no ambiente escolar, sua magnitude e significação é tamanha que não imaginamos um mundo sem escola e constatamos que apesar de críticas e propostas de modificações em sua estrutura, estas não foram suficientes para conseguir esconder que sua importância está

consolidada na sociedade (Nóvoa, 2019).

O problema desta instituição está em sua incapacidade de produzir, ou atingir a todos seus educandos, de forma igualitária, produção de conhecimento crítico e reflexivo, isto é, reverberando em um ensino de qualidade. Esse entrave se agrava quando pensamos que é na escola que se produz a sociedade, onde se faz a democracia (Paro 2012, Imbernón 2016, Azevedo 2019). Sem escola de qualidade, não há democracia, não há liberdade (Imbernón 2016). O que buscamos na qualidade da escola é a **cidadania democrática**, onde crianças e jovens “...desenvolvam saberes, procedimentos e atitudes que permitam dar sentido à vida dos estudantes para participar na criação de um mundo melhor” (Imbernón 2016 p. 20). Sendo assim, não se pode falar de gestão escolar, sem refletir sobre a prática docente na Educação Básica.

É verdade que nossa Constituição de 1988, no Art. 206, inciso IV, declara a democracia um dos pilares da educação (Cury 2018). Ressaltamos que esse fato foi um grande avanço para a época, um feito extraordinário! Como forma de governo, a democracia é essencial para o exercício de outros direitos, e sua reivindicação no contexto educacional invoca o conceito de democracia de Bourdeau, segundo o qual o exercício das práticas democráticas deve acontecer desde cedo nos espaços como família, comunidade e escolas (AZEVEDO, 2018).

Nesse contexto, a cidadania é uma busca de uma boa educação porque, também ganha um novo sentido bem mais amplo através de Marshall além dos direitos civis e políticos, alcançam os direitos sociais como conquistas presentes do século XXI, quando a cidadania induz “...a capacidade que os sujeitos têm em poder participar das decisões da sociedade e poder alargar esse poder” (Cury 2018 p. 872) .

Para conseguirmos essas habilidades por nossos estudantes, precisamos de uma gestão com formação qualificada e sólida para gerir tamanho desafio. Afinal, é o gestor que embala a escola e em nossa Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), é o responsável jurídico, administrativo e pedagógico por todo o trabalho oferecido.

Aliada a essa busca pela cidadania democrática, a gestão escolar presenciou neste ano as desigualdades sociais evidenciadas com mais força pela pandemia com uso das ferramentas digitais.

É fato que nascemos diferente mais vamos nos tornando desiguais. E o que impressiona é que seria a instituição escola que deveria lutar contra essa realidade, já que o Estado parece que perdeu à “guerra”. A função social da escola é uma tarefa importante nas nossas unidades de ensino. A desigualdade desenvolvida não é só com nossos alunos, mas também por todos os envolvidos na tarefa de ensinar. Assim, como os gestores podem enfrentar e ajudar estudantes com telas fechadas para não mostrar parede sem reboco;

docentes sem computadores adequados para ministrar suas aulas; alunos dividindo um mesmo celular com três irmãos; educadores sofrendo de ansiedade por pressão para lidarem com ferramentas que não tiveram formação. A lista é grande.

O que é preciso que o gestor tenha em mãos para enfrentar tais circunstâncias? Qual a formação necessária para o enfrentamento dos desafios postos? O que desenvolver em seu papel de gerir uma instituição de ensino neste momento pandêmico?

GESTOR ESCOLAR E SUA FORMAÇÃO

Primeiramente temos que entender que os termos gestão escolar ou administração escolar para buscar compreender sua formação necessária. Essas denominações estão inteiramente conectados às concepções históricas e sociopolíticas em processos administrativos (Luck 2000). Embora Paro (2015) considere apenas uma questão de nomenclatura, ressaltando a necessidade de investigar o conceito de administração sem viés político, econômico ou social e ressalta que o termo gestão é mais amplamente aceito.

Com maior frequência, até meados de 1980, detectamos a administração escolar com forte característica tecnicista e é dentro desta concepção de administração que as unidades educacionais tinham como fonte de práticas as teorias ligadas à administração empresarial, baseadas em técnicas automáticas, hierárquicas, com procedimentos pré-estabelecidos, independentemente das diferentes realidades educacionais e sociais (Luck 2000, Costa and Castanheira 2015, Paro 2015).

Assim, a função dos administradores escolar era de passar informações, indiferentes à aproximação nas relações sociais, sua função era essencialmente supervisionar as ações (Luck 2000). Uma escola sem altos ou baixos, pautada em resultados frios e sem vida como “dar notas e corrigir provas” (Luck 2000). Em uma escola assim, a formação dos líderes era generalizada, distante da prática, descontextualizada, possuía como enfoque os indivíduos e o método empregado consistia na transmissão de conhecimento (Luck 2000, Costa and Castanheira 2015).

Entretanto, logo após a Constituição de 1988, ganhamos a ampliação democrática na educação (Cury 2018). A gestão passa a ser uma necessidade de preocupação com as pessoas e suas relações. Embora que acreditamos que supervisionar, acompanhar e avaliar continuam sendo importante, criam-se também os mecanismos de participação através de conselho escolar e eleição de gestor, interessa-se pelos vínculos dentro e fora da escola, abraçando uma visão humanista, solidária e coletiva (Libâneo, 2013; Luck, 2000; Costa & Castanheira, 2015).

Há, assim, uma tendência para que a formação de gestores seja realizada com enfoque nas dificuldades encontradas nas escolas, priorizando o desenvolvimento de

habilidades que sejam necessárias obterem em suas práticas (Luck 2000). Nesse tipo de formação, os estudos de casos, análise de práticas proporcionando luz à teoria, à reflexão da fala dos gestores, aliados a busca de temas que influenciem o momento no qual a escola está vivenciando, a inovação de projetos de aprendizagem e a busca de interação escola/família/sociedade fazem de uma formação algo relevante aos seus gestores.

Essa concepção é reforçada por Imbernon (2016) quando enfatiza que a formação profissional do docente deve ultrapassar o ensino e criar espaços de aprendizagem coletiva, na qual a escola é o ator principal das ações de formação, levando-a a ser em escolas apesar de não acontecer nas escolas. Portanto, é fundamental que seja dada relevância ao processo educacional vivenciado nos espaços escolares.

A ideia das unidades educacionais como espaço formativo é também defendida por (Nóvoa 2019), quando exalta o poder coletivo das dimensões profissionais, através de um trabalho comum de valorização e de escuta do que acontece dentro da escola. As formações dos gestores educacionais também devem levar em consideração que são esses profissionais os principais responsáveis pela articulação e liderança, sendo necessário buscar os fundamentos da gestão e desenvolver relações que permeiam toda a comunidade escolar, sobretudo, o envolvimento nas atividades didático-pedagógicas.

É o gestor escolar que acompanha e avalia continuamente os aspectos pedagógicos, administrativos e políticos da escola. O gestor orienta, reorienta os rumos e ações das tomadas de decisões (Libâneo, 2015) e oferece subsídios para o bom desempenho da prática docente na Educação Básica.

Assim, a maior competência desse personagem essencial depende de sua formação tornando um desafio para as universidades, compartilhado pela formação continuada dos gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial na formação de gestores, em um momento de ruptura de ações corriqueiras dentro de escola, considerar todas as mudanças que estão sobre o domínio pedagógico, administrativo, político e social no momento atual. A formação de gestores precisa considerar que professores, alunos e comunidade estavam despreparados para a realidade pandemia e tentar sair do estado de anestesia. Que especifique espécies de orientação ou necessidades que precisamos desenvolver para realizar o nosso trabalho junto aos estudantes e toda comunidade escolar, ou seja, considerar que os professores precisam de novas habilidades, que estudantes necessitam de apoio emocional, pedagógico mas também tecnológicos e que as comunidades exigem que o processo de mudança seja acelerada. Portanto, a formação é decisiva para os gestores para que tais mecanismos

aconteçam.

Precisamos que a formação interliguem ainda teoria e prática, que haja ações reflexivas, que tenham espaços para resoluções de problemas para impactar todas as ações pedagógicas, administrativos e sociais da escola.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete. Democratização Da Gestão Da Educação: Avanços e Perspectivas. **Retratos da Escola**. 2019. 12(24): 495.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas Do Mundo Líquido** [44 Letters From the Liquid Modern World], 2011.

COSTA, Jorge Adelino, and Patrícia Castanheira A Liderança Na Gestão Das Escolas: Contributos de Análise Organizacional. 2015. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE 31(1): 13.

CURY, Carlos Roberto Jamil. The Public and the Private in the Brazilian Constitution of 1988 and in the Education's Laws. **Educação e Sociedade** 2018, 9(145): 870–89.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação De Professores, Complexidade E Trabalho Docente. **Revista Diálogo Educacional**. 2017, 17(53): 721–37.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade Do Ensino e Formação Do Professorado: Uma Mudança Necessária**. São Paulo, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Heccus, 2015.

LUCK, Heloísa. Perspectivas Da Gestão Escolar e Implicações Quanto à Formação de Seus Gestores. Em Aberto. 2000, 17(72): 11–33. http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lb16.pdf.

NÓVOA, António. Os Professores e a Sua Formação Num Tempo de Metamorfose Da Escola. **Educação & Realidade** 44(3), 2019.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática Da Escola Pública. São Paulo, 2012.

— . **Administração Escolar: Introdução Crítica**, 2015.

SÓLA, Fabiana Becalette Scatolin. Capacitação Em Gestão Escolar: Estudo Interpretativista No Setor Público. ISBN 4(1): 121–38, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2017.12.025> <http://www.depkes.go.id/resources/download/info-terkini/hasil-riskesdas-2018.pdf> <http://www.who.int/about/licensing/>.

CAPÍTULO 5

A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA

Data de aceite: 16/02/2023

Késia Novais Silva Santos

Letícia Moura Corrêa

Letícia Domaneschi Firmiano

Luciane Weber Baia Hees

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo descrever o papel do gestor escolar no processo de intervenção para promover a educação em tempos de pandemia. O mundo vive atualmente uma pandemia causada pelo Covid-19. Esse quadro causou um forte impacto em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. Diante disso, as escolas tiveram que se reinventar e criar novos processos para promover a aprendizagem de seus alunos. Cabe ao gestor escolar favorecer e criar condições para que as práticas educacionais aconteçam, mesmo em condições de crises. No presente artigo, busca-se investigar, a partir dos deveres atribuídos à função do gestor, qual o seu papel neste contexto de pandemia para promover o processo de ensino – aprendizagem remoto. Trata-se

de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e como instrumento de coleta de dados elegeu-se a pesquisa bibliográfica. Conclui-se que o gestor é responsável por identificar ações e elementos que possam ser articulados para superar esse momento de crise, permitindo que as aulas remotas possam promover a aprendizagem alcançando todos os alunos e dar suporte aos docentes para gerenciar este processo. Entretanto, fica a ressalva de que essa dinâmica deve ocorrer num processo democrático e participativo, num esforço entre gestores, docentes, funcionários, pais e alunos. Cabendo ao gestor, coordenar esse sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios; Gestor Escolar; Pandemia Covid-19.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo descrever o papel do gestor escolar no processo de intervenção para promover a educação em tempos de pandemia. Em dezembro de 2019, na China, apareceu o primeiro caso de infecção pelo coronavírus,

que se alastrou pelo mundo causando uma pandemia mundial. Esse quadro, impactou não somente a vida social e aspectos relacionados com a saúde exigindo novos cuidados e o isolamento social, mas estabeleceu novos procedimentos relacionados ao ensino e aprendizagem, buscando a contenção da disseminação da doença. As autoridades competentes decidiram pelo fechamento imediato de todas as escolas como mostra o decreto nº 64.879/2020 do Governador vigente no Estado de São Paulo João Dória onde é reconhecido estado de calamidade pública. Iniciou-se uma corrida contra o tempo, na tentativa de buscar meios para que o ano letivo continuasse adaptando-se a procedimentos e métodos. Não cabe nesse estudo inicial analisar decisões políticas, procedimentos e impactos locais, mas nesse artigo procurou-se responder o seguinte questionamento: Conhecendo as atribuições do gestor escolar, qual a sua responsabilidade frente ao cenário educacional no enfrentamento da pandemia causada pelo Covid-19? Para responder a problemática estabelecida, apresentou-se um breve histórico da gestão escolar no Brasil, em seguida elencou-se as principais atribuições do gestor no espaço escolar e descreveu-se a responsabilidade do gestor diante do atual cenário educacional impactado pelo contexto da pandemia do Covid-19.

Como metodologia, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa de natureza básica e com objetivos descritivos e exploratórios. Como procedimento adotou-se a pesquisa bibliográfica e como instrumento de coleta de dados foi utilizado artigos e pesquisas sobre a temática pois favorece os objetivos propostos para esse estudo e atende as limitações de pesquisa nesse período de pandemia causada pelo COVID-19.

BREVE RESGATE HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR

A educação no Brasil foi iniciada pelos Jesuítas, da Companhia de Jesus, sendo Inácio de Loyola o fundador, tendo como finalidade catequizar os índios ao catolicismo e instruir os filhos de colonos nos ramos profissionais e agrícolas, que era entendido como suficiente para capacitar os para a vida, visto que não fazia parte dos objetivos dos Jesuítas que fosse obtido conhecimento além do necessário, sendo altamente autoritários e mudando um pouco desse comportamento para que os índios aceitassem seus ensinamentos, já que culturalmente são caracterizados por ser um grupo onde o conhecimento é passado com respeito, dos mais velhos para os mais novos.

Ocorreu o processo de aculturação, fazendo com que os índios vivessem nos padrões portugueses, tendo seus núcleos familiares no que era considerado o padrão, com pai, mãe e filhos do casal. De acordo com Aranha (2008), os jesuítas conseguiram desenvolver além das suas finanças com suas comercializações, que as missões também produzissem recursos e por consequência, gerou conflitos com os colonos que queriam

escravizar os índios. A partir desses embates, os Jesuítas foram expulsos, em 1759, pelos colonos, julgando estarem distanciando os alunos da vida prática, logo após os missionários terem feito funcionar uma escola de alfabetização, na cidade de Salvador, onde seria ensinado a ler e a escrever.

Após a expulsão dos Jesuítas, foi restituído ao governo a responsabilidade da educação, surgindo assim, o início do ensino público, custeado pelo Estado, tendo como intenção descomplicar os estudos, variar os conteúdos, tornando-os mais práticos para disciplinar a população para que atendessem aos interesses do governo e pudessem continuar a ser moldados pelo mesmo, vivendo uma educação verdadeiramente autoritária, onde somente um poder é relevante e mostrando que não há espaço para o que conhecemos hoje como “liberdade de expressão”, mantendo sempre um único padrão (RIBEIRO, 2005).

No dia 28 de junho de 1759, surgiu o mais novo cargo de diretor geral dos estudos, que determinava a aplicação de testes para todos os professores, tendo o ensino público ou particular proibido caso não houvesse a permissão do diretor e, o que podemos chamar de fiscalizadores foram eleitos para levantar dados sobre a situação das escolas e dos professores contratados. Quanto às mudanças na educação, a tradição jesuítica continuou, porém mais moderna, voltada à elite colonial masculina, dando preferência à classe dominante portuguesa.

Em 1808, o Brasil passou por um aumento populacional causado pela vinda da família real e da corte portuguesa, fazendo com que a demanda no ramo educacional crescesse também. Foram fundadas novas escolas, novos cursos e a Biblioteca Nacional, dois anos depois, com a finalidade de preparar e qualificar pessoas em áreas diversas e específicas nos novos campos profissionais, sendo desenvolvida uma estrutura que ficou conhecida por ensino imperial, responsável pela educação ramificada entre os estados, fazendo com que houvesse uma falha no que se diz respeito à eficiência e no atendimento das escolas, visto que nem todos os estados desfrutam a mesma infraestrutura, comprometendo assim, o interesse e o desempenho educacional da população.

[...] tais criações se revestiram de um aspecto positivo: o de terem surgido de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria, embora essas necessidades ainda tenham sido em função de ser o Brasil sede do reino. (RIBEIRO, 2005, p. 42)

Na década de 1840, tivemos um marco na história do Brasil, o sucesso da lavoura cafeeira, que fez com que a década seguinte ficasse conhecida como época de grandes avanços e realizações no que se diz respeito à agricultura. Entretanto, a educação ficou restringida, em maior parte, na corte por vigor da lei, favorecendo assim, a classe elitzizada. Dentro desse contexto, surgiu a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária com o intuito de fiscalizar e direcionar o ensino público e particular, crescendo a economia

e unindo os partidos, resultados esses alcançados por meio dos homens considerados importantes dentre a população, pelo seu nível de instrução.

Segundo Aranha (2008), as mudanças que deveriam acontecer, eram retardadas por conta dos salários baixos dos professores, ocasionando falta de afínco dos mesmos e, consequentemente, sendo prejudicial ao desenvolvimento e desempenho educacional dos alunos. Para Aranha (2001, p. 125) “além das queixas ao conteúdo excessivamente literário e pouco científico, as escolas são insuficientes e os mestres sem qualificação adequada”, tornando mais visível o fato de a classe elitizada não estar preocupada de fato com uma transformação social, uma vez que estavam sempre no poder.

No século XIX, a esfera educacional foi influenciada fortemente pelos positivistas, contendo características das escolas norte-americanas, no que se refere à organização e à didática, até mesmo nas escolas públicas, tendo mulheres e crianças consideradas importantes, sendo ativas e respeitadas, juntamente com o preparo imprescindível do professor.

O ano de 1920 foi marcado pelo descontentamento entre dominantes e dominados, discordâncias na área educacional, aumentando a taxa de indivíduos analfabetos no Brasil, tendo a atenção desse problema voltada aos educadores de profissão, surgindo assim, a Escola Nova. Já na década seguinte, em 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde, dirigido por Francisco Campos, desenvolvendo o sistema universitário, criando o cargo de reitoria, com a função de coordenar e administrar as faculdades, pois até o presente momento, o ensino secundário era somente como preparação ao mercado de trabalho e seria estruturado para convertê-lo em curso educativo.

A Constituição brasileira de 1934 passou a obrigar o governo de fazer e colocar em prática um plano educacional para o país, atendendo todas as séries e campos do ensino, desenvolvendo assim, os fundos especiais e as bolsas de estudo que até hoje concedem a oportunidade das mais variadas pessoas, de diversas classes sociais, o direito de estudar.

Em 18 de setembro de 1946 foi promulgada a 4^a Constituição Republicana, consolidando três poderes independentes e o presidencialismo, fundamentando, em muitos aspectos, os conceitos democráticos. Nos artigos III e IV, é imposto sob as empresas, a responsabilidade referente aos seus empregados menores e de seus filhos, mas somente se o número for maior que cem. Nessa perspectiva, a responsabilidade da educação sairia do governo, principalmente no que se atribui à classe menos favorecida.

A introdução ao conceito de gestão escolar veio em conjunto às críticas ao caráter conservador e autoritário da administração. Na década de 1980, foi realizado um movimento organizado pelos profissionais da educação, visando certificar o desenvolvimento de um projeto de gestão com características democráticas, mediante às proposições político-

educacionais encontradas naquele momento da história (PARO, 1999).

Certamente a ideia de gestão democrática está vinculada à função social que a escola deve cumprir. Inicialmente, definimos gestão democrática como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades local e escola. (PROGESTÃO, 2001, p. 18)

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9394/96), afirmam que a gestão do ensino público deve ser democrática, contando com a participação efetiva dos alunos, professores, corpo administrativo e da comunidade ao redor. São os princípios da gestão democrática:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A democracia proporciona independência, liberdade de expressão, além da participação nas tomadas de decisões e acolhimento da comunidade, incentivando a cuidar da educação, um de nossos bens mais preciosos. Através da gestão democrática, a comunidade pode se envolver na escolha do gestor, por meio de eleições, possibilitando a otimização das ações didático-pedagógicas e técnico-administrativas e nas suas respectivas avaliações. Segundo Libâneo (2005), a organização e gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade da instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos.

Apesar da gestão democrática ter se tornado lei, nem todos os gestores executam de fato uma gestão democrático-participativa com autonomia, pois vários deles ainda têm uma certa resistência, por acreditar, na maioria das vezes, que quem está acima, hierarquicamente falando, deveria exercer todo o poder e ser dono de todo o conhecimento, contrariando, dessa forma, a legislação e o direito da população. Porém, cabe ao gestor aprender a lidar com essa situação, mantendo a postura, a liderança e o respeito às ideias de quem está ao seu redor, fazendo da escola e da comunidade um ambiente saudável, com momentos de reflexão, contendo erros e acertos, em busca de uma educação cada vez melhor.

GESTORES ESCOLARES: ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES

O diretor é o principal encarregado da escola, aquele que atende suas aspirações e suas necessidades, que promove um trabalho coletivo cooperativo e prazeroso, cultivando sentimentos positivos, respeito e confiança. Sob o ponto de vista de Lück (2009, p. 17):

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.

Em seu dia a dia, o gestor se depara com diversos desafios que exigem ações específicas de sua atuação. O trabalho do diretor consiste em repassar informações, como controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino, e, para Lück (2006, p. 35), o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”. Na descrição de Libâneo (2004, Pg.101) “a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos de modo que sejam executados da melhor maneira possível.”

De acordo com Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Observa-se, então, que a gestão escolar é uma tarefa ampla, que abrange mais de um conhecimento específico, divididos entre as Funções Administrativas e as Funções Pedagógicas (LÜCK, 2000). A função administrativa assume a formulação de normas e regulamentos, a supervisão e orientação de todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades, organização de todas as unidades componentes da escola e o controle de recursos humanos enquanto a Função Pedagógica promove um sistema de ação integrada e cooperativa entre os membros da escola, estimulando a inovação e melhoria do processo educacional (LÜCK, 2000).

Além dos conhecimentos nas áreas administrativas e pedagógicas, Lück (2009) ainda expõe conhecimentos necessários para o desempenho da função com qualidade, sendo eles: Constituição Federal e Estadual; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais; Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município; Estatuto da Criança e do Adolescente; problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade.

Paro (2001) acredita que o gestor deveria estudar em sua formação conteúdos como história, filosofia, sociologia, economia e psicologia, assim como também deveria ser estudado as metodologias necessárias para o ensino dos conteúdos programáticos (didática). Libâneo (2004) descreve sobre as atribuições do gestor escolar:

1. Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
2. Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
3. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
4. Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
5. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
6. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
7. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.
8. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
9. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.
10. Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

No que se refere as demandas provocadas pela pandemia do covid- 19, cabe destacar o papel significativo do gestor em todas essas atribuições cuidadosamente descritas por Libâneo (2004).

A partir das breves reflexões apresentadas, podemos identificar o papel do gestor no contexto escolar. Observa-se também que devido aos constantes desafios, o diretor precisa estar capacitado para gerir todas as unidades componentes da escola, a fim de garantir o funcionamento da instituição e a qualidade de ensino oferecida aos alunos.

RESPONSABILIDADES DOS GESTORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Devido ao processo de globalização, é natural esperar que os desafios cabidos aos membros das equipes de gestão escolar aumentem com o passar dos anos e é igualmente

natural que estes mesmos membros encontrem dificuldades de adaptação a essas novas atribuições de seus cargos. De acordo com Alves (2020), estas mudanças que tanto causam desconforto são, na verdade, inevitáveis, uma vez que fazem parte de transformações socioculturais introduzidas na sociedade desde o surgimento da *internet* nos anos 90 e vêm se fazendo cada vez mais presentes na vida dos cidadãos ao redor do mundo.

Por muito tempo, a *internet* e outras tecnologias foram vistas com aversão pelos estudiosos da educação justamente pela premissa de que atrapalhavam o desenvolvimento dos alunos desviando as atenções deles em sala de aula ou ocupando todo o tempo de realização do dever de casa, criando uma geração dependente, senão viciada, em jogos *online* e redes sociais.

Todavia, com o isolamento social demandado pela pandemia de COVID-19 no início do ano de 2020, professores e membros das equipes diretivas das escolas ao redor do país depararam-se com uma situação na qual sua única alternativa era a de aliar-se aos recursos tecnológicos em prol da continuidade do ensino e do ano letivo. O contexto da pandemia exigiu a adaptação das salas de aula de todos os níveis para o ensino remoto e não apenas profissionais que atuam diretamente em sala de aula, mas também os que trabalham indiretamente – na área da administração escolar, por exemplo – precisaram se reinventar e aprender a usar ferramentas tecnológicas que tornariam possível o prosseguimento do processo de ensino.

O ensino remoto emprega a tecnologia para mediar a atividade pedagógica, especialmente por meio das redes e plataformas digitais. A diretriz curricular e seu desdobramento seguem os princípios do ensino presencial. Destarte, de forma remota, os professores interagem com os alunos para o desenvolvimento das aulas, metodologia que tem exigido uma rápida acepção do novo espaço de sala de aula. (MATOS E PIMENTA, 2020)

Sendo assim, Matos e Pimenta (2020) afirmam que, durante o período de isolamento social ou *lockdown*, o papel da gestão escolar esbarra não apenas na necessidade de providenciar recursos para a realização das aulas de forma remota, mas também na indispensabilidade de preparação do corpo docente para a aplicação destas aulas e melhor uso dos recursos tecnológicos que lhes são disponibilizados. Vale ressaltar como parte dos desafios dos gestores durante o período de isolamento, a crise com relação ao acesso dos alunos a tecnologias digitais e contato e manutenção do diálogo com as famílias destes alunos. Coisas que, já há muito antes da emergência de uma pandemia, eram motivo de maior dedicação de atenção. Este cenário pandêmico vem apenas intensificar algumas adversidades já presentes no quadro da educação no Brasil.

Tanto famílias quanto profissionais da educação encontraram-se isolados frente à esta nova realidade e passaram “a conviver por um lado, com preocupações ligadas a

questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais” (PERES, 2020, p.23). A escola, que antes encontrava-se sempre repleta de frequentadores assíduos, agora era apenas um prédio praticamente vazio. Esta, como instituição social, deve acompanhar as mudanças que sobrevêm à sociedade, por isso, tanto alunos como professores e todo o corpo de colaboradores das escolas, por motivos de proteção coletiva, precisaram afastar-se das atividades presenciais.

Para Almeida e Alves (2020), as tecnologias digitais são “substâncias para a performance dessas interações, proporcionando, através de uma série de plataformas digitais, o estabelecimento da comunicação com uma parcela da população que têm acesso a agenciamentos sociotécnicos”. Portanto, o uso das tecnologias da informação apresenta-se como a única interface de comunicação e muda abruptamente a rotina da escola assim como sua forma de atuação.

Frente a este cenário, ao administrador escolar, mais especificamente à coordenação da escola, cabe também a organização e sistematização do ensino de forma a suprir, se de alguma forma for possível, o vácuo causado pela falta de estímulos do ambiente físico da escola. Para Matos e Pimenta (2020), é essencial que haja esforços de todas as partes a fim de garantir a manutenção do nível de qualidade do ensino mesmo que de forma remota e não presencial. A mediação tecnológica neste caso, não pode substituir o estímulo ao aprendizado proveniente da relação aluno-professor e aluno-aluno, afirma Valente (2003).

Esta construção não necessariamente acontece com o aluno isolado – ele diante do material de apoio ou diante de uma tela de computador. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os aprendizes que deve ser realizado para que esta construção aconteça. Nesse sentido, há uma clara distinção que deve ser feita entre transmitir informação e criar condições de construção de conhecimento (VALENTE, 2003, p. 139).

A ampla introdução dessas novas tecnologias digitais nas atuais práticas didáticas e docentes, pode ampliar o repertório pedagógico rompendo paradigmas da educação e abrindo espaço para agregação da possibilidade de diferentes formas de ensinar. A grande questão envolvendo o mundo globalizado e a inserção progressiva de novas tecnologias no cotidiano das escolas pode ser resolvida quando se entende que o diferencial mora na forma como essas tecnologias são usadas. Evidentemente, o uso descontrolado e mal direcionado da internet pode resultar nos mais diversos prejuízos aos jovens.

Portanto, neste contexto, o gestor precisa, antes de tudo, quebrar os paradigmas a respeito da prejudicialidade dos avanços tecnológicos pois apenas assim, professores estarão abertos à adição de novas metodologias à suas práticas didáticas que tanto se fazem necessárias no contexto do isolamento social.

Quando Libâneo (2004, p.217) afirma que faz parte da atribuição do gestor escolar “Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola” corresponde a responsabilidade de promover, juntamente com sua equipe meios dos alunos, ou a maioria deles terem acesso ao material das aulas, por internet ou por meios impressos e forma de fazer chegar a mão dos alunos. Assim como definir, organizar, testar e treinar a equipe para usar os softwares e programas que serão definidos para que as aulas aconteçam e as atividades seja realizadas.

Entende-se que as políticas públicas relacionadas a educação são necessárias para viabilizar condições de alcance de alunos que não podem por questões de logísticas ou financeiras ter internet. Mas o gestor escolar, deve, juntamente com sua equipe, identificar estratégias para amenizar o prejuízo acadêmico dos alunos.

Paralelo a isso, a formação dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino também emerge como aspecto necessário de preocupações do gestor escolar, vindo ao encontro com a fala de Libâneo (2004, p.217) quando explica que cabe ao gestor escolar “Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos”.

A necessidade de acompanhar todo processo que for implementado relaciona-se com o papel do gestor que deve “Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução”. (Libâneo, 2004, p.217) Ampliando essa responsabilidade para o acompanhamento e apoio aos pais que estão dando todo suporte necessário aos filhos em casa. Organizar estratégias para atender essa demanda é fundamental para viabilizar o processo.

Cita-se nesse contexto, como exemplo, um projeto que mobilizou conselho escolar, prefeitura e gestores e que organizou todas essas ações e foi homologado pela Portaria COMED n. 001/2020:

Uma das grandes preocupações ao pensar esse projeto, além de cumprir as exigências legais, foi minimizar as perdas decorrentes da suspensão das aulas. Podemos dizer que este tem sido um dos maiores desafios impostos às redes de ensino, pois a incerteza imposta pela pandemia gerou um cenário tão inédito que a própria legislação precisou se readequarem para permitir uma organização minimamente coerente. Compreender que a educação escolar vai muito além de atividades de ensino e que as relações desenvolvidas na escola só podem ser materializadas ali, naquele cenário e com aqueles atores foi o primeiro passo para entender que nada do que pudéssemos oferecer às crianças e adolescentes substituiria aquilo que só poderia ser vivenciado na escola. Entretanto, mesmo reconhecendo que a escola é insubstituível, era preciso pensar numa forma de manter o vínculo entre a escola, as crianças e adolescentes e as famílias. As circunstâncias exigiam uma ação rápida,

ao mesmo tempo era imprescindível que essa ação fosse decidida e tomada em conjunto. Nesse sentido, o primeiro passo foi convocar uma reunião remota com as equipes diretivas, representantes do sindicato e presidente do COMED para conversar sobre a proposta de envio de atividades não presenciais. Outro segmento ouvido foi o dos professores, pois deles dependeria a materialização de todas as ações pensadas, como colocam Reali e Tancredi (2005) “[...] os professores são elementos-chave do processo ensino-aprendizagem e, portanto, das ações escolares [...]” (p. 240). Dessa forma foi realizado um levantamento com todos os professores (incluindo os professores de educação especial) para saber do interesse deles em enviar atividades não presenciais (online ou impressas) para os alunos, conforme a necessidade, posto que, num primeiro momento o envio das atividades não seria obrigatório. O resultado desse levantamento apontou que 95% dos professores aderiu à ideia. Após esse primeiro contato, as ações começaram a ser pensadas, era preciso verificar as possibilidades tecnológicas. Uma pesquisa foi realizada pelas equipes gestoras das instituições educativas para levantar o número de famílias que poderiam acessar as atividades via on-line. Esse levantamento apontou que 82% das famílias poderiam acessar e 18% não teriam acesso. Iniciou-se então, a elaboração do projeto “Atividades não presenciais para alunos da rede municipal de ensino de Chapecó – SC: Ações de distanciamento social”. A partir daí a secretaria de educação mobilizou a equipe de informática que criou o banner “Sala de aula”. Nesse percurso as equipes se mobilizaram em diversas frentes. Houve formação remota para os gestores das instituições educativas para orientá-los quanto à distribuição dos materiais impressos aos alunos que não tem acesso a internet. Nessa formação foram pensadas formas para a distribuição de modo que fossem observadas todas as normas de distanciamento e higienização. Da mesma forma os professores receberam formação sobre o uso das ferramentas disponíveis, puderam tirar dúvidas e trocar conhecimentos sobre esse novo modelo de ensino. As instituições educativas responsabilizaram-se pela logística de distribuição e coleta dos materiais impressos a partir do mapeamento da realidade de cada comunidade escolar, levantamento do nome dos alunos e de seus pais, bem como contato telefônico e endereço eletrônico. Houve a necessidade de elaboração de um cronograma com as datas de distribuição e coleta semanal do material impresso, para evitar aglomerações. (BADIN, et al, 2020, p.131)

Apesar de muitos desafios que foram veiculados pela mídia, identifica-se alguns projetos bem sucedidos e eficazes. Além de todos esses aspectos, destaca-se ainda a possibilidade da escola, na figura do gestor escolar e sua equipe, oferecerem suporte emocional e psicológico aos professores, pais e alunos, pois esse período que o mundo está vivenciando tem trazido perdas emocionais e financeiras que afetam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Mas essa temática pretende-se discutir em estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o contexto mundial causado pelo Covid-19, pretendeu-se nesse estudo analisar o papel do gestor escolar no processo de intervenção para promover a educação em tempos de pandemia. Para fins de metodologia utilizou-se uma pesquisa

descritiva e como instrumento de coleta de dados elegeu-se a pesquisa bibliográfica.

Partindo das atribuições do gestor escolar, indagou-se qual a sua responsabilidade frente ao cenário educacional no enfrentamento da pandemia causada pelo Covid-19. Por meio dessa pesquisa foi possível entender que em função da urgência e da necessidade, em pouco tempo, toda a comunidade escolar precisou passar por um processo de mudança nunca imaginado. Competências tiveram que ser desenvolvidas, novas estratégias foram necessárias e o gestor, precisou direcionar e se reinventar para atender essas novas demandas.

Conclui-se que cabe ao gestor identificar as necessidades dessas ações no espaço escolar e oferecer elementos que possam ser implementados para o enfrentamento desse novo contexto. Com o foco no papel social da escola e na responsabilidade de favorecer meios para que todos os alunos tenham acesso ao ensino, o gestor escolar deve articular todos os sujeitos envolvidos, numa dinâmica democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual.** Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18,

ALVES, Gabriel Cunha. **Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19.** 2020.

BADIN, A.M.; PEDERSETTI, S.; SILVA, M.B. Educação básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da Educação em tempo de pandemia. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Janete-Palu/publication/349312858_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA/links/602a572592851c4ed571ff33/DESAFIOS-DA-EDUCACAO-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf. Acesso em: mar. 2022.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em: mar. de 2022.

CRUZ, Luciano da Silva; MATOS, Caroline Tourinho; PIMENTA, Lídia Boaventura. **Gestão escolar: dificuldades e desafios no oferecimento do ensino remoto em tempos de pandemia.** 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Janete-Palu/publication/349312858_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA/links/602a572592851c4ed571ff33/DESAFIOS-DA-EDUCACAO-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf. Acesso em: mar. 2022.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática: Buscando a qualidade social do ensino.** 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERES, Maria Regina. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista Administração Educacional, Recife, v.11, n. 1, p. 20.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>. Acesso em: mar. de 2022.

SOUZA, E.D.;VASCONCELOS, E.J. **o processo histórico de constituição da gestão escolar brasileira**. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/o_processo_historico_de_constituio_da_gesto_escolar_brasileira.pdf. Acesso em: mar. de 2022.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C.R.A. (Ed.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2003.

CAPÍTULO 6

A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR: ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA AMENIZAR O IMPACTO DA PANDEMIA CAUSADA PELO COVID -19

Data de aceite: 16/02/2023

Andrina Karen Pereira De Sales

Felipe Possidonio Trinette

Luciane Weber Baia Hees

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd) e intenciona dar sequencia ao estudo que também faz parte do mesmo grupo de pesquisa, intitulado “A responsabilidade do gestor escolar em tempo de pandemia”, publicado no livro *Demandas e desafios nas políticas públicas e sociais*, JADER, Luís, 2021.Trata-se da continuidade da proposta de identificar e descrever estratégias adotadas pelo gestor escolar para amenizar o impacto da pandemia causada pelo COVID-19, na qualidade do ensino e da aprendizagem.

A pandemia da COVID-19, um vírus que emergiu na China em 2019, impactou o mundo nos aspectos econômicos, sociais e educacionais, trazendo consigo novas formas e adaptações referente aos procedimentos e processos da educação. As questões de relacionamento, socialização e convívio foram reestabelecidas por conta da contaminação em massa, tornando o

RESUMO: A educação, aspecto primordial para o desenvolvimento cultural e social da sociedade, durante o período pandêmico foi um dos fatores mais atingido por conta do vírus da COVID-19, desestruturando todos os meios e configurações do modelo educacional, atingiu todas as extensões estudantis. O propósito cardinal da pesquisa baseia-se em apresentar e analisar métodos e estratégias utilizadas por gestores escolares durando o período de segregação social promovida pelo vírus, diante do cenário catastrófico e perturbador, externar meios executados que minimizaram o efeito dessa fase complicada. O método utilizado na pesquisa é de natureza qualitativa, obtendo caráter exploratório e descritivo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestor Escolar; Covid-19; Estratégias.

distanciamento social uma exigência significativa, até mesmo para a educação. É nesse momento que novas estratégias e planejamentos foram elaborados para a continuidade e acessibilidade da educação.

A renovação na estrutura dos padrões educacionais nesse período abriu janelas e fortaleceu ricamente a utilização da tecnologia nos meios educacionais. Na realidade, a tecnologia reivindicou o estabelecimento do ensino/aprendizagem durante o período de segregação social, através de ferramentas utilizadas para melhor comunicação. Nisso, rapidamente as escolas tiveram que se adaptar e adotar sistemas alternativos.

Os gestores, juntamente com suas equipes, pensaram em métodos rápidos, práticos e eficiente para a situação, reforçando a ideia do sistema híbrido. O ensino a distância, sendo uma nova modalidade na educação dos tempos modernos, desafia os professores a terem maior domínio das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. Ferramentas midiáticas tornaram-se imprescindíveis para fazer a informação e o conhecimento chegar aos estudantes. Nesse sentido, para Moran (2000, p.32), “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”.

Diversas formas de entretenimento foram elaboradas para melhor adaptação e relacionamentos com os alunos, dando então mais abertura para atuar no espaço tecnológico e habituando-se com novas ferramentas da educação através da tecnologia. Conforme o artigo “Crises geram inovações: o entrelaçar da cultura digital à educação”, publicado no site da SED (2020) a situação nos dá um ponto de reflexão, como, o vínculo entre a educação e a cultura digital tem nos permitido (ou ainda permitirá) apoiar as novas gerações para que aprendam coisas novas em todos os contextos, se expressem, analisem criticamente as informações, desenvolvam estratégias para a resolução de problemas e exerçam o protagonismo na vida pessoal e coletiva, para maximizar suas capacidades e desenvolver autonomia na nova cibercultura.

Através dessas novas estruturas e formatos educacionais, criados para a não desvinculação da educação ao público que está em processo de aprendizagem/formação, é posto em xeque os saberes de gerenciamento escolar de gestores das redes educacionais, é necessário em momentos como esses bolar estratégias e traçar planos. Há grandes problemas que devem ser orbitados e solucionados através de uma equipe competente e dedicada.

Um dos grandes desafios para que ocorra a educação em sistema híbrido, é a aquisição do aparelho eletrônico e a acessibilidade a internet, dois pontos básicos e essenciais para que aconteça essa mediação de conteúdo, é importante lembrar que a equipe gestora deve se preocupar em possibilitar meios para que esses dois fatores

estejam acessíveis e disponíveis aos professores e alunos durante um período como este.

É de grande relevância que os princípios da relação professor/aluno esteja incumbido nesse processo. Por mais difícil e desafiador que seja, elaborar estratégias e métodos que possibilitem a criação de um ambiente favorável e acessível aos alunos é uma tarefa em que a equipe gestora deve auxiliar. Durante as aulas virtuais, como destaca Morais (2003), os ambientes desejáveis são aqueles que se preocupam em resgatar e cultivar a alegria na escola, ambientes que contribuem para o desenvolvimento de boas experiências de aprendizagem, nos quais as crianças possam se sentir mais felizes e emocionalmente mais saudáveis.

A equipe que rege a instituição educacional também deve promover uma relação significativa com o corpo docente. O distanciamento social deveria ser minimizado de forma a não afetar tanto a comunicação da equipe escolar. Essa mesma ideia precisa ser referida aos pais ou responsáveis dos alunos, como por exemplo, manter os responsáveis atentos no andamento da aprendizagem/educação dos discentes durante esse período. A equipe administrativa também deve ser capaz de identificar problemas socioeconômicos que podem impedir a acessibilidade do educando na escola, e propiciar métodos onde o aluno que tenha problemas familiares não sofra graves consequências no processo de ensino/aprendizagem.

Esses são fatores que ocorreram durante o período de pandemia da COVID-19, situações que, caso não fossem解决adas e norteadas poderiam causar sérias consequências no ensino/aprendizagem; na relação professor/aluno; defasagem entre o corpo docente e a equipe gestora da instituição. Esses desafios e problemas norteiam o contexto temático desta pesquisa, levantando o seguinte problema: Quais foram as estratégias adotadas pelos gestores escolares para minimizar o impacto da pandemia na qualidade do ensino e da aprendizagem?

O objetivo geral é analisar as estratégias adotadas pelos gestores escolares para reduzir o impacto da pandemia causada pelo Covid -19 na qualidade do ensino e da aprendizagem. Para alcançar esse objetivo principal, elencou-se como objetivos secundários: descrever o papel e a responsabilidade do gestor escolar nos processos de ensino e aprendizagem; contextualizar os desafios das instituições escolares nesse período e identificar estratégias utilizadas pelos gestores escolares para amenizar o impacto desse período na aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa tornasse relevante pelo fato de analisarmos pontos essenciais que definem critérios sobre a gestão escolar no período da pandemia, e há um ressalto nos métodos utilizados por gestores durante esse período, identificando os reais problemas enfrentados, a partir das lentes organizacionais e de regimento escolar.

O método utilizado na pesquisa, de natureza qualitativa, é de caráter exploratório e descritivo. Adotamos como procedimento a pesquisa bibliográfica, sobre a coleta de dados, foram utilizados pesquisas e artigos referentes ao tema com o propósito de maximizar e aprimorar as ideias propostas do presente artigo.

O PAPEL E A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A responsabilidade do gestor sempre foi imprescindível no âmbito escolar, porém, durante o período pandêmico, podemos identificar que seu papel necessitou ser mais específico e preciso. O papel de reger uma instituição educacional, através dos parâmetros da gestão escolar, é destacado por Lück (2002, p.16) “definir currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar”. Sendo esse um papel muito importante, e por muitas vezes complexo, se faz necessário para o bom andamento escolar e preciso para obter funções educacionais significativas.

Os critérios utilizados para desenvolver responsabilidades educacionais na parte da gestão, estão corriqueiramente ligados a: Comunidade; escola; professores; alunos e equipe gestora. Fazer relações, movimentações operacionais, propiciar dispositivos e materiais potencialmente significativos, sanar dúvidas, apresentar soluções, auxiliar em problemas interdisciplinares dentro da atmosfera escolar, são critérios a serem desempenhados pelo corpo que rege a instituição escolar. Sobre essas questões organizacionais, Souza e Claro afirmam:

O Gestor Escolar é considerado o elemento fundamental de todo o processo educacional de um Estabelecimento de Ensino. Equipes Pedagógicas e Administrativas, Especialistas em Educação, Docentes, demais funcionários, pais e alunos, enfim, toda a Comunidade Escolar depende das decisões finais de seu Gestor e, principalmente, o alvo de todas as ações desenvolvidas na Instituição de Ensino: o educando (SOUZA e CLARO, 2008, p.14)

As ações tomadas a partir da gestão escolar, que norteiam o andamento das práticas pedagógicas institucionais, precisam a todo momento, estar fixados aos planejamentos e metas estabelecidas, por meio das necessidades específicas que permeiam a realidade em que a escola está inserida. Toda justificativa implantada por meio das práticas estabelecidas, devem estar encabeçadas referente as necessidades básicas que a escola adquire, para que o peso das execuções seja expressivamente concreto.

A autoridade, iniciativa, responsabilidade e disciplina, são características indispensáveis para compor o perfil do gestor escolar, e são inerentes ao papel diligente

esboçado pelo mesmo durante o processo estudantil. De acordo como destaca Martins (1999, p. 165), “a administração é o processo racional de organização, comando e controle”, deve-se ter em mente, estratégias para organizar as funcionalidades que compõe corpo docente e administrativo, a autoridade deve ser representada de forma significativa, para que os colaboradores educacionais sintam confiança e representatividade através do bom desempenho do regente educacional, apresentando ter um controle expressivo da instituição escolar, para suprir as necessidades de departamentos e de cada função implantada dentro das estruturas organizacionais, que estão inseridas dentro da instituição.

Fatores que estão intrincadamente ligados as funções educacionais, devem ser destrinchados e desenvoltos, para impedir o acontecimento de qualquer tipo de falha, no funcionamento e na comunicação, dentro dos meios de execução elaborado pelos professores e gestores. A clareza e comunicação são critérios extremamente relevantes para o processo atitudinal escolar, desde os cuidados e diligências prestados aos professores/alunos, transparência na sistematização de documentos e arquivos, esses critérios e resoluções são consentâneos para o ótimo desempenho interdisciplinar dentro do ambiente escolar.

É de extrema importância, que o gestor escolar tome para si o pensamento de estar aberto para o novo, e que esteja sempre alinhado com as novas atualizações e especializações referente as tendências educacionais, para poder suprir todas as necessidades e desafios que abarcam a escola em sua realidade. Ter em mente que a escola é um corpo, e para que haja um desempenho considerável, todos os membros precisam ser movimentados e explorados, para a ampliação e desenvolvimento do corpo educacional. Afirma Libâneo (2004, p.217):

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

A liderança participativa, como afirma o autor, é um ponto imprescindível para a mudança dentro do ambiente escolar, manter esse modelo administrativo, é se comprometer com o futuro da instituição, alavancando novas estruturas para o ótimo desempenho funcional. Qualquer equipe precisa sentir-se parte de algo, a liderança participativa é algo que pode propiciar esse sentimento aos colaboradores, abrindo portas para o crescimento geral, de uma forma específica (unidos pelos ideais), funcionando também como meio de ampliação e maximização das capacidades produtivas e educacionais, em cada ramo que integra o todo educacional. Segundo Silva (2005), um trabalho que exige a ação participativa, onde todos os integrantes têm um alvo comum, torna-se um ambiente indubitavelmente

satisfatório e positivo, sendo possível o crescimento e avanço da equipe como um todo. Enquanto um trabalho com discussões e ideias minimantes, não possibilitará resultados eficazes ou não obterá objetivos traçados e concluídos, podendo efetivar uma má formação de um cidadão, que poderia ser criterioso e estar preparado para a sociedade. Libâneo (2004, p. 269) complementa:

[...] supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecidas e que compartilhadas com os pares favorecem o desenvolvimento profissional.

Dar continuidade ao conhecimento e sempre ampliar o saber teórico e prático, deve ser uma característica que envolva o perfil do gestor escolar, para que esteja sempre apto as novas fórmulas e atualizações, quer seja elas sociais ou tecnológicas. Apresentar-se disposto para o enriquecimento de ideias, e disponível para agregar novos pensamentos significativos para um desempenho expressivo dentro do âmbito educacional. Isso deve acontecer de forma regular e sistemática, pois assim como o mundo ou a realidade em que a escola está inserida evoluía, é de estrema importância que escola esteja preparada, e adequada, para suprir necessidades e constatar meios que unam a realidade social com a educação, para assim, agregar a necessidade presente com métodos específicos e necessários promovido pela escola, através de técnicas e pensamentos especializados da equipe gestora.

A melhor forma de um organismo institucional escolar ser relevante no meio onde está inserido, se encontra nos parâmetros do projeto político-pedagógico. Conseguimos compreender, no que diz respeito ao projeto político-pedagógico, sendo uma elaboração coletiva e participativa da escola, com propostas e meios de ações estabelecidas por todos os envolvidos e colaboradores, respeitando "... princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e a valorização do magistério" (VEIGA, 1995, p. 22). Este critério abrange todas as concepções e ideais de onde a escola está anexada, e suas relações, quer seja elas internas ou externas, todos unidos juntos para a melhoria e crescimento educacional, todas as funções destacadas, planos, ideias, composições, critérios a serem utilizados, são expostos e realizados voltadas totalmente para que o ambiente escolar seja efetivo e significativo em seu crescimento, Veiga (1995, p. 12-13) afirma:

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com

o processo educativo da escola.

Os planos e projetos arquitetados devem não somente serem propostos, mas executados com diligência, pois representam mecanismos de estrema importância e significado para os que estão efetivamente envolvidos no âmbito escolar. Ouvir e se atentar aos planos estabelecidos pela equipe que compõe o projeto político-pedagógico, enaltece o perfil da gestão participativa, aprimorando as funções técnicas e práticas para o bom desempenho escolar. Para Veiga (2002, p.11):

O projeto político pedagógico (PPP) representa a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola. Ele deve conter em detalhes os recursos físicos e humanos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, além de evidenciar documentos e controles sobre todas as ações que envolvam docentes e alunos, incluindo ainda, os planejamentos de aula, formação dos professores e o currículo dos cursos.

Podemos destacar o papel atribuído ao gestor, sendo ele, um ser representativo. Representar neste sentido, significa simbolizar todos os envolvidos e participantes, configurar através de suas ações aqueles que compõe o todo. Não somente ser destacado como representante inativo de ideias, mas sim, um agente personificado capaz de atribuir para si todos as necessidades e ideias, e transmitir, efetuar, efetivar todos essas questões de forma operacional. Para Sena (2015), o gestor efetuar suas ações pedagógicas no âmbito escolar, o mesmo deve estar ciente a alguns requisitos específicos, como o de gerir o projeto político pedagógico, proporcionando um clima de altas expectativas de aprendizagem; promover a elaboração do currículo escolar; propiciar acompanhamento de aprendizagem dos alunos, esquematizando também ajustes de ações para alunos portadores de necessidades especiais; sempre acompanhando e orientando o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem; proporcionando a organização das ações da rotina escolar, para que dessa forma, haja contribuição para uma boa otimização do tempo pedagógico.

DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO PERÍODO DA PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19

Os desafios nas intuições escolares sempre foi uma realidade pertinente, independentemente do contexto, porém, devido as turbulências emitidas pelo vírus da Covid-19, tornou-se um desafio mais complexo e intrincado. Isso acontece por vários fatores, um dos grandes motivos, foi a despreparação e inaptidão dos professores e gestores referente a nova adaptação, que elencou decisões imediatas, propondo um novo modelo de educação:

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo. (SINEPE, 2020, on-line).

Durante este período, a readaptação abrupta se fez necessária, o ensino remoto através de instrumentos e ferramentas tecnológicas foi visto como fator significante na ocasião, e muito eficaz para a continuidade da educação. Mas o fato de ter sido algo emergencial e com pouco tempo de planejamento, muitos profissionais educativos sentiram dificuldade e falta de preparo, para estabelecerem suas práticas educacionais através do ensino remoto.

Atividades preparadas e criadas para serem exercidas de forma prática e presencial, no entanto, houve a necessidade de sofrer alterações em suas metodologias, para contribuir e apoiar-se aos critérios e possibilidades das aulas síncronas, adotadas durante o período pandêmico como único meio de continuidade escolar.

Para Moreira e Schlemmer (2020, p.17-18) abordam ainda que “[...] em grande parte dos casos, estas tecnologias foram e estão a ser utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”. A maior dificuldade encontrada por professores e educadores, foi a de manter o ensino e a ligação afetiva com os alunos, pois as elaborações e realização de atividades através do ensino remoto, torna-se dispensáveis os critérios de um relacionamento significativo e afetivo com os alunos, pois não privilegia o contato pessoal e o entretenimento real os discentes.

As mudanças organizacionais são muitas vezes dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança, e este é, claramente, um momento decisivo para assumir a mudança, porque a suspensão das atividades presenciais físicas, um pouco por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Os critérios que abarcam a realidade da relação professor/aluno sofreram sérias complicações, pois a transposição de metodologias e práticas para o ambiente virtual, possibilitaram um desfalque nos resultados de ensino/aprendizagem, Lockmann et al. (2020), consideram que o trabalho através do ensino remoto, provoca uma exaustão

profissional. Todo ensino que se preze, é necessário que haja um ambiente rico em estímulos, onde o aluno se sinta bem, e confortável para a aprendizagem, neste contexto, o ambiente virtual não traz consigo ferramentas necessárias para estabelecer o verdadeiro projeto educacional, não elenca as características que abarcam fatores expressivos para o uso profissional, não permite a utilização de ferramentas educacionais para serem usadas como estímulos educacionais, para agregar os alunos ao ensino/aprendizagem.

A Revista Nova Escola (2020) realizou uma pesquisa com aproximadamente oito mil profissionais da educação, para averiguar e diagnosticar a causa e situação de cada educador que vivenciou o período de segregação social, devido a Covid – 19, ao serem acometidos referente a experiência de realizar o trabalho a distância, os profissionais destacaram pontos negativas que marcaram esse período, como: “A adaptação do formato, o baixo retorno dos alunos, a alta cobrança de resultados, o crescimento da demanda de atendimento individual às famílias e a falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos”, fatores que colocam os profissionais em exposição, com falta de preparo, afetando, também, saúde mental dos educadores, que colaboraram neste período.

A pesquisa também apresenta que “apesar do forte apelo virtual no ensino remoto, a dificuldade de acesso a equipamentos eletrônicos e internet afeta grande parte dos alunos”. Aqui é identificado um grande desafio para as escolas e instituições educacionais, pois para que haja educação remota através do ambiente virtual, se faz necessário que professores e alunos estejam interligados através de dispositivos e computadores, com acessibilidade a internet, a escola precisa garantir de alguma forma que as informações e ensinos sejam estabelecidos para os que não tem acesso aos dispositivos, pois também abarca fatores socioeconômicos para aquisição desses dispositivos.

Os estudos em casa são elaborados a partir do envio de atividades e materiais diversificados, sendo afirmado por 64% dos docentes. No entanto, essa questão tem sido desafiadora para os professores em geral, pois não são todos os discentes que são capazes de manter a assiduidade de atividades e nas realizações de tarefas sem o auxílio e cuidado do professor.

De acordo como destaca Oliveira, et al. (2020), referente ao isolamento social e o ensino através do ambiente virtual, enfatiza que essa ferramenta, acaba desenvolvendo desconstruções sob o modo como “alunos com alunos”, “professores com alunos”, “professores com professores”, “docentes com gestores” se relacionam. Sabemos que a relação e comunicação é importante em todos os critérios educacionais, é essencial para o andamento e avanço escolar, porém, a situação em que todos foram incumbidos e inseridos mediante a grande onda viral que atingiu todo corpo educacional, resulta em uma relação

superficial e vago, minimizando a capacidade relacional entre profissionais educacionais e seus discentes. Assim, de acordo com Santana Filho (2020, p. 5):

A docência e a educação escolar estão abaladas. A pandemia, ao nos isolar uns dos outros, estudantes, professores, pedagogos, gestores públicos e privados, abala a dinâmica da escola: seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado.

Joye et al. (2020) enfatizam, que não apenas se trata de reformular um novo modelo nas práticas educacionais, mas de propiciar o acesso momentâneo aos materiais e conteúdo de apoio educacional, para que assim, sejam minimizados os impactos do modelo presencial educacional. É importante destacar a grande diversidade que existe dentro da escola, e que cada aluno preza pela sua diferença, cada um com seu jeito, até mesmo para a forma de captação de conteúdos e aprendizagem, durante esse tempo, teve-se a impossibilidade de agregar alunos para a aprendizagem através do modelo designado. Fagundes (2020, p. 118), “não se pode mais admitir um processo de ensino que resulte em mais desigualdade e indiferença. [...] a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”.

Todas essas dificuldades e desafios se agravam mais ainda ao direcionar-se para alunos com déficits, transtornos e deficiência, contando com a necessidade de estabelecer meios e métodos mais específicos e precisos, para a acessibilidade da educação e aprendizagem. Mesmo em meio a tantas turbulências e desafios, a missão de educadores é “continuar apregoando princípios como a ética, a moral, e definir diretrizes que estejam comprometidas com as necessidades e os deveres da sociedade” (FAGUNDES, 2020, p.189).

As dificuldades e desafios das famílias que vivenciaram o período de segregação social, também é um fator a ser explorados, e podem ser declarados nas palavras de Pretto et al. (2020, p.13) ao exporem que: Para muitas famílias, acompanhar e organizar a rotina escolar em casa, uma vez que, em muitos casos, têm dificuldades relacionadas às condições de trabalho e de formação de seus membros, dificuldades estas que podem se intensificar com relação ao acompanhamento dos/as filhos/as menores, que muitas vezes precisam de uma atenção mais próxima, como também é o caso das crianças em fase de alfabetização ou com deficiência.

Os profissionais que foram incumbidos nessa realidade, de fato, foram capazes de reabilitar novos recursos e função, mesmo com fatores que desagregam conceitos de ensino/aprendizagem, relação professor/aluno, entretenimento pessoal e afetividade, dos critérios educacionais, os docentes e gestores estiveram presentes para que não houvesse o fracasso escolar.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS GESTORES ESCOLARES PARA AMENIZAR O IMPACTO DO PERÍODO DE PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Mesmo sendo um período difícil, seguiu-se com diligência o papel educacional, segundo Marcom e Valle (2020), a função principal da educação jamais muda pelo fato de vivermos em pandemia. O cenário da educação tornou-se mais complexo e desafiador, mas foram utilizados meios para que não ocorresse o fracasso escolar durante o período de isolamento social. Todos os métodos adotados durante esse período, aponta para aprendizagem e educação doa alunos, conforme Natasha Costa (2020, p.20), “a aprendizagem é uma ação que se dá na interação com o mundo, necessariamente mediada pelo outro, pela linguagem e pelo contexto social. Qualquer tentativa de isolar o processo de aprendizagem desses aspectos está fadada ao fracasso”.

O desafio da educação, durante o período de segregação social, resultante do vírus da Covid-19, tem como fator principal manter o processo educativo, sem perder totalmente os seus critérios e ideais primordiais, porém, devido ao contexto social, político e questões socioeconômicas, as atividades e métodos adotados não supriram reais necessidades, apenas não permitiram que o verdadeiro fracasso educacional fosse algo real em nosso país.

Segundo Santos (2017) “a tecnologia pode contribuir significativamente no contexto educacional, de modo a facilitar e qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, fomentando o desenvolvimento da educação para a cidadania global”, durante o período pandêmico, adotou-se para a realizações das aulas, a utilização de ferramentas tecnológicas, essa foi uma das estratégias para o mantimento das aulas, educação/aprendizagem ser viabilizada através de aulas síncronas,

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola (BRASIL, 2020, p. 7).

Para isso, é necessário que tanto professores como alunos, obtenham para si dispositivos e aparelhos eletrônicos (celular, computador, notebook etc.). Uma pesquisa publicada pelo site “Mistura by Zmes”, referente a acessibilidade da internet no Brasil, os dados apresentam que, o país foi de 54% de penetração em 2015 para 77% em 2022, sendo os brasileiros, a terceira população que passa mais tempo conectada na internet: são 10,19 horas contra 6,58 horas da média global. Em tempo conectado, o Brasil só perde para África do Sul e Filipinas.

Mesmo sendo um percentual alto, ainda assim existem casos de alunos que não

possuem quaisquer dispositivos em mãos, para esses, professores disponibilizaram-se para entregar atividades e trabalhos em casa, como “delivery”, cada escola em sua real situação, e de acordo com o contexto inserido, adotou algumas estratégias e meios para dar acesso e continuidade da aprendizagem, Ferreira e Tonin (2020, p. 29) afirmam que:

Há um simplismo tanto nas possibilidades que cada escola tem para disponibilizar este tipo de ensino, como das diferenças internas existentes nas condições de aprendizagem dos estudantes que já são desafios cotidianos na forma presencial.

Dessa forma, Baade et al. (2020, p. 2) afirmam que “o professor precisou se adaptar às tecnologias digitais, antes utilizadas em sala de aula de forma mais esporádica. O computador e o celular, antes mais utilizados para lazer e comunicação, passaram a ser ferramentas de trabalho”. Gestores e docentes se esforçaram muito durante esse período, pois faz parte da gestão escolar saber as dificuldade e desafios que cada aluno, grupo ou comunidade enfrenta, e se colocar disposto para viabilizar meios e estratégias acarretando soluções de tais problemas.

Essa nova modalidade trouxe novas adaptações, conforme Schirato (2020, p. 32) “[...] a proposta de um novo padrão que possa garantir nossa sobrevivência”, foi o meio mais eficaz encontrado para combater a pandemia contra a educação,

[...] vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet [...] (ALVES, 2020, p. 352)

A educação a distância sendo o novo modelo adquirido, a rede pública realizando aulas e atividades através de Google Class., e algumas instituições privadas utilizando outros aplicativos e sites de aulas síncronas. É necessário destacar que a mediação pedagógica não deve ser feita de maneira superficial, LEITE (2012, p. 364) afirma que

Neste sentido, é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a consequente relação afetiva entre o aluno e os conteúdos envolvidos.

A relação social foi o fator mais atingido, poisouve o desvinculamento nas relações sociais, sendo assim, os critérios de professor/aluno foram atingidos automaticamente. Os gestores e docentes, como estratégia para se inserirem a esses novos modelos, por mais difícil e complexa que seja a situação, usaram vídeos, slides, filmes, e todos os recursos possíveis, para diversificar e entreter os alunos dentro do ambiente virtual.

Durante o período pandêmico, a equipe gestora a todo momento se empenha

em unir forças através das comunicações, e meios que agreguem critérios de ensino/ aprendizagem. Silva et al. (2020) destacam a importância do ensino e aprendizagem no processo de compreensão de aspectos voltados à pandemia:

Especialmente dos dados epidemiológicos e do curso da COVID19, assim como devemos estar focados no desenvolvimento dos impactos na saúde de maneira global e do ser humano integral, mais principalmente nesse processo que tem afetado a forma de ensinar e aprender (SILVA; SANTOS& PAULA, 2020, p. 6)

Para atribuir o conhecimento e entreter a real situação das escolas com todo a equipe, cada escola, com sua especificidade, utilizou meios de comunicação através de ambientes virtuais, uso de celulares através do aplicativo WhatsApp com grupos e mensagens privadas, aplicativos de mensagens em geral. Reunião foram executadas com professores, pais, responsáveis, alunos, através de instrumentos. Essa foi a estratégia utilizada pelos gestores, no que diz respeito a comunicação entre a equipe, alunos e responsáveis que agregam a o corpo escolar.

As questões socioeconômicas também têm um relevo acentuado ao nos direcionarmos sobre desafios da educação, isso se agrava durante o período da pandemia, pois configura um deslumbramento totalmente desigualitário entre grupos, famílias e contexto social. Tem sido fator preocupante para o país, o governo estabeleceu alguns auxílios para famílias carentes, e pessoas sem condições financeiras para se manter.

Ahmed et al. (2020) define que, os grandes impactos e efeitos causados pela COVID -19, foram não somente virais, mas podem ser destacados como: desemprego parental generalizado, educação interrompida, insegurança alimentar, habitacional e ameaças a programas vitais de saúde preventiva, como imunização, cuidados pré-natais, alimentação infantil e saúde mental, precisam das devidas atenções, pois remetem a ameaça do bem-estar das crianças e adolescentes. Essas complicações são fatores que influenciam diretamente na educação e no ensino/aprendizagem,

A reflexão sobre a prática educativa, portanto, deve considerar a situação dos estudantes em vulnerabilidade racial/social, e buscar medidas pautadas pelo princípio de acessibilidade, pela participação conjunta da comunidade e dos profissionais da educação, em acordo com os direitos humanos. O estado de emergência atual não pode significar reforço da lógica neoliberal, que exige sacrifícios de alguns para que outros usufruam os benefícios materiais e simbólicos proporcionados aos grupos hegemônicos (REIS, 2020, p. 4).

A organização social mundial é um grande referencial dos parâmetros referente ao campo das ciências sociais, analisa as desigualdades sociais, e reforça esses aspectos em três categorias para um comparativo entre as sociedades, sendo: as desigualdades vitais, desigualdade existencial e desigualdade de recursos. (THERBORN, 2006). Todas essas questões são levantadas expostas em momentos de crise, a desestrutura social tem

elencado uma lacuna significativa nos meios sociais. Alunos que dependem da escola para se alimentarem, ficaram sem o acesso da alimentação e aprendizagem, isso nos remete a enaltecer o ponto de vista social e cultural que a escola carrega.

A Prefeitura de São Paulo anunciou um programa emergencial, o qual atenderá cerca de 1/3 dos estudantes da Rede, e consiste na distribuição de um cartão com saldo para aquisição de gêneros alimentícios para compensar a ausência de oferta de merenda escolar. Além de o valor ser irrisório para o fim a que se destina, temos as dificuldades de fazer com que tais cartões cheguem a essas famílias, já que muitas não têm por prática as atualizações constantes de endereços para a escola, outras vivem em locais onde as correspondências não conseguem chegar, além daquelas que estão em situações tão complexas de vulnerabilidade que não conseguem acessar os cadastros de programas sociais. Para essas famílias, o trabalho infanto-juvenil já é algo muito latente, nesse momento de pandemia e de ausência de uma política mais efetiva para atender esse segmento em termos socioeconômicos, tememos ser a inserção de meninos e meninas no trabalho a única alternativa de subsistência para tais famílias. Afinal, com quem ficam essas crianças e adolescentes? (SANCHES; PARDIM, 2020, p. 241).

Os gestores escolares e docentes, precisaram que medidas estaduais fossem tomadas para auxiliarem nas instabilidades socioeconômicas, foi um período muito difícil e complicado para estabelecer relações entre contexto econômico e educação, em cada caso, uma realidade diferente, dentro de um mesmo espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao cenário que envolveu o mundo em uma nova forma de propiciar o ensino/aprendizagem, através dos atributos tecnológicos e ferramentas virtuais, que foram capazes de agregar pessoas durante o período de segregação social, identifica-se problemas e questões desarmonizadas referente ao contexto em que os bairros, cidades e estados se encontram.

Destaca-se as questões primordiais da educação, dificuldades entre a relação professor/aluno, depreciação na metodologia de ensino, devido à falta de preparo dos docentes sobre a breve adaptação nos meios tecnológicos. Salienta-se também problemas sócio econômicos, pois o modelo capitalista que envolve o país impede muitos de não fazerem a aquisição dos dispositivos tecnológicos e a acessibilidade a internet, fatores essenciais para o ensino híbrido. Sobrepõe-se durante o período pandêmico, o desafio da equipe gestora configurar e solucionar todas essas questões.

Por mais que as intenções dos educadores e gestores foram mais que eficientes durante o processo, todas as estratégias e meios utilizados, o esforço para se alinharem a uma nova forma e mediação de conteúdos através dos mecanismos da tecnologia, ainda assim, não foram capazes de suprir todas as necessidades educacionais que foram

promovidas pela pandemia, delineado pelo fator socioeconômico, que abarca uma grande parte dos discentes, sendo variável e relativo em cada bairro, cidade ou estado. O grande abalo nas relações humanas foi algo marcante durante o período, todas as medidas foram utilizadas e dotadas como fatores emergenciais e não essenciais.

REFERÊNCIAS

- AHMED, Salahuddin. **Protecting children in low -income and Middle - income countries from COVID-19.** 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002844>. Acesso em: 03 de dez. de 2022.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação - CNE.** Parecer CNE - CPN 5/2020. Publicado em 4 mai. 2020 e homologado em 1 jun. 2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP nº5 de 28 de abril de 2020, dispõem sobre a reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades não Presenciais Durante o Período de Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 2 jul. 2022.
- FAGUNDES, C. F. F. **Um diálogo com a educação em tempos de pandemia.** PEDAGOGIA EM AÇÃO, Belo Horizonte, ISSN 2175-7003, 13(1), 2020.
- FERREIRA, D. S.; TONINI, I. M. Há uma escola como lugar em período de pandemia? **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 27-32, julho de 2020.
- JOYE, (2020) **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID19.** RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT. 9(7). <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/4299>.
- LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** TEMAS EM PSICOLOGIA, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARCOM, Jacinta Lucia Rizii; VALLE, Paulo Dalla. **Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia.** In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, Patrícia de Souza. **A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no contexto do nível médio de ensino:** A plataforma e-proinfo em uso. Disponível em: <http://www.lingnet. pro.br/media/dissertacoes/cristina/MARTINS.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MISTURA BY ZMES. **Índice de digitalização do brasileiro exige um novo manual das marcas.**

MISTURA BY ZMES, 2022. Disponível em: <<https://mistura.zmes.marketing/2022/05/02/indice-de-digitalizacao-do-brasileiro-exige-um-novo-manual-das-marcas/>>. Acesso em: 19 de junho 2022.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online.** REVISTA UFG, Goiás, v.20, 63438, 2020.

OLIVEIRA, M. A. M., et. al., 2020. **Pandemia do Coronavírus e seu impacto na área educacional. PEDAGOGIA EM AÇÃO,** 13(1).

REIS, D. dos S. **Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate.** OLHAR DE PROFESSOR. Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/coronavirus-e-desigualdades-educacionais-diego-reis.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

REVISTA NOVA ESCOLA. A Situação dos Professores no Brasil durante a Pandemia. **Revista Nova Escola [online].** Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 03 de dez. de 2022.

SANCHES, E. M. B. C. C.; PARDIM. Fechamento das escolas; **entre a necessidade do isolamento social e a essencialidade do serviço educacional – como ficam as crianças?** p. 239-244. In: LIBERALI, FERNANDA COELHO ET AL. (ORGs). **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BRINCANDO COM UM MUNDO POSSÍVEL.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

SANTANA, Filho. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19.** Revista Tamoios, 16 (1), 3-15, 2020.

SANTOS, K. Priscila, SCHWANKE Camila, MACHADO W. G.Karen, **Tecnologias digitais na Educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global - EDUCAÇÃO POR ESCRITO**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 129-145, jan.-jun. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **CRISES geram inovações: o entrelaçar da cultura digital à educação.** Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30643- crises-geram-inovacoes-oentrelacar-da-cultural-digital-a-educacao>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SENA, Cezar. **O papel do Gestor Escolar no contexto atual.** Artigo publicado em 07/02/2015, acesso em: 10 de maio de 2022.

SILVA, A. V. V; SANTOS, H.R. & PAULA, L. H. (2020). **Os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia nos cursos de graduação.** VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2020. Retrieved fromhttps://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4434_14092020210502.df.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. **Gestão escolar participativa e clima organizacional.** GESTÃO EM AÇÃO, 11.ed. SP: Editora vozes 2005.

SINEPE. **Ensino Remoto Emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. SINEPE/RS, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 31 ago. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico: Uma construção possível**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus 1995.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15^a ed SP: Papirus, 2002.

THERBORN, Göran. **Meaning, mechanisms, patterns, and forces: an introduction**". In: Göran Therborn (org.). INEQUALITIES OF THE WORLD. Londres, Verso, pp. 1 -58, 2006.

CAPÍTULO 7

GESTÃO ESCOLAR: ESTILOS DE LIDERANÇA E OS REFLEXOS NO CLIMA ORGANIZACIONAL

Data de aceite: 16/02/2023

Magnun Pimentel

Luciane Weber Baia Hees

Artigo Publicado em: Luciane Weber Baia Hees; PIMENTEL, M. R. Gestão escolar: estilos de liderança e os reflexos no clima organizacional. Brazilian Journal of Development. , v.7, p.47810 - 47819, 2021.

RESUMO: Este estudo descreve o papel do gestor escolar, os estilos de liderança e sua influência no ambiente organizacional pois interfere diretamente no desenvolvimento das atividades e intervém no exercício profissional dos sujeitos participantes da comunidade escolar e na dinâmica da escola. Para analisar essas questões propostas foi descrito o papel do gestor escolar, investigou-se os estilos de liderança para identificar as dimensões do clima e do comprometimento organizacional. Trata-se da primeira etapa de um estudo maior, de natureza qualitativa e uma abordagem descritiva. Este estudo inicial aponta indícios de que o estilo de liderança escolar interfere

no clima organizacional e consequentemente no comprometimento dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Estilos de liderança; Clima Organizacional.

INTRODUÇÃO

Esse artigo faz parte de um estudo maior vinculado ao Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação na Educação (GIEd) que desenvolve pesquisas sobre a gestão e o processo de inovação em todas as suas dimensões. Objetiva-se neste artigo, descrever o papel do gestor escolar e sua influência no ambiente organizacional.

Existem diferentes referentes, que segundo Alves (2012) nos ajudam a esclarecer o modo como as complexas interações entre os sujeitos de uma instituição constroem o clima organizacional da escola. Esse clima exerce um poderoso efeito sobre o desenvolvimento das atividades e do exercício profissional dos professores e consequentemente interfere no papel da escola que vai sendo moldada

através dessa dinâmica.

Dianante disso, identificar se o estilo de liderança escolar interfere no clima organizacional, e consequentemente no comprometimento dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, se torna relevante.

Como método, elegeu-se a revisão bibliográfica numa abordagem descritiva. Numa segunda etapa do estudo, os docentes serão entrevistados e convidados para participar de um questionário de análise de nível de comprometimento. Acarretando posteriormente novos artigos e considerações.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

Segundo Rodrigues (2012) a ação do gestor escolar é um fator determinante para sucesso ou insucesso da instituição. Através desta afirmação nota-se a responsabilidade que exige o ato de escolher um líder com perfil adequado de atuação para cada organização. Considerando como critérios para a escolha o porte, o ambiente, a cultura, o ramo de atividade da organização e etc.

Agostini (2010) acredita que a qualidade de uma escola tem relação direta com a habilidade dos seus gestores e colaboradores, e que estes devem se capacitar continuamente, visto que, o relacionamento é o alicerce da dinâmica escolar. Portanto, quanto melhores e mais bem preparadas forem às pessoas que compõe o time da organização, melhores serão os relacionamentos e as trocas, tornando elevados os padrões dos serviços prestados.

Para Saviani (1986, p. 190) o gestor escolar antes de ser administrador “deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação a preservação do caráter educativo da instituição escolar”. Afinal, o que se esperar de alguém colocado como guia? Devido a intensidade do trabalho, variações emocionais causadas pelas trocas podem incidir em alternância na manifestação dos atos educativos; casos estes em que se torna fundamental que o gestor seja conhecido e reconhecido como alguém que ensina através da inspiração, apoiando a solidez dos educadores os mantendo sempre motivados.

Agostini (2010) comenta que a gestão escolar é a arte de inovar com estratégias e ações, buscando ativamente a solução para os problemas da escola. Visto que o gestor é responsável por sua organização e bom funcionamento, precisa estar preparado e consciente de sua importância no processo político pedagógico. E preparado também para apoiar e incentivar os colaboradores, tanto professores como os demais colaboradores da instituição, para que estes possam agir sempre motivados a darem o melhor de si.

Para Agostini (2010, p.15) “a direção deve participar de todos os assuntos escolares,

descentralizando o poder e dividindo as tarefas com toda comunidade escolar". A gestão deve ser compartilhada, confiando responsabilidade aos integrantes do grupo, na medida em que são capazes de assumi-las, visando o crescimento integral: profissional, intelectual e humano do grupo.

Hora (2005) confirma essa ideia quando diz que a principal função do gestor é aplicar uma liderança política, cultural e pedagógica que possa garantir as necessidades educacionais do grupo e promovendo o nível cultural das massas. Ou seja, criar meios para desenvolver as pessoas na totalidade do seu potencial, dando oportunidade para que elas possam alcançar seu estágio máximo nos níveis de suas habilidades, conhecimento e autodisciplina. Buss (2008), também confirma essa hipótese quando diz que além das habilidades técnicas o gestor deve notar cuidadosamente as questões e necessidades humanas, para conseguir incluir todos no processo de gerir a escola.

Agostini (2010) concorda que a gestão da escola promove o progresso das pessoas, assim como o progresso das pessoas promove a gestão da escola. E para isso o gestor deve se concentrar prioritariamente nas pessoas; fazendo- as acreditar que podem mudar seus ambientes de trabalho, diversificando atividades, estimulando a comunicação, acreditando no trabalho de sua equipe, compreendendo as necessidades e equilibrando os interesses de todos os colaboradores.

Não existe mais espaço nas escolas para ações unilaterais e autocráticas executadas pelo gestor (Luck, 1996). Porque, como destaca Dalmás (1994), não pode haver hostilidade e individualismo em uma escola, isso compromete totalmente a gestão colaborativa, ao contrário, um ambiente de aceitação e interesse genuíno promove um maior engajamento dos colaboradores na busca pelos objetivos da instituição.

O trabalho de gestão atualmente é muito diferente do que no passado, por exigir uma coleção de habilidades mais abrangentes e diversificadas. Hoje é preciso percepção, reflexão, decisão e até ação em condições totalmente diferentes (Cordeiro, 2002).

ESTILOS DE LIDERANÇA

Santos (2014) afirma que vários teóricos se empenharam por elaborar conceitos sobre liderança, que pela abrangência e complexidade das relações e suas influências, ramificaram o estudo por uma diversidade de aspectos. Para Jago (1982), a liderança é considerada um processo na sua forma, que descrita por ele acontece por influência inspiradora, que possibilita guiar grupos a alcançarem objetivos comuns. É como uma propriedade, sendo que as qualidades e características são atribuições próprias destes reconhecidos pela capacidade de influenciar.

Pelletier (1999), descreve a liderança como inspirar participação voluntária de outros

indivíduos a agirem ativamente para o alcance de objetivos definidos. Cunha (2007) descreve que os líderes são carismáticos, inspiradores, dinâmicos, criativos, resilientes e correm riscos. Robbins (2013) descreve a liderança como exercer influência, somando forças para realização de objetivos. House (2002) define liderança como a capacidade de influenciar, motivar, inspirar e ensinar outros de tal maneira que possam contribuir eficazmente com os objetivos de uma organização, promovendo o sucesso. Cunha (2007) ainda diz que para a liderança ser de fato exercida, o grupo precisa voluntariamente submeter-se a influência do líder. Santos (2014) escreve que mediante uma relação madura é necessário que o grupo aceite a influência do líder, reconhecendo sua capacidade de liderança e se comprometa com seus objetivos.

A liderança defendida por Northouse (2010) é descrita como o processo de trocas complexo, onde o líder influencia um grupo de pessoas a fim de que juntos alcancem objetivos comuns; enfatizando que esse processo não pode ser resumido por características intrínsecas ao líder, mas consoante a isso existe as relações de troca que ocorre entre o líder e os liderados, onde tanto o líder como os liderados afetam e são afetados com a atuação do grupo.

Robbins (2013) descreve a importância da consideração pelas relações de trabalho; valorizando a confiança, o respeito, os ideais e os sentimentos, indistintamente uns pelos outros. Jesuíno (1996) aponta três fatores pelos quais o processo da liderança é influenciado; comportamento do líder, dos liderados e o contexto em que o grupo está situado.

Após essa breve conceituação, apropria-se dos estudos de Santos (2014) que destaca que dentre as teorias tidas como contemporâneas sobre liderança está a liderança transformacional. A autora escreve que nesta perspectiva o líder age sempre buscando apoiar sua equipe a atingir o potencial máximo, atento as necessidades e motivações individuais. Burns (1978) descreve a liderança transformacional como um envolvimento entre o grupo de tal maneira que se elevam a altos níveis de motivação e moralidade. A ideia de Northouse (2010) sobre liderança consiste num processo que transforma pessoas, tendo como parte do objetivo do grupo a satisfação individual e a valorização de cada membro.

Outra teoria contemporânea citada por Santos (2014) é a liderança transacional. Comentada por Kuhnert (1994) como uma forma de recompensas, ou seja, o líder não investiga as necessidades individuais da sua equipe, oferece prêmios por se dedicaram aos objetivos estabelecidos para o grupo. Northouse (2010), também afirma que este estilo de liderança é caracterizado pelas relações de troca.

Santos (2014) cita ainda a teoria da liderança compartilhada, como outra teoria

contemporânea. Sobre esta perspectiva Graen (2006) acredita haver uma troca de responsabilidades voluntária entre líder e seguidores e ambos de forma equitativa partilham riscos e benefícios.

Ainda outra abordagem sobre estilos de liderança contemporâneos citados por Santos (2010) é a liderança autêntica. A autora comenta que para construir credibilidade, ganhar respeito e confiança da equipe estes líderes agem em acordo com seus valores. Avolio (2005) descreve que o líder sobre este contexto de liderança atua de modo consciente e transparente, autentico, carrega irrevogavelmente consigo valores morais e éticos, e sua fidelidade está acima de tudo, a si mesmo, ao compromisso com seus ideais de valor.

Chiavenato (2000) diz que o administrador não é executor, mas o responsável pelo trabalho dos outros, ele não pode cometer erros ou arriscar apelando para estratégias de ensaio e erro, já que isso implicaria em conduzir seus subordinados pelo caminho menos indicado. Maximiano (2004) afirma que a liderança permeia todas as atividades gerenciais e não é uma atividade isolada.

O CLIMA E O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL

“Clima organizacional” é designado pelos estudiosos da área de antropologia como um conjunto de fenômenos promotores de mobilizações, adaptações, conflitos e formas de condutas - tanto individuais como coletivas- no interior das instituições (NÓVOA, 1995). O clima organizacional é constituído pelas percepções individuais compartilhadas dos membros de uma organização sobre os processos de organização política, liderança e relações (HEES, 2016).

Se o clima organizacional de uma instituição é formado ao longo dos anos por meio dos papéis que são desempenhados pelos atores desse espaço, os gestores devem estar atentos nos resultados que essas relações vividas no ambiente escolar oferecem para alcançar ou não os objetivos da instituição (HEES, 2016).

Para Brunet (2011), a interação de três variáveis é responsável pelo clima organizacional. Essas variáveis são: a comportamental, a estrutural e a processual. A comportamental engloba os indivíduos como parte da sociedade. A estrutural é constituída pelo (a); âmbito de aplicação do controle administrativo; tamanho da organização (número de empregados); número de níveis hierárquicos; relação entre o tamanho e o número de departamentos dentro da organização; configuração hierárquica de posições (organização); grau de centralização da tomada de decisão; especialização de funções e tarefas; aspecto regulador; formalização dos processos organizacionais; grau de interdependência entre os vários subsistemas. O processo de organização variável manifesta-se no seguinte: no estilo de liderança, nos estilos e níveis de comunicação; no exercício do controle; no modo de

resolução de conflitos, no tipo de coordenação entre os funcionários e entre os diferentes níveis hierárquicos; nos incentivos utilizados para motivar os funcionários; no mecanismo de seleção de funcionários; no estatuto e relações de poder entre os diferentes indivíduos e unidades diferentes; nos mecanismos de funcionários para se socializar; e no nível de funcionários profissionais autorizados no exercício da sua tarefa.

A variável processual depende da gestão, dos modos de comunicação, de coordenação, da política de recompensas, do modo de resolução de conflitos e das relações de poder. O termo “estrutura” corresponde a organização física dos componentes de uma empresa, enquanto “processo” está relacionado com a gestão dos recursos humanos (BRUNET, 2011, p.15).

Todos esses referentes, segundo Alves (2012) nos ajudam a esclarecer o modo como as diferentes e complexas interações entre os sujeitos de uma instituição, vão constituindo o clima organizacional da escola e sendo ao mesmo tempo por eles constituídos. “Esse clima exerce um poderoso efeito sobre o desenvolvimento dos sujeitos participes dessa trama relacional e em consequência contribui na constituição das identidades dos envolvidos” (ALVES, 2012, p.85).

As interações dos sujeitos com as variáveis além de contribuírem na constituição profissional de cada um afeta o modo de regulação da instituição. O que ocorre é um sistema de trocas complexo. A instituição vai sendo moldada através dessa dinâmica e os sujeitos vão se ajustando as características da instituição (HEES, 2016).

Diante disso, identificar se o estilo de liderança escolar interfere no clima organizacional e consequentemente no comprometimento dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar se torna relevante.

Em Palavra (2020), comprometimento vem do latim, através da palavra *compromittere* que significa: fazer promessa mútua, prometer e jurar. Identificar o comprometimento parece ótima estratégia para recrutar e manter colaboradores na organização, visto que:

Em grau muito considerável, há evidência de que o comprometimento pode ter implicações na assiduidade, no *turnover*, na pontualidade, nos comportamentos de cidadania, na aceitação das mudanças e no desempenho dos membros organizacionais (REGO, 2003, p.26).

Para Mathieu e Zajac (1990), colaboradores comprometidos tendem a vestir a camisa da empresa com mais energia e disposição para os trabalhos, trazendo assim, benefícios multilaterais como melhores serviços e/ou maior produção. Eles ainda afirmam que o comprometimento é como uma espécie de ligação entre o funcionário e a organização.

Morrow (1993) apresenta o comprometimento através de atitudes representadas por sentimentos como apego, identificação e lealdade. Já Meyer e Allen (1991, p.31) descrevem

o comprometimento como “um estado psicológico que liga o indivíduo à organização”.

Para Bandeira et al (2000) o comprometimento organizacional reflete em uma condição variável em acordo com o estilo de liderança. Segundo os autores, exige um vínculo entre o colaborador e a organização, que é fortalecido de formas variáveis e que quanto maior for esse vínculo, mais positivos os resultados tanto para a organização quanto para os colaboradores. Neste caso, analisar as relações entre os estilos de gestão escolar e o comprometimento organizacional demonstrado pelos docentes tem como objetivo principal buscar a melhor forma para conquistar esse vínculo, identificando qual ou quais estímulos correspondem aos mais altos níveis de resposta, energia e lealdade. Contribuindo de maneira eficaz para desenvolver e manter o comprometimento do colaborador com a empresa.

Meyer e Allen (1991) identificam o comprometimento organizacional a partir de três escalas de resultados; afetivo, normativo e instrumental. Para o autor, o comprometimento organizacional afetivo é identificado como um valor abstrato representado pelo apego emocional que o colaborador tem pela organização. O comprometimento normativo é identificado como uma obrigação moral que o colaborador sente de permanecer na organização. O comprometimento instrumental é definido pelos prejuízos causados ao colaborador no caso de sua saída, assim ele permanece por sentir necessário ficar.

Mais do que isso, o administrador deixa marcas profundas na vida das pessoas, à medida que lida com elas e com seus destinos dentro das empresas e na medida em que sua atuação na empresa influí no comportamento dos consumidores, fornecedores, concorrentes e demais organizações humanas. (Chiavenato, 2000)

Deste modo, como o gestor tende a monitorar praticamente todas as atividades da gestão, da informação e administrativas do setor, precisa desenvolver um perfil empreendedor, criativo e dinâmico, para que seja um profissional competente e comprometido com a qualidade de seus serviços e de sua equipe gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pretendeu-se analisar estilos de liderança e o papel do gestor escolar com ênfase em uma possível conexão entre sua atuação como líder e o clima organizacional e o comprometimento dos demais colaboradores no ambiente escolar.

Após uma extensa leitura composta por diversos teóricos, concluiu-se que há evidências sobre esta ligação, evidências que sustentam uma segunda etapa para este estudo através da pesquisa de campo, aplicando um questionário já validado para identificar o comprometimento dos docentes de escolas já pesquisadas, como continuidade de outro estudo onde foram identificados os perfis de atuação dos gestores.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, M. Z., **O gestor escolar e suas ações frente à gestão.** Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

ALVES, C. da S.; A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 2012. Tese (Doutorado). PUC – SP. Orientadora: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de.

AVOLIO, B. **Leadership development in balance: made/born.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

BANDEIRA, Mariana Lima; MARQUES, Antônio Luiz; VEIGA, Ricardo Teixeira. As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: um estudo na ECT/MG. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 2, p. 133-157, 2000.

BRUNET, L. **El Clima de Trabajo en las Organizaciones.** México: Trillas, 2011. BURNS, J.M. **Leadership.** New York: Harper, 1978.

BUSS, A. M. B. **Entidades de gestão democrática.** 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração** 1 - 6. ed. - Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CODEIRO J. & RIBEIRO R. (2002). Gestão da Empresa. In: **Coleção Gestão Empresarial.** (pp.1-14) Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Fae Business School. Editora Gazeta do Povo: Curitiba.

CUNHA, M.P., REGO, A., CUNHA, R.C. & CABRAL-CARDOSO, C. (2007).

Manual de comportamento organizacional. Revista e atualizada. Lisboa. Editora RH, Lda^a.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola.** São Paulo: Record, 1994.

GRAEN, G. B. (2006). **Sharing Network Leadership.** Volume 4 in LMX Leadership. University of Louisiana. Greenwich, Connecticut. George B. Graen & Joni A. Graen Associates. IAP Information Age Publishing.

HEES, Luciane Weber Baia. 2016. O Início da Docência de Professores da Educação Superior. Tese. (Doutorado em educação: Psicologia da Educação) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Pós- Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola.** Campinas: Papirus, 2005.

HOUSE, R., JAVIDAN, M., HANGES, P. & DORFMAN, P. **Leadership**

and Cultures Around the World: Findings from GLOBE. Understanding cultures

and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. GLOBE (Global Liderança e Eficácia Comportamento Organizacional). **Journal of World Business.** 2002, Vol. 37(1): 3–10.

JAGO, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research.

Management Science. 28(3): 315-336.

JESUÍNO, J.C. . **Processos de Liderança**. Lisboa. Livros Horizonte,1996.

KUHNERT, K. W. Transforming leadership: Developing people through delegation. In: BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. (Ed.). **Improving organizational effectiveness through transformational leadership**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 10-25.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

MATHIEU, John E.; ZAJAC, Dennis M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. **Psychological Bulletin**, v.108, n.2, p. 171-194, 1990.

MAXIMIANO, A. **Teoria geral da administração**. São Paulo. Editora Atlas, 2004.

MEYER, J.P. & ALLEN, N.J. (1991). **A Three-Component conceptualization of organizational commitment**. **Human Resource Management Review**, Vol. 1 (1): 61-89. The University of Western Ontario. Acesso em: maio de 2022.

MORROW, Paula. **The theory and measurement of work commitment**. Greenwich, CT: Jai, 1993.

NORTHOUSE, P. G. Leadership, **Theory and practice**, Western Michigan University, (5th ed.). SAGE Publications, 2010.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. PALAVRA, O. **Comprometimento pesquisado em consultório etimológico**. Disponível em: <<http://www.origemdapalavra.com.br>>. Data de acesso:12 mar.

2022.

PELLETIER, G. Les formes du leadership. In P. Cabin (Ed.), **Les Organisations**. (163-172). Auxerre: Sciences Humaines, 1999.

REGO, Arménio. Comprometimento organizacional e ausência psicológica – afinal, quantas dimensões? **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo,v.43, n. 4, p.25-35, dez. 2003.

ROBBINS, S. P., JUDGE, T.A. **Organizational Behavior** (15th ed.). Library of Congress Cataloging-in-Publication. Pearson, 2013.

RODRIGUES, S. M. S., **A Cultura Organizacional e o Papel do Gestor de Formação**. Universidade de Lisboa Instituto de Educação, 2012.

SANTOS, A. C. F. C. de A..**Liderança e comprometimento**. Estudo exploratório realizado com docentes e não docentes da Universidade do Algarve. Universidade do Algarve, 2014.

SAVIANI D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez editora: autores associados, 1986.

CAPÍTULO 8

A GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 16/02/2023

Alex Henrique Naiva Freitas

Miriam do Prado Teles Silva

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa inédita realizada pelo Instituto locomotiva e pelo sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) veio ressaltando um dos grandes problemas que vêm assolando as instituições de ensino no Brasil. A pesquisa revela que 54% dos professores da rede educacional de São Paulo já sofreram algum tipo de violência nas escolas. Entre os estudantes 39% relatam terem sofrido violências também no ambiente escolar.

Infelizmente essa não é uma realidade enfrentada apenas no Brasil, países em todo o mundo voltam suas atenções para os conflitos geradores de indisciplina e violência no ambiente escolar. Falar sobre esse tema é algo desafiador, pois a ele estão relacionados temas variados no contexto escolar, e dentre eles estão o baixo desempenho dos alunos o que preocupa o Estado e o faz refletir em como encontrar uma solução para o assunto.

Muitos professores, alunos, pais e

RESUMO: O espaço escolar não é apenas o local onde o ensino e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo ocorrem, esse espaço enfrenta também muitos desafios que precisam ser sanados da melhor forma possível. Nesse espaço há diversos conflitos que surgem envolvendo os sujeitos que ali se encontram, a partir desse pressuposto entendemos que é necessário que a equipe de gestão esteja apta para solucionar cada conflito existente no âmbito da escola. A resolução dos conflitos que surgem deve sim ser feita por todos, pois ela é responsabilidade de quem ali desenvolve suas atividades, é dessa forma que os frutos, sejam eles positivos ou negativos, serão colhidos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; conflitos; Escola; Desafios.

outras pessoas inseridas no ambiente educacional, relatam não sentirem-se seguros nas escolas. Vem crescendo gradativamente a indisciplina entre os alunos, essa indisciplina vem recheada de violências das mais variadas formas, ela não afeta apenas os alunos, mas também toda a comunidade escolar. A indisciplina é apenas um dos tentáculos que surgem dos conflitos existentes nas instituições de ensino.

Não há como negar que em todos os ambientes há conflitos, afinal de contas, as pessoas são diferentes umas das outras, e as trocas de opiniões podem ser ou não agradáveis. Isso é algo normal, e acontece em todos os ambientes. A escola é um espaço de socialização e de aprendizagem, onde se reúnem pessoas das mais variadas personalidades, culturas, valores, estilos e vivências. Conflitos entre pais, professores, alunos, e demais funcionários que compõem o ambiente escolar é algo cotidiano e inevitável.

A mediação destes conflitos surge como água refrescante em meio ao deserto. O gestor de conflitos contribui para restabelecer a paz dentro das instituições de ensino, auxiliando os sujeitos a desenvolverem valores que facilitem a vivência harmoniosa do grupo. A escola como espaço de aprendizagem deve criar meios para que haja discussões acerca do tema, contribuindo de forma direta para que os sujeitos aprendam a lidar com os conflitos existentes de maneira saudável, os vendo como oportunidades de crescimento e amadurecimento.

O presente trabalho visa abordar a temática da gestão dos conflitos no ambiente escolar, levando em consideração todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, destacando os principais conflitos existentes, sua origem e as possibilidades de mediação. Também iremos salientar o papel do gestor escolar neste processo, compreendendo as possibilidades utilizadas para a promoção de um ambiente escolar saudável e prazeroso, melhorando assim o processo de aprendizagem.

DEFINIÇÃO DE CONFLITO

Quando mencionamos a palavra conflito as pessoas pensam em guerra, violência, brigas e discussões, estas sem dúvidas, são palavras que dão ao conflito uma conotação negativa. Dificilmente veremos conotações positivas para a palavra conflito. Ele veio trazendo consigo ideias arraigadas no senso comum, onde é o vilão que incomoda e destrói os relacionamentos.

No dicionário, a palavra conflito refere-se a uma profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes. É uma palavra que vem do latim e significa desacordo, choque. Os conflitos são processos melindrosos inerentes ao ser humano. Fazem parte da evolução do ser. O conflito em si não é algo positivo tampouco negativo, ele é a divergência de ideias, opiniões, pensamentos. Cada ser humano é único, e essas divergências de opiniões

e ideias são inevitáveis, quanto maior a diversidade mais conflitos irão surgir.

Para Neves (p.583), o conflito é visto “como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições”. Sendo assim, podemos afirmar que a problemática que cerca o conflito é a forma como lidamos com ele. As discordâncias que poderiam ser discutidas de forma amigável acabam se tornando verdadeiras catástrofes, caso as pessoas envolvidas não saibam a maneira correta de agir.

Aprender a lidar com os conflitos no ambiente escolar de forma positiva é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e de um ambiente escolar produtivo e harmonioso. Há entre os sujeitos uma dificuldade para resolver certos conflitos e esses acabam resultando em brigas e violências. O conflito deve ser visto como algo positivo, uma oportunidade para a mudança, e o fortalecimento dos relacionamentos. A forma como lidaremos com os conflitos irão aperfeiçoar a cooperação, o dialogo e a boa convivência do grupo.

A escola é um espaço de socialização e de aprendizagem, onde se reúnem pessoas das mais variadas personalidades, culturas, valores, estilos e vivências. Piaget (1973, p.314) diz que todo homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Para ele o ser social é aquele que consegue relacionar-se com seu semelhante de forma equilibrada.

Seguindo esta visão, devemos pensar no ser humano como ser cuja missão é tornar-se sociável, ou seja, deve desenvolver habilidades para que possa resolver seus conflitos de forma amigável, equilibrada, e neste processo eles vão tornando-se seres sociáveis. O equilíbrio nas relações, a forma como os conflitos irão ser solucionados é que darão ao conflito palavras com conotações positivas, livres do senso comum, que a vê como algo totalmente ruim.

OS FRUTOS DOS CONFLITOS MAL RESOLVIDOS: INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA

Segundo FERREIRA, apud AQUINO 1996, p.58 a indisciplina é um procedimento, ato ou dito contrário à disciplina, desordem, rebelião. A disciplina seria o regime de ordem imposta ou mesmo consentida. Sendo assim, a pessoa indisciplinada é aquela que insurge contra a disciplina.

A indisciplina no contexto escolar vem sendo discutida amplamente. Ela não se limita apenas às escolas da periferia, mas em todas as instituições independente da classe social. Ela não escolhe idade, gênero ou cultura, vem crescendo de forma alarmante e preocupante.

Quando a instituição de ensino não consegue lidar com a indisciplina ela acaba tendo que lidar com as variadas interrupções durante as aulas: conversas paralelas, violência verbal e física, entre outras, com isso é impossível evitar que haja baixo rendimento escolar. A sala de aula transforma-se em um ambiente desfavorável ao processo de aprendizagem, um lugar desconfortável e desagradável.

Quando falamos em indisciplina muitas pessoas pensam apenas em alunos que não obedecem, não realizam as atividades propostas, no entanto ela vai além. O aluno indisciplinado apresenta atitudes violentas como xingamentos, começa a apelidar, amedrontar, bater e ferir seus colegas, o que não pode, de forma alguma, ser considerado como simples imaturidade ou brincadeiras de crianças que nada compreendem.

A indisciplina claramente resulta no Bulling. A vítima do Bulling começa a demonstrar comportamentos de isolamento, tristeza, baixa autoestima. O resultado muitas vezes é dramático: suicídio e atitudes de agressividade como forma de expressar sua indignação com tudo que vem acontecendo ou aconteceu. Por esse motivo não são poucos os casos de alunos, ou ex alunos de instituições de ensino que regressam às instituições com armas e massacram pessoas que nada tinham a ver com os maus tratos que estes sofreram.

A indisciplina tira dos professores a vontade de ensinar. Rodrigues, 2015 afirma que o Brasil ocupa o primeiro lugar no quesito “tempo gasto para manter a ordem na classe”. Estes dados mostram que essas inúmeras interferências contribuem para que vários profissionais da área educacional desenvolvam problemas psicológicos e comportamentos depressivos. Por este motivo, saber mediar e gerir estes conflitos no ambiente escolar é altamente importante.

CONFLITOS EXISTENTES NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Neves e Carvalho (2011, p. 581), os conflitos podem ser individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais. Por exemplo, um conflito pode ser indivíduo-indivíduo “que se expressa pelo choque de personalidades, pela hostilidade, pela não cooperação ou até pela conspiração”. Outro conflito pode ser o indivíduo-função que se “manifesta pelo desempenho eficiente, por elevada tensão e ansiedade”. Surge também o conflito indivíduo-grupo que se revela “pelo isolamento do indivíduo face ao grupo, pela falta de sintonia com o grupo, pelo relacionamento à margem do grupo”. Estes são tipos de conflitos que podem existir nas escolas com os professores, alunos, pais e comunidade escolar.

Os conflitos podem estar associados a:

- Relacionamento entre alunos/pais e professores - Geralmente surgem devido ao baixo rendimento escolar dos alunos e atitudes do professor quanto ao com-

portamento inadequado dos alunos e vice e versa.

- Estrutura física da instituição - Alguns espaços na escola são os campeões no quesito geradores de conflito. A cantina e o pátio são onde os conflitos surgem com mais regularidade. Na cantina devido à qualidade das refeições, quantidade de comida, comportamento dos alunos e má alimentação, ascendem os atritos. O pátio em horários de recreio encabeça a lista dos locais onde mais surgem conflitos. A falta de vigilância e a degradação e dinamização de equipamentos geram conflitos, brigas e violência.
- Metodologias aplicadas – Os pais vivem a criticar e contestar as metodologias utilizadas pelos professores e os alunos também reclamam. Nestes casos os pais na maioria das vezes demonstram sua insatisfação para o coordenador pedagógico.
- Entre os próprios funcionários da instituição – Parece estranho, mas a quantidade de conflitos existentes entre professoras e professores, professores e coordenação, gestão e demais funcionários são muitos. Não possuem uma origem definida, no entanto percebe-se um individualismo, uma competitividade e uma desigualdade amplamente presentes nestas relações e o resultado são brigas e bate-boca totalmente desnecessários.

Se formos escolher um vilão gerador de conflitos no ambiente escolar poderíamos sem duvidas citar a ausência do dialogo, ela resulta do desrespeito às regras ou à individualidade das pessoas, com isso aparece a desmotivação e os conflitos entre pais, alunos, professores, gestores, etc. Colaço (2007:38) afirma que “a escola é uma organização geradora de conflitos, nomeadamente entre os gestores, professores e pais dos alunos.” Aqui reforçamos a ideia de que todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar necessitam aprender a mediar e prevenir os conflitos.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Lück (2009) A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (p. 23).

Ser um gestor educacional não é tarefa fácil, de suas ações depende toda a estrutura escolar. Sua prática não abrange apenas a organização funcional da instituição, mas também às questões sociais que ali são encontradas. Este sujeito juntamente com o corpo docente, alunos, demais funcionários e comunidade elaboram o Projeto Político Pedagógico e uma de suas atribuições é a criação de estratégias para a participação da comunidade no contexto escolar e a mediação de conflitos resultante desta socialização.

Desta forma o gestor educacional é a pessoa que irá gerir os conflitos existentes neste ambiente. A ele compete de forma direta à mediação e a conexão entre os agentes que pertencem à prática educativa, visando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Seria um equívoco afirmar que o gestor educacional sempre consegue resolver os conflitos. Por este motivo afirmamos que é um trabalho que deve ser realizado por todos. Assim, outros profissionais devem intervir nas variadas mediações. Podemos perceber que é necessária uma compreensão dos contextos e fatos ocorridos e que resultaram em conflitos. Para ser um bom gestor de conflitos, não é necessária apenas a formação universitária. Faz-se necessária também uma experiência, pois nem todas as respostas são encontradas na formação acadêmica.

Nesse contexto, o mediador coloca as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável. A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social (CHRISPINO, 2007, p.23).

Na gestão de conflitos utilizam-se estratégias para lidar com as diversas diferenças entre professores, alunos, pais e demais colaboradores. Utilizando-se de diferentes abordagens para o mesmo problema. Essa mediação está focada no diálogo e os sujeitos envolvidos devem ser motivados a encontrar a solução para seus conflitos.

Jares (2002) afirma que a mediação precisa estar focada na possibilidade de um diálogo como um caminho de educação da cidadania, no entanto, os sujeitos em conflito devem ser motivados a encontrar uma solução adequada ao caso, e tendo o objetivo de alcançar uma solução consensual. E a mediação é mais do que um método de resolução de conflitos, e sim uma prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais, promovendo o empoderamento dos sujeitos envolvidos em situações conflituosas, bem como o reconhecimento mútuo e a conscientização ampliada do conflito.

Desta forma o gestor, ao realizar a mediação restaura a boa convivência no ambiente escolar. As relações humanas são complexas, e por isso faz-se necessária à mediação recheada de práticas dialógicas e humanizada que poderão beneficiar a todos. Ele não trará soluções prontas, mas o catalisador para as possíveis soluções. Do mesmo modo que não se deva transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção ou reconstrução (FREIRE, 2005).

O gestor é um professor que tem formação para dar aulas, mas ao assumir uma direção de escola, deve se preparar psicologicamente e metodologicamente para conduzir

as ações e as situações problemáticas, saber escutar, promover o diálogo, ter equilíbrio emocional para não se envolver e também ter um comportamento imparcial para buscar soluções para as situações de crise. Acima de tudo saber ouvir. Segundo Freire (2005, p.119) ensinar exige saber escutar... "() a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro..." Nos alerta ainda que o diálogo não pode existir sem esperança e sem amor pelos outros indivíduos, devendo o mediador estar atento também ao sem voz.

A GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Muitas vezes ouvimos falar de juízes mediadores, esses possuem como procedimento padrão ouvir as duas partes envolvidas em um conflito e ao final dar um veredito, escolher um dos lados. No ambiente escolar não funciona assim. O gestor e mediador de conflitos irá agir de forma diferente. Ele irá estimular as partes envolvidas e juntas irão aparar as arestas e chegar a um acordo que seja benéfico para ambas as partes.

O processo realizado pelo juiz de mediação não possibilita às partes envolvidas uma reflexão aprofundada de sua condição. Ele dá seu veredito. E no caso de haver outro problema, as partes envolvidas voltarão a esse juiz para que ele novamente possa dizer quem está certo e quem está errado. A escola é um local de aprendizagem não só para os alunos que ali estão, mas também para todos os sujeitos envolvidos de forma direta ou indireta no processo de aprendizagem escolar.

Torrego afirma que a mediação é uma forma de resolver os conflitos, em que as duas partes em confronto recorrem a uma terceira pessoa imparcial, que neste caso é o mediador. O objetivo será chegarem a um acordo satisfatório para ambas as partes (TORREGO, 2003, p.5).

Ao gestor de conflitos no ambiente escolar não cabe julgamentos, posicionamentos. Ele deve aproveitar a oportunidade para desenvolver em ambas as partes a reflexão, para que juntos possam aprender a resolver os conflitos que surgem de suas relações, criando estratégias e buscando alternativas, dessa forma estes sujeitos irão aprender a resolver de forma amistosa seus conflitos, erguendo-se a um patamar de conscientização, respeito e bondade.

A mediação é uma ação voluntária que acontece todos os dias no ambiente onde o sujeito está inserido, no nosso caso o ambiente escolar. Ela é informal e deve auxiliar as pessoas em conflito para que juntas e por si mesmas encontrem alternativas de benefício mútuo, resultando em um ambiente de respeito e tranquilidade. Mas antes de adentramos neste tema gostaria de levantar um questionamento que avalio ser essencial para a discussão do nosso tema: de quem é a função de gerir e mediar os conflitos existentes

no ambiente escolar? Podemos dizer que é do gestor, coordenador, ou até mesmo do professor. Mas será que existe alguém que seja o único responsável por apagar o incêndio dos relacionamentos conflitantes?

Diante dessa definição podemos concluir que cada um de nós somos responsáveis por gerir e mediar os conflitos existentes no ambiente escolar, essa difícil tarefa deve ser compartilhada. Não é apenas do orientador, coordenador, diretor ou professor, essa responsabilidade é de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, todo o grupo escolar deve estar atento aos conflitos existentes e ao seu desenrolar. Mas para que possamos obter êxito, necessitamos adquirir conhecimento acerca do tema, assim cada um de nós poderemos exercer o papel de mediador.

Sabemos que todos são responsáveis pela manutenção de uma boa convivência no ambiente escolar, no entanto, o gestor escolar possui um papel institucional que o permite agir de forma mais ampla e direta. Uma das atribuições que julgo ser a mais difícil para um gestor educacional é a de gerir as relações entre as pessoas envolvidas no processo de escolarização. Ele precisa estabelecer um ambiente saudável e agradável, o que não é tarefa fácil, levando em consideração a diversidade de comportamentos existentes.

A arte de mediar e de gerir os conflitos é uma ciência que requer observação, sabedoria. Os sujeitos são diferentes entre si, o que nos leva a concluir que essa arte não possui uma receita, os conflitos assim como as pessoas são diferentes, possuem origens diferenciadas, irá depender da cultura, religião, ideais e forma de pensar de cada um dos sujeitos envolvidos.

A prática de gerir e mediar os conflitos no ambiente escolar possui o objetivo de melhorar as relações entre todos os indivíduos inseridos de forma direta e indireta, promovendo ações pedagógicas que beneficiem toda a comunidade escolar, uma vez que previnem e resolvem situações de indisciplina. Uma boa gestão de conflitos permite uma motivação por parte dos alunos e professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem, diminuindo a evasão escolar e evitando problemas que podem surgir em decorrência dessas situações, melhorando a consciência individual e coletiva do grupo.

As famílias também são beneficiadas quando a escola possui uma gestão humana e eficiente dos conflitos, pois desenvolvem sua consciência individual e social tornando-se mais tolerantes e abertos ao diálogo, a diversidade e a adversidade. Os professores e o ambiente escolar também são impactados, pois esses funcionários se sentiram completos por obterem maior facilidade para a compreensão e comunicação que se instala no ambiente de trabalho, e o convívio torna-se agradável e estimulador.

LIDANDO COM OS CONFLITOS

Se formos fazer um apanhado geral do que dizem os variados autores sobre as formas com que os indivíduos lidam com os conflitos, poderemos resumi-los em três formas distintas. Na primeira forma vemos indivíduos fazendo de conta que os conflitos não existem, na segunda se lida com os conflitos de forma violenta e na terceira utiliza-se o diálogo para resolver os atritos.

Na primeira forma de lidar com os conflitos o sujeito ignora totalmente o que está acontecendo à sua volta. O problema vai crescendo e ganhando forma. Fingi-se que nada está acontecendo e pensam que agindo assim irão resolver o conflito. Na verdade, essa seria uma forma violenta de resolver o conflito que nos coloca em posição de uma violência simbólica, onde sabemos que existe um conflito, mas optamos por não dar valor ao problema, para a pessoa aquilo torna-se irrelevante. Mas o pior é quando uma das partes se incomoda com essa forma de ignorar o problema, então essa situação começa a agravar-se. Você já conheceu alguém aparentemente calmo que teve um surto de cólera na escola ou no trabalho? E você diz: nunca pensei que o fulano teria coragem de fazer isso, ele parecia ser alguém tão calmo! Pois é, parecia. O problema esteve sempre ali, não foi solucionado e a bomba estourou.

Na segunda forma, a violência é escolhida para solucionar o conflito. A palavra violência remete ao uso progressivo da força de forma exagerada e prejudicial, sendo dividida em violência visível e invisível. No contexto escolar as violências: empurrões, socos, apelidos é apoiada por um grupo de indivíduos que podemos chamar de plateia. Essas pessoas apoiam as atitudes. Você já deve ter visto dois alunos brigando no pátio da escola e um grupo de crianças apoiando uma ou outra parte. Esse tipo de atitude violenta é a que dá ao conflito uma má fama e infelizmente essa forma de lidar com os conflitos vem sendo cada dia mais adotada pelas partes envolvidas.

Na terceira forma de resolver os conflitos que é o dialogo, estabelece-se um contrato de convivência dizendo como vão se relacionar e todos os indivíduos juntos procuram formas de resolver os conflitos de forma pacífica e amistosa. A comunicação torna-se então a chave para resolver e prevenir as desavenças que surgem entre os indivíduos inseridos neste ambiente.

A questão é: como nós, enquanto gestores de conflitos, estamos gerindo os atritos que surgem no ambiente escolar? Qual dessas três formas estamos utilizando? Fingimos que o conflito não existe, resolvemos com violência ou procuramos o diálogo como forma de prevenção e resolução dos conflitos?

O que move a resolução não violenta dos conflitos é a comunicação. E é a presença da comunicação que determinará o sucesso das relações em qualquer ambiente.

A falta da comunicação e a inabilidade em comunicar-se com a outra parte geram os conflitos no contexto escolar onde as ações são planejadas e cronometradas, principalmente em sala de aula, com a correria para a elaboração das atividades e deveres, acaba não tendo tempo para atentar-se às comunicações que devem ser feitas naquele contexto, naquele grupo.

A COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

O processo de comunicação é composto por um emissor que deseja transmitir uma informação. O ouvinte é o receptor que precisa de alguma forma codificar essa mensagem. O Emissor pode utilizar a escrita, a fala, o gesto etc. Quando recebe essa mensagem o receptor poderá dar um retorno, que é a resposta. Mas muitas vezes acontece de o receptor não compreender ao certo a mensagem do emissor, ou entender de forma distorcida a mensagem, quando isso ocorre percebe-se que houve um ruído de comunicação. Os ruídos deturpam a mensagem e quando isso ocorre, certamente surgirá um conflito.

Os ruídos que deturpam a mensagem necessitam ser identificados, sendo neutralizados, a mensagem fluirá de forma clara. Um destes ruídos é o tom da nossa voz. O tom de voz pode comunicar empatia e alegria, mas também pode comunicar desprezo e chateação. Precisamos estar atentos não só às palavras ditas, mas ao tom com que elas são pronunciadas. Os gestos e expressões corporais são a forma como o nosso corpo se comunica. Perceber os gestos do outro é algo fácil e quase instintivo, o ponto chave é observar nossos próprios gestos e educar nossa forma corporal, pois um olhar poderá deturpar a mensagem.

Entre os ruídos que podem atrapalhar a boa comunicação inclui-se também as palavras. Ah essas palavras! Como não mencionar as palavras pouco habilidosas que saem da nossa boca. Escolha com cautelas as palavras, e vou além, o momento de dizê-las. Muitas vezes as palavras erradas, nos momentos inoportunos, são o inicio de uma “guerra”, escolha bem as palavras e os momentos. Por último e não menos importante é a atitude tomada. Cuidado com as suas atitudes, elas dizem bem mais de você do que você imagina. As atitudes certas em variados momentos mudam totalmente o rumo da história. Já ouviu o ditado: faça o que eu digo, não faça o que eu faço? Bem, esse ditado não se encaixa nas relações. Faça o certo para que assim outros também o façam.

Agora que aprendemos um pouco mais sobre a comunicação, poderemos analisar como ela influencia na resolução e prevenção de conflitos. Os gestores ficam horas e horas pensando em estratégias para a resolução dos conflitos que estão inseridos em sua instituição de ensino. Muitas vezes esquecem-se do dialogo, da comunicação. Ela deve ser

vista como a primeira etapa para a resolução dos atritos

Vamos agora colocar a comunicação em duas situações: muitas vezes uma pessoa fica magoada com a outra e a outra nem sabe disso. Sequer passa pela cabeça do indivíduo que o outro, por algum motivo, está insatisfeito com algo que ocorreu, pois muitas vezes são atos rotineiros e sem intenção. Então comunicar a insatisfação de forma calma faz com que a outra pessoa saiba que a atitude tomada não foi agradável, evita que as pessoas fiquem remoendo de forma silenciosa estes acontecimentos que em algum momento irão estourar em um ataque de raiva.

Precisamos conscientizar pais, alunos, professores e demais agentes do ambiente escolar que devem comunicar suas insatisfações o quanto antes. Colocar o outro a parte de suas insatisfações poderá evitar o “estouro de sentimentos acumulados”, ao comunicar-se as partes envolvidas terão a oportunidade de resolverem o conflito no início, o que irá prevenir a violência.

A segunda situação ou segredo para uma boa comunicação é a assertividade. Ser assertivo significa ser capaz de defender os seus direitos ou os direitos de outras pessoas de forma calma e positiva sem ser agressivo, ou aceitar passivamente algo que você não concorda. E esse é o grande desafio. Partindo deste pressuposto, podemos então classificar a comunicação em comunicação agressiva, passiva e assertiva.

O gestor precisa ser assertivo, imparcial, ter autocontrole, bom ouvinte, praticar a empatia essas características são essenciais para uma boa comunicação. Um gestor com todas estas qualidades poderá sempre optar por uma comunicação assertiva.

A escola precisa pensar em quais projetos ela poderá elaborar para que seja desenvolvida a comunicação pacífica onde os envolvidos no ambiente treinem essas habilidades convencionais, na mediação de conflitos, muitas vezes precisamos de uma terceira pessoa que pode ser o professor, o aluno, o pai, o coordenador, etc. qualquer pessoa consegue ser um mediador, um gestor de conflitos, desde que aprenda a desenvolver essas técnicas de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para a palavra conflito devemos saber que este é inerente às relações humanas, ele é o resultado da diversidade entre os sujeitos. Ele não é algo ruim, pelo contrário, ele é e pode ser algo bom, e o que irá indicar se um conflito é bom ou ruim é a forma como lidamos com ele. Olhar o conflito de forma positiva é aproveitar a oportunidade para fortalecer os laços e estabelecer a harmonia do ambiente.

No ambiente escolar podemos destacar variados conflitos que surgem das relações entre os mais variados sujeitos. A escola como um ambiente de aprendizagem deve utilizar-

se desta ferramenta para que todas as pessoas ali possam aprender a viver bem. Se bem geridos, os conflitos tornam-se fortes aliados no processo de formação do caráter das pessoas ali envolvidas. No entanto, se o conflito não for gerido de forma positiva trará com o tempo os seus frutos, e se tratando de instituições de ensino, estes frutos são: indisciplina, violência e fracasso escolar.

Concluímos que a mediação dos conflitos existentes no ambiente escolar deve ser realizada por todo o grupo, não é a função apenas de alguns dos sujeitos envolvidos. Demonstrando que todos podem desenvolver habilidades que os permitam não somente lidar com os conflitos de forma assertiva e produtiva, mas também evitá-los, tornando a escola um lugar de vivências, discussões saudáveis e de respeito às diferenças, convivendo em harmonia e construindo conhecimentos que ultrapassem as formas conteudistas, e que leve todos os sujeitos a um grau elevado de solidariedade, empatia e igualdade.

REFERÊNCIAS

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COLAÇO, Maria Margarida Inácio António - **A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Conselho de Rio Maior.** [Lisboa: s.n.], 2007. 2º vol.

COSTA, M. & MATOS, P. (2007). **Abordagem Sistêmica do Conflito.** Lisboa: Universidade Aberta.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini-Aurélio Século XXI: o minidicionário de língua portuguesa.** Coordenação da edição. Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira. 5º ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2001.

FERREIRA, J. Neves, J., & Caetano, A. (2011). **Manual de psicossociologia das organizações.** Lisboa: McGraw-Hill.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidadania.** 6. ed. São Paulo: Cortez,2005.

JARES, Xésus R. **Educação para a paz: sua teoria e prática.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, V. R. R. **Mediação de conflitos no ambiente escolar: uma questão para a gestão escolar. 2010. Monografia.** (Especialização Latu Sensu em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: Acesso em: 12 maio. 2022.

LÜCK, H. **Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar.** In: _____. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009 pg. 15-29.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis: Vozes, 1973.

PERRENOUD, Philippe (2000). **10 Novas Competências para Ensinar**, Artmed Editora Torrego, J. (Coord.). (2003). **Mediação de Conflitos em Instituições Educacionais. Manual para a Formação de Mediadores**. Lisboa: Edições ASA.

TORREGO, J. (Coord.). (2003). **Mediação de Conflitos em Instituições Educacionais. Manual para a Formação de Mediadores**. Lisboa: Edições ASA.

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA PARA UM GESTOR ESCOLAR

Data de aceite: 16/02/2023

Victor Alves Pereira

Eliel Unglaub

RESUMO: O Gestor Escolar é considerado como sendo o elemento fundamental para o processo educacional de qualquer Escola. É dele o dever de possuir a capacidade de influenciar, de ter iniciativa e dinamismo, de tomar decisões frente aos técnicos pedagógicos e professores, objetivando a implementação de ações pedagógicas inovadoras, num trabalho coletivo, de mobilização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ele precisa apontar o caminho para a qualidade do ensino. A competência pedagógica de um gestor escolar o ajudará a usar todas as ferramentas e competências para a realização de uma educação mais qualificada. Tal competência é considerada a mais importante de todas as demais, pois está diretamente envolvida com a promoção do ensino e aprendizagem do aluno. Ela é responsável pelas práticas inclusivas e evolutivas da escola, pois é ela que proporciona a visão acerca da importância

da constante melhoria das práticas e técnicas da educação. O gestor que possui a competência pedagógica tem suas ações regidas por um único objetivo: a melhoria da educação e a melhor qualificação dos alunos e profissionais envolvidos. Daí a importância de que é dada a formação pedagógica do gestor escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Competência Pedagógica; Gestor Escolar; ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O gestor escolar possui muitas funções a serem cumpridas dentro do ambiente denominado “escola”. Ele tem que lidar com a parte burocrática, tem que agir como o mediador de ideias na atual gestão democrática, lida com o planejamento, resoluções de problemas e muitas outras questões. Todas essas funções são indispensáveis e fundamentais para um gestor. Mas ao se tratar de um gestor escolar é fundamental que se desenvolva um tipo de competência que lida diretamente

com a educação, ou seja, uma competência que vise a melhoria contínua da qualidade da educação. Nesse sentido é fundamental que o gestor escolar tenha a competência pedagógica, pois é ela que o ajudará a mobilizar pessoas, bolar estratégias e a conciliar as demais competências para um único fim: melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem tendo como objetivo o formar cidadãos competentes e informados.

A COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA

A competência pedagógica é considerada a mais importante que as demais, pois está diretamente envolvida com a promoção do ensino e aprendizagem do aluno. Ela, então, é a competência que rege todas as demais competências de um gestor escolar, pois lida com a formação do aluno e sua aprendizagem (LÜCK, 2009). Para Vasconcelos, (1995) a competência pedagógica, não é menos importante que as demais, mas está interligada a todas as outras, estando diretamente ligada a finalidade da escola. Essa competência é diretamente originária da pedagogia, que é, segundo Debresse e Milaret (1974), a arte de sistematizar e organizar os processos de aprendizagem de uma pessoa. Para Not (1981) a pedagogia visa a sistematização, a organização e a implementação do ensino-aprendizagem, que tem que ver com aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo. Lück (apud CAMPOS; SILVA, 2009, p. 1866) mostra que a compreensão dos fundamentos da ação educacional, a relação existente entre as ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos, o conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos, a habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola, a habilidade de orientação e *feedback* ao trabalho pedagógico são as principais habilidades para um gestor escolar dentro da área pedagógica (LOCCO; LEMES, 2008). Lück (2009, p.93-94), ainda descreve algumas características da competência pedagógica:

Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos; Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar; Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos; Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, auto-imagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados; Promove a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional; Orienta a

integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade; Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar; Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica; Acompanha e orienta a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de feedback correspondente; Articula as atividades extra-sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada; Orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais e; Promove e organiza a utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A competência pedagógica de um gestor escolar o ajudará a usar todas as ferramentas e competências para a realização de uma educação mais qualificada.

A FIGURA DO GESTOR ESCOLAR

O enfoque dado ao gestor em sua dimensão pedagógica deriva da necessidade do fortalecimento, da criação de condições próprias e essenciais para a melhoria de seu desempenho, de seu planejamento e de seu aperfeiçoamento na função, visando prioritariamente a melhoria da qualidade de ensino e desempenho dos alunos, pela própria pedagógica e pela atuação efetiva do Conselho Escolar. O Gestor deve possuir a capacidade de influenciar, de ter iniciativa e dinamismo, de tomar decisões frente aos técnicos pedagógicos e professores, objetivando a implementação de ações pedagógicas inovadoras, num trabalho coletivo, de mobilização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (LOCCO; LEMES, 2008).

A função do gestor escolar no cotidiano da escola é essencial para a organização do trabalho pedagógico, devendo ser planejada e estruturada. Ainda que o gestor tenha outras pessoas para auxiliá-lo nos aspectos pedagógicos, como por exemplo, supervisor e coordenador pedagógico, a condução do processo cabe a ele. É o gestor escolar quem vai deixar claro quais são as metas e objetivos da escola com relação às aprendizagens dos alunos e juntamente com sua equipe escolar construir as estratégias para o alcance desses objetivos (SILVA, 2014, p. 25).

Prado, Silva e Silveira (2012) complementa que competência para condução das atividades educacionais é fundamental para a atuação do gestor escolar assim como ter conhecimentos técnicos da área pedagógica e da legislação educacional. O Gestor Escolar precisa ter o conhecimento da legislação em seu aspecto pedagógico, já que comprehende sua essência, deve se utilizar dela para melhorar a qualidade de sua atuação (LOCCO;

LEMES, 2008).

O Gestor Escolar é considerado o elemento fundamental para o processo educacional de qualquer Escola. Toda a comunidade, isso inclui pais, alunos, equipes pedagógicas e administrativas, funcionários, e especialistas em educação, dependem das decisões finais do gestor. Deve partir do gestor o ideal de caminho para a qualidade do ensino. É ele que articula o conhecimento e formação de valores da instituição. É ele quem decide, com o apoio de todos, as questões da formação dos alunos. A ação do gestor dentro do aspecto pedagógico é de extrema importância, pois é ele que acompanha e controla os problemas que interferem no processo educacional. Para isso é necessário que ele pense, reflita e desenvolva, em conjunto, ações apropriadas para que seja cumprido, com efetividade, a aprendizagem dos alunos. O gestor também é a pessoa que enfrenta os maiores desafios da Instituição de ensino. Ele conduz as atividades, os planejamento, a organização, a coordenação e o controle. Ele inicia as práticas pedagógicas democráticas estabelecendo a unidade escolar e a ordem da Instituição de ensino. Dentro da articulação pedagógica ele assume um papel fundamental para estimular os professores a se desenvolverem favorecendo a oportunidade dos estudantes de receber um ensino de aprendizagem favorável. É imprescindível a atuação do gestor na dimensão pedagógica, sendo um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Ele precisa estar por dentro de como é a realidade dos educandos dentro dos aspectos, sociais, familiares, pessoais e escolares. Ele deve possibilitar o permanente diálogo, sabendo ouvir e mantendo uma postura colaborativa (LOCCO; LEMES, 2008).

Culturalmente falando, o diretor tem se distanciado as práticas pedagógicas e ficando somente com a parte da gestão financeira e com os aspectos burocráticos.

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão do trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos de aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23)

Para que essa cultura acabe é preciso que todos compreendam que estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e que essa melhoria só vai acontecer dentro de uma ação conjunta e colaborativa (LÜCK, 2009). Dentro desse processo faz-se necessário o monitoramento e a avaliação do trabalho pedagógico, sendo um fator primordial para que o gestor escolar tenha condição de acompanhar a evolução das aprendizagens, garantindo a realização dos objetivos educacionais propostos (SILVA, 2014). Segundo Luck (2013, p.26):

Monitorar significa olhar para detalhes e especificidades do processo educacional, de maneira a compreender o seu funcionamento e sua relação com seus resultados, a fim de garantir a maior efetividade das ações e aprender sobre quais as mais efetivas e quais as que menos contribuições promovem. Representa ter o olhar atento para as ações educacionais de modo a garantir o ritmo, condições e métodos mais adequados à promoção de melhores e mais elevadas práticas e, em consequência, níveis mais elevados e complexos de aprendizagem dos alunos.

O monitoramento das atividades era visto como uma ação de vigiar do gestor escolar em relação as ações dos professores, onde avia uma cobrança produzindo mais efeitos negativos do que positivos. Sendo assim, a liderança do gestor escolar é de muita importância para a construção dessa nova cultura escolar, que é guiada por grandes expectativas em relação a aprendizagem dos alunos por parte dos professores. O gestor escolar não só pode como deve realizar o monitoramento da aprendizagem. Ele deve indicar quais são os índices de aprendizagem alcançados pelos alunos em determinados períodos. Deve, também, buscar juntamente com a equipe de professores estabelecer metas a curto e médio prazo, traçar estratégias de aprendizagem e realizar feedback ao professor sobre o trabalho que está sendo feito e sobre as outras ações (SILVA, 2014).

O feedback revela o que se espera da pessoa, orienta o seu desempenho, reforçando o que deva ser reforçado, clarificando o que estiver obscuro, apontando aspectos de devem ser substituídos, alterados ou eliminados. Dessa forma, constitui-se em um processo sem o qual não se realiza de forma clara a orientação do trabalho pedagógico e a aprendizagem. Sem a capacidade de dar feedback os gestores não promovem a aprendizagem (LÜCK, 2013, p.119) .

Para Lück (2013), quando o gestor realiza feedback ele está estimulando o profissional a repensar suas práticas e a aumentar suas expectativas com relação ao aprendizado dos alunos, ou seja, estamos falando do gestor escolar que pratica uma liderança compartilhada, que não visto como um fiscalizador do trabalho do professor e sim como um ajudador, realizando um trabalho de parceria.

Um gestor escolar que foca nos objetivos da sua escola promove uma equipe escolar com foco que busca estratégias para vencer os desafios cotidianos, pois é importante que os professores tenham altas expectativas de aprendizagem dos seus alunos e que confiem que os alunos são capazes. Eles devem buscar melhorar suas estratégias e técnicas de ensino na busca por melhores resultados (SILVA, 2014). Para Prado e Prado (2001) deve ser parte presente na atividade do diretor o envolvimento com a comunidade, com todos os funcionários da escola e com os professores. Os trabalhos que dão destaque a gestão democrática, exigem do diretor o desenvolvimento das competências técnicas, políticas e pedagógica.

O GESTOR ESCOLAR E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA

Cabe ao gestor escolar a função de acompanhar o cumprimento dos dias letivo e horas-aulas estabelecidas. Embora perceba-se o distanciamento do gestor dessa função, ainda sim se faz necessário a sua atuação para garantir que se cumpra o calendário, o horário dos professores, a reposição de calendário escolar, garantindo a reposição de carga horária e de conteúdos, quanto às faltas de Professor em licença médica. É, também, responsabilidade do gestor avaliar os resultados do plano de trabalho em conjunto com todos os técnicos pedagógicos e com os professores. A falta desse procedimento é considerada como sendo um fator que favorece a má qualidade do ensino. É o gestor que deve incentivar a busca de novas alternativas para solucionar os problemas. Uma das principais atividades do gestor escolar é a de ser um articulador da participação de todos os componentes envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico. Ele, além de articular, deve acompanhar e intervir na elaboração e avaliação desse projeto como objetivo de melhoria a qualidade da Instituição de ensino visando atender as expectativas dos pais e alunos. O Gestor precisa entender que ele é o protagonista no quesito aprendizagem, por isso, deve partir dele a iniciativa de perguntar, consultar, experimentar, avaliar de modo crítico com todos os envolvidos no processo (LOCCO; LEMES, 2008).

O gestor não é só um administrador, mas um educador no âmbito coletivo exercendo a sua liderança no processo educativo, tomando a dianteira, juntamente com a equipe pedagógica, diante de todas as ações que serão desenvolvidas. Ele é quem toma as decisões tanto administrativas como pedagógicas tendo em vista sua responsabilidade política. Sendo assim, é de fundamental importância que o gestor possua a competência pedagógica, pois é ele quem tem a responsabilidade de zelar pela melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009).

O gestor escolar (diretor de escola) não deve se resignar a um trabalho meramente burocrático e sim assumir, com a coragem, o seu ser educador, e como líder, impulsionar a comunidade escolar à mudança – um projeto de longo prazo, mas que, se ninguém o iniciar, jamais será realizado. Os omissos deverão aceitar o veredito da história. (SANTOS, 2013, p. 68)

Para que o ensino continue a melhorar é de fundamental importância que se faça uma investigação dos recursos e ações desenvolvidos pelo gestor para manter os alunos na escola, para melhorar o rendimento do aluno, para executar o projeto político pedagógico e para manter os responsáveis informados. É importante investigar como o gestor dialoga com a Equipe Pedagógica e com responsáveis dos alunos. Ver a questão da frequência escolar, o índice e os motivos de desistência de alunos, quais as resoluções tomadas pelo Gestor nesta questão, como são feitas as reuniões pedagógicas e como o gestor articula essas reuniões e os Conselhos de Classe. É indispensável a contínua melhoria das

técnicas a serem desenvolvidas, da utilização de materiais didáticos de qualidade para a melhoria do ensino e motivação aos alunos. O desequilíbrio estrutural do Estabelecimento de Ensino, o descompromisso com o processo educacional, da utilização inadequada do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, a falta de objetivos educacionais e ausência da identidade da Instituição de Ensino também devem ser observados (LOCCO; LEMES, 2008).

Parte-se da realidade, com a finalidade de compreendê-la e de construir conhecimento capaz de transformá-la; utiliza-se o que já sabe sobre a realidade (conteúdos), não como algo absoluto e definitivo nem como um fim em si mesmo, mas como subsídio para encontrar novas relações; novas “verdades”, novas soluções; os protagonistas da aprendizagem são os próprios aprendentes. Por isso acentua-se a descoberta, a participação na ação grupal, a autonomia e a iniciativa; desenvolve-se a capacidade de perguntar, consultar, experimentar, avaliar, características da consciência crítica (BORDENAVE, 1998, p. 5).

É comum perceber que um dos aspectos fundamentais para que se desenvolva a função na dimensão pedagógica é o aprimoramento da técnica que promovem e implementam as novas tecnologias da comunicação e informação no Projeto Político Pedagógico da Instituição de ensino como objetivo de atender as necessidades dos alunos e dos professores (LOCCO; LEMES, 2008). “Hoje, esforços pedagógicos, administrativos e econômicos combinam-se para conferir um novo sentido ao direito de aprender. Espera-se que a escola desenvolva competências em cada aluno para que possa participar ativamente do seu mundo e construir projetos de vida digna em relação aos outros” (GALVÃO; CAVALCANTI, 2009, p.1).

A escola tem como responsabilidade dar a garantia de aprendizagem a todos os alunos para que eles se tornem cidadãos criativos, consciente de sua função na sociedade e que sejam capazes de alcançar o sucesso profissional. Nesse sentido é que a gestão escolar deve contribuir. Isso deve ser feito com acompanhamento, monitoramento e avaliação dos processos educacionais proporcionando ao gestor condições de delinear caminhos para corrigir o que for preciso. É notório o esforço em melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas, mas para que isso que esse esforça alcance os resultados é necessário que a Intuição seja envolta de uma atmosfera de entusiasmo pelo trabalho onde os problemas são encarados de positivamente e enfrentados coletivamente por todos. Isso parece ser uma tarefa complicada ao considerarmos os obstáculos que são postos na rotina de uma escola, mas é a forma como a escola entende a sua função que deve ser objeto de preocupação do gestor escolar (SILVA, 2014). Lück (2011, p. 112) observa:

Quanto menos profissionalizado é o conjunto de pessoas que atuam na escola, maior distância tende a existir entre os âmbitos de cultura organizacional e cultura educacional. Isto é, nessas circunstâncias o modo de ser e de fazer

da escola é mais orientado por sua lógica interna e por interesses pessoais e corporativos ou lógicas imediatistas de senso comum e caráter reativo, e menos por objetivos de médio e longo prazos voltados para a formação dos alunos segundo métodos e concepções de ensino explícitos e claramente entendidos e absorvidos na prática de todos.

A considerada “boa escola” é aquela que os alunos aprendem, ampliam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida (LÜCK, 2009). É perceptível que as ações desenvolvidas na escola têm um manifesto e intencional sentido pedagógico, ou seja, que todas as escolas se constituam em um ato intencional para transformação dos processos sociais por elas praticados e de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo a que o aluno tire um melhor proveito dela. Essa é a razão de se constituir a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do gestor escolar que, mesmo sendo compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada (LÜCK, 2007). Sendo assim, todas as ações têm um caráter pedagógico, que objetiva levar as pessoas a prenderem, desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes. A escolar deve estar voltada para o objetivo de alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, diversidade e peculiaridade de cada escola (LÜCK, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência pedagógica é fundamental para um gestor escolar, pois ela engloba todas as outras competências do âmbito educacional. É ela que dá ao gestor a visão do todo da educação viabilizando meios de tornar mais efetiva a educação desenvolvida em conjunto por todos os participantes da Instituição de ensino.

Sem essa competência o gestor acaba por ficar preso as práticas burocráticas e administrativas sem cooperar com o corpo de educadores para ajudar, avaliar, organizar e aplicar os planos para a melhoria da educação. O gestor escolar que não possui essa competência acaba por favorecer o déficit no progresso da educação inviabilizando um ensino de qualidade para seus alunos.

A competência pedagógica é responsável pelas práticas inclusivas e evolutivas da escola, pois é ela que proporciona a visão acerca da importância da constante melhoria das práticas e técnicas da educação. Ela é responsável em proporcionar ao gestor a visão sobre o que deve ou não ser feito para o crescimento educacional da escola que colaboraram com a formação de cidadãos competentes e qualificados. Esse gestor saberá dar a real importância para as tratativas em grupo de forma a ser qualificado para gerir as diversas ideias que lhe serão propostas de moda a sistematizá-las e aplicá-las no dia a dia

escolar. O gestor que possui a competência pedagógica tem suas ações regidas por um único objetivo: a melhoria da educação e a melhor qualificação dos alunos e profissionais envolvidos. Daí a importância de que é dada a formação pedagógica do gestor escolar.

REFERÊNCIAS

- BORDENAVE, J. D. **Alguns fatores pedagógicos.** In: BRASIL. Ministério da Saúde. Capacitação pedagógica para instrutores/supervisores da área da saúde. Brasília, 1989. p.19-26.
- CAMPOS, M. ; SILVA, N. M. A., de. **Gestão escolar e suas competências:** um estudo da construção social do conceito de gestão. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/autores_m.html>. Acesso em: 20 maio 2022.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas.** São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1974.
- GALVÃO, V. B, A, DE; CAVALCANTI, E. A. A.; **Competências em Ação de Gestores Escolares:** um Estudo na SEEC da Paraíba. In: XXXIII Encontro da ANPAD. São Paulo, SP, 2009.
- LOCCO, L. A, de; LEMES, M. G.B, da. **A dimensão pedagógica do trabalho de gestor da escola pública de educação básica.** Curitiba: Material Didático Impresso Educação a Distância, 2008.
- LÜCK, H. **Avaliação E Monitoramento Do Trabalho Educacional.** Série: cadernos de Gestão. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.
- _____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Série Cadernos de Gestão, v. VI. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- _____. **Liderança Em Gestão Escolar.** Série: cadernos de Gestão, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.
- _____. **Concepções E Processos Democráticos De Gestão Educacional.** Série: cadernos de Gestão, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.
- _____. **Gestão Da Cultura E Do Clima Organizacional Da Escola.** Série: cadernos de Gestão. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.
- NOT, L. **As pedagogias do conhecimento.** São Paulo: DIFEL, 1981.
- PRADO, F. R.; SILVA, J. R. DA; SILVEIRA, L. F. V. **Competências requeridas para diretores escolares: um estudo na escola estadual de ensino médio “Monsenhor Miguel de Sanctis.** In: IX SIMPÓSIO DE EXCELENCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos2012.php?pag=140>>. Acesso em: 22 maio 2022.

PRADO, M. das G. de O.; PRADO, D. M. O administrador escolar: visão e esclarecimentos. *Interação. Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Varginha, v. 3, n. 3, maio, p. 24-27, 2001.

SILVA, F. E. da. **O gestor escolar e a organização do trabalho pedagógico:** desafios para refazer a gestão pedagógica. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

VASCONCELLOS, C. S, dos. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

CAPÍTULO 10

DESAFIOS EMERGENTES DO GESTOR

Data de aceite: 16/02/2023

Bruno França Rederd

RESUMO: O presente artigo advém de uma constatação de ações indisciplinares por parte de alunos e suas demonstrações comuns no ambiente escolar. Busca-se justificar o motivo pelo qual os aspectos pontuados são um problema para as escolas e um desafio para a gestão escolar. Percebeu-se que esses desafios são multiformes, apresentando-se de diversas formas, variando de expressões físicas até as digitais. Constatou-se que em todos os casos, os alunos sofrem perdas significativas, como por exemplo no processo de ensino aprendizagem, ou até mesmo levando a evasão escolar, dentre outros. Porém a expansão desses prejuízos podem transcender o âmbito escolar.

PALAVRAS- CHAVE: Agressão; Motivação; Depredação; Bulling; Cyberbullying.

INTRODUÇÃO

A indisciplina escolar se manifesta em diferentes ambientes. Não se limitando

a um espaço físico ou cultural, ela vai além de qualquer muro que possa existir, se apresentando de formas variadas. Ocorrendo de maneira generalizada, onde não se restringe unicamente ao aspecto comportamental. Por mais que haja uma pluralidade de sentidos atrelado a indisciplina¹, ela carrega consigo um comportamento exercido pelo aluno, sendo totalmente inadequada, indesejável ou totalmente discrepante do que se espera de um aluno. Deve-se considerar que a indisciplina está relacionada com o processo de socialização e relacionamentos exercido na escola, quer seja com colegas ou profissionais da educação, em atividades pedagógicas ou com relação ao patrimônio. Já no contexto cognitivo do aluno, define-se como uma incongruência entre critérios e aquilo que se espera da escola quanto a relacionamento, comportamento, desenvolvimento cognitivo etc. (GARCIA, 1999).

1. Conforme apresentado por Garcia (2009, p. 34).

Independentemente do local em que se apresenta ou da maneira que fora realizada, cada modo de se expressar a indisciplina deixa marcas e consequências desastrosas para cada aluno e para a coletividade escolar, o que a torna um grande problema à escola.

CAUSAS DA INDISCIPLINA DOS ALUNOS

A escola como um ambiente social, que busca elevar o aluno a viver em sociedade e contribuir para a mesma, deve agir, de uma maneira que vise transcender o acúmulo de conhecimento cognitivo ou mesmo obtenção de autoconsciência. Para isso deve-se reconhecer que os seres humanos, que ali estão, não são meramente animais altamente treinados que correspondem a um estímulo (KNIGHT, 2017). É bem verdade, que muitos motivos² podem levar um aluno a não se comportar de uma maneira muitas vezes aguarda, ou mesmo causar desinteresse em aprender (TIBA, 2006).

Para muitos estudiosos, a adolescência funciona como um segundo parto, onde há um nascimento para os aspectos sociais, isso em decorrência da busca pela autonomia comportamental (*Ibidem*). Entretanto, nem sempre a escola consegue lidar com esse momento da maneira ideal, sem que desencadeie outros fatores. “Assim, nem sempre as origens das indisciplinas ocorrem por conta deles. Podem ser reações e pouca tolerância àquilo que não aceitam” (*Ibidem*, p. 148)

Mirando a grande dificuldade educacional de ensinar, e a grande evasão escolar, uma vez que 62% dos alunos que participaram de uma entrevista a pedido do Ministério da Educação, disseram que não frequentam mais a escola e destes 55% não iam a escola desde o ensino fundamental (BRASIL, 2017). Para o professor Marcos Rolim, a evasão escolar tem a ver com demonstrações de violência antes do processo educativo, durante o processo educativo, com demonstrações no ambiente educacional e consequentemente depois (GUIMARÃES, 2017).

Nota-se em nossos dias, um fator destacado por Burochovitch & Bzuneck (2004), a motivação, na visão dos autores este é o ponto chave para uma educação que transcendia a sala de aula. Entretanto pela falta dela, pode trazer a ruína para o aluno e consequentemente para a escola. Visando compreender melhor alguns fatores determinantes para o contexto escolar, diante desse contexto desafiador, destaca-se também ações de indisciplina físicas que trazem grandes consequências para a escola, mostrando-se desafiadoras para a gestão escolar, tais como brigas, bulliing, cyberbullying e vandalismo.

2. TIBA (2006, p 144) menciona o que para ele são os principais motivos. “Distúrbios ou transtornos dos alunos: indisciplina ou próprio da adolescência, birras, mordidas, roubos e choros infantis, síndrome da quinta série, distúrbios neurológicos, distúrbios leves de comportamento, uso e abuso de drogas, distúrbios de personalidades, deficiência mental, psiquiátricos e neurológicos. Distúrbios relacionais entre professores e alunos: educativos, entre os próprios colegas, por influência de amigos, distorções de autoestima. Distúrbios e desmandos de professores. Método psicopedagógico.”

MOTIVAÇÃO

A respeito da motivação, encontra-se uma visão onde a mesma pode ser compreendida como um processo, pois tem a função de provocar e estimular a algo, desenvolvendo o percurso para a tão esperada finalidade (BZUNECK, 2000). Muitas vezes a motivação se torna um problema no ambiente educacional:

a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem, [...] à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias. (BUROCHOVITCH & BZUNECK, 2004, p. 13)

A motivação do aluno é determinante para suas ações e seu futuro. Situação essa que exige a participação total de um ambiente, nesse caso um contexto escolar envolvendo a todos “na escola, a motivação é, hoje avaliada e até considerada como componente determinante crítico da qualidade, do nível de aprendizagem e do desempenho do processo educativo” (MORETTI, 2009, p. 15). Mendes (2013) frisa em dois pontos decorrentes da desmotivação, sendo eles: a queda de rendimento acadêmico e evasão escolar. Quando há uma ausência de motivação, o aluno acaba perdendo o apreço pelos estudos, realizando-os de qualquer forma, deixando de efetuar muitas atividades e agindo com certa indiferença ao processo de aprendizagem. Assim, perdendo todo o sentido de estar na sala de aula ou relevância de estar indo para a escola. Eccheli (2008) por sua vez aponta a indisciplina como resultante da desmotivação do aluno, uma vez que muitos vão para a escola forçados e não veem o porquê de estarem ali, o que provoca diversas reações indisciplinadas pelos alunos.

Outro problema destacado por Moraes e Varela (2007) quanto a responsabilização da perca da motivação do aluno no processo de aprendizagem, classifica a própria escola muitas vezes culpada por desmotivar. Considerando uma grande falta de observação da instituição através dos funcionários para com os alunos e suas realidades, obstaculizando qualquer possibilidade de aproximação com a vida e condições que se encontra os alunos. Evidencia-se que os maiores problemas contidos no ambiente escolar, diz respeito a motivação, seja com a falta dela ou muitas vezes com a direção indevida dela, podendo desencadear diversas especificidades indisciplinares (ECCHELI, 2008).

AGRESSÃO

Os atos violentos vividos em diversas escolas se enquadram como agressões físicas e verbais. Ambos apresentam consequências semelhantes aos alunos e instituição. Duarte (2007) menciona uma série de problemas que ocorrem mediante ações agressoras. Ao

entrevistar professores e diretores sobre qual era o impacto, fora pontuado a evasão escolar, pois o aluno não quer viver num ambiente no qual será amedrontado cotidianamente, diante disso o aluno se retira da escola.

Ao perguntar para os alunos, eles pontuaram que tamanha repressão prejudica a concentração na aula, pois acabam se preocupando com as ações opressoras e consequentemente seu rendimento escolar diminui. Fora mencionado que muitos acabam faltando com maior frequência pois perdem o interesse por estudar, quer seja pelo ambiente escolar ou mesmo pelo acadêmico; em seguida fora relatado um numero maior de interrupções nas salas de aulas em decorrência de ações violentas, por palavras de intimidação ou xingamentos; clima de desconfiança entre os colegas pois não se confia em ninguém, como também a falta de interesse pelos professores. De uma forma ou de outra, o clima de insegurança nas escolas pesquisadas estava longe de proporcionar as condições necessárias à atividade intelectual e saudável que toda escola deve proporcionar (*Ibidem*, p. 54).

Tais problemas repousam sobre o mesmo pressuposto, o medo e insegurança permanente, por esse motivo o nível acadêmico da escola acaba despencando, tal contexto acaba dificultando qualquer tentativa de estabelecimento de uma ação educativa, por parte da escola para com o aluno (RUOTTI, 2010), afetando o desenvolvimento didático e intelectual dos discentes (DUARTE, 20007).

BULLIYNG

As instituições de ensino sempre carregaram consigo o ideal de segurança, quer seja física ou intelectual em transmitir conhecimento para seus alunos; entretanto, percebe-se que nos últimos anos esse ideal tem se perdido de vista, trazendo consigo uma mudança negativa no ambiente escolar. Aquilo que era visto como um local que proporcionaria oportunidades de um futuro melhor, acaba trazendo consigo a desesperança quanto ao futuro, por conta do bullying exercido dentro do ambiente escolar, ferindo o direito de aprender (RUOTTI; CUBAS, 2006). Segundo o doutor Cláudio Pawel citado por Tiba (2006, p 157) “Não é uma violência explícita de alta periculosidade, mas de agressividades menos ostensivas, toleradas socialmente, [...] atitudes hostis repetitivas, por exemplo entre colegas de classe, motivadas por mudanças culturais, raciais, sociais, características físicas” etc.

Tiba (2006) menciona que o processo de ensino e aprendizagem se perde, uma vez que o aluno oprimido sai atingido cronicamente, ele se isola, a autoestima é jogada por terra, e a tendência é que abandone a escola, em casos mais graves pode haver tendências suicidas. O bullying se torna tão nocivo ao aluno e a escola. O aluno encontra-se discriminado tanto física quanto psicologicamente, seja através da exclusão com os

demais, ou mesmo através de agressões, tornando-se um obstáculo para o processo de aprendizagem, afetando os envolvidos em todos os níveis escolares (NETO, 2005).

Hoje o bullying é “o principal inimigo a ser combatido nas escolas”, pontua (FANTE, 2005, p.10), para o autor, esse mal acaba provocando um conjunto de sinais e sintomas específicos, caracterizando então aquilo que o mesmo coloca como sendo a síndrome de Maus-Tratos repetitivos, pois denota de uma ação contínua de maus tratos, causando prejuízos “psicológico, emocional e sócio educacional” (Ibidem, p. 9). Tal prática acaba prejudicando o processo de aprendizagem do aluno, formando uma barreira na qual apresenta algumas consequências, como:

Baixa autoestima, insegurança, isolamento, medo, angústia, agressividade, ansiedade, falta de vontade de ir à escola, dificuldade de concentração, diminuição no desempenho escolar, mudanças de humor, choros constantes, insônia, abuso de álcoois e drogas, stress e suicídio, perca de raciocínio, reprovação, evasão escolar, tira a concentração das aulas, em alguns casos chega a afetar até o emocional (BATISTA et al, 2017, p.11).

Fante (2005, p. 79-80) menciona que o bullying pode ir além de interferências no processo de aprendizagem, como pode trazer consequências significativas na vida futura da vítima:

A vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação de filhos, além de acarretar prejuízo para a sua saúde física e mental [...] Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do bullying, a vítima poderá desenvolver reações intrapsíquicas, com sintomatologia de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônias, cefaleia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extra psíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas.

Diante desse quadro de perca por parte do aluno e da escola, CUBAS RUOTTI e CUBAS (2006), reitera sobre a perca da escola. Primariamente ela se demonstra através da falta de confiança por parte da sociedade na instituição, a sociedade considera responsabilidade da escola solucionar o problema ou mesmo inibi-lo, dessa forma o local acaba sendo visto como um local hostil e inseguro.

CYBERBULLYING

Com o avanço da tecnologia surgiu uma nova forma de oprimir, entretanto em meio a distância. Através dos veículos de comunicação e redes sociais, alargam-se o poder do opressor e a vulnerabilidade do oprimido. Originando aquilo que conhecemos como

cyberbullying. São adotados comportamentos hostis repetitivos, deliberados, com o intuito de causar algum dano a uma pessoa ou grupo, independentemente de quem ela é (NETO, 2005). A forma em que essa violência ocorre é semelhante ao bullying. FREIRE (2013, p. 61) comenta que a maior parte dos casos de bullying acaba desencadeando o cyberbullying, proporcionando as mesmas consequências desastrosas:

entre as consequências mais comuns às vítimas encontram-se os prejuízos na socialização e baixa autoestima, pois a vítimas tendem a se isolam como forma de se proteger de novos ataques; prejuízos à aprendizagem, pois há uma queda na atenção da criança e quando sabido que o cyberbullying origina-se na escola, a vítima tende a faltar às aulas. Menciona-se também impacto sobre a saúde física e emocional da vítima, que se manifestam por diversos sintomas, como por exemplo: ansiedade, tristeza (podendo chegar à depressão e levar à pensamentos suicidas), estresse, medo, apatia, angústia, raiva reprimida, dores de cabeça e estômago, distúrbios do sono, perda do apetite, isolamento, dentre outros.

O ambiente escolar é o palco principal onde se desenvolve tamanha atrocidade, por mais que muitas vezes não se possa ter controle sobre tal. Uma pesquisa realizada em Lisboa identificou que mais da metade dos agressores são colegas de escola³, associando a discriminação com algo realizado, visto ou característico da escola, muitas vezes realizando-o na própria escola (MAIDEL, 2009). Há a garantia de Tognetta e Bozza (2012) que mesmo que o cyberbullying tenha predominância em locais externos à escola, as consequências são enfrentadas dentro da unidade escolar, (Ybarra, Diener -West, & Leaf, 2007 *apud* MAIDEL 2012) comentam que além de ser um problema para o processo de aprendizagem, a própria escola pode estar colaborando para o desenvolvimento da mesma. Com base num questionário que fora realizado, Steffgen e König (2009), comentam que muitas vezes essas ações acabam sendo um reflexo do próprio ambiente escolar quando ele acaba sendo muito tolerante as novas tecnologias, não sabendo como utiliza-las, surgindo um outro problema para a escola. Dessa forma, surge a desconfiança por parte dos alunos e sociedade, como se a instituição estivesse fechando os olhos, ou mesmo um trabalho negligente, uma vez que a escola deve proporcionar aos seus alunos um ambiente seguro (FREIRE et al, 2013), sem desconsiderar o caráter moral e familiar.

Apesar do reconhecimento de que o cyberbullying traz consigo novas questões e desafios a escola, ressaltando a responsabilidade social, política ou educativas da mesma, trazendo consigo barreiras e percas para o processo de aprendizagem.

VANDALISMO

A diversidade de modos de violência vem crescendo no ambiente escolar, resultando

3. 51 % dos alunos opressores eram colegas da escola dos quais foram oprimidos. Para maiores informações ver Amado (2009).

em certas incivilidades. Tiba (2006) classifica o vandalismo como “violência contra propriedades, principalmente públicas e/ou alheias, importantes por uso, história, afeto, economia, decoração ou até mesmo pelo simples fato de existirem”.

Muitas das vezes esse fator acaba ocorrendo, como uma reação a um problema da instituição, como menciona Felippe e Kunen (2011), uma reação onde se acaba evidenciando os problemas escolares, ou seja, o problema vai além da depredação, propriamente dito. Diante disso, nota-se que parte dessa violência tem sido direcionada para a estrutura física da escola, resultando em depredação do espaço escolar. Assim tal ação levanta uma série de problemas e questionamentos.

Primeiro problema tem a ver com o senso de pertencimento do aluno. Felippe e Kuhnen (2011, p. 65) problematizam o vandalismo como sendo resultado de uma dificuldade internalizado pelo aluno, a ausência de pertencimento a instituição, pois o mesmo não se sente parte da escola, fazendo com que o aluno haja descuidadamente. Diante disso há um problema que vai além da depredação, um problema interno do aluno com a escola. Isso ocorre diversas vezes por insatisfação relacionado ao corpo docente da escola, havendo “uma falta de preocupação da instituição com o rendimento escolar e em se fazer da escola um local agradável” (Felippe; Kuhnen, 2011, p. 65). Tamanha ação, acusa acima de tudo, o descontentamento e a crítica a toda instituição escolar, quanto ao modo com que a mesma está caminhando (GUIMARAES, 2003, p. 41)

Muitas vezes o ambiente acaba transmitindo a ideia de que a instituição não é capaz de garantir a segurança do local e quem dirá de seus alunos, ressaltando o ambiente de hostilidade, desordem e insegurança, menciona Perkins e Bronw (2004). Além disso, outro problema relacionado ao vandalismo escolar são os gastos financeiros utilizados com reparos ou mesmo novos materiais. Gastos que poderiam ser utilizados em outras melhorias ou mesmo com eventos, demandando uma mudança nos planos da instituição. Conforme mencionado por um secretário de educação da capital mato-grossense, “o dinheiro gasto nesse tipo de reparo seria suficiente para construir uma escola nova, com capacidade para oito salas”, tal fala tem em mente os gastos com reparos ocasionados por ações de vandalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a indisciplina pode se apresentar de diversas formas e consequências, conforme mencionado no trabalho. O grande problema da indisciplina tem a ver com a motivação do aluno e suas demonstrações. A partir da motivação do aluno ele poderá desencadear outras ações indisciplinares, como agressão, seja ela física ou verbal, bullying, cyberbullying ou mesmo depredação do ambiente escolar.

Tais ações trazem consequências diversas. Para o aluno, pode causar isolamento,

distúrbios, choro fácil, anormalidades, interferência na aprendizagem, evasão escolar ou mesmo suicídio. Para a escola, faz com que o ambiente perca seu ideal de ensinar, de socializar, de tornar a escola um ambiente do conhecimento, ao invés do local do medo, faz com que haja maiores gastos, insegurança, ou mesmo desconfiança da sociedade na capacidade da escola ensinar. Tais desafios devem ser vencidos pela gestão escolar, em parceria com órgãos públicos, com o corpo escolar, família, e principalmente, com os alunos. Do contrário, tais desafios emergentes continuaram assolando nossas escolas e sociedade.

REFERÊNCIAS

AMADO, João et al. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. **Interacções**, Lisboa, v. 2, n. 13, p.301-326, abr. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/360>. Acesso em: 21 out. 2022.

BATISTA, Maria Thaís de Oliveira et al. Os desafios da formação docente para atuar na erradicação do bullying na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: Realize, 2017. p. 1 - 13. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID1291_05092017023608.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério de Educação. **Taxas de Rendimento**. 2017. Elaborado pelo INEP. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2017>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DUARTE, Renato. Efeito da Violência sobre o Aprendizado nas Escolas Públicas de Recife. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 6, n. 1-2, p.47-60, jan. 2007. Anual. Disponível em: fundaj.emnuvens.com.br. Acesso em: 30 out. 2022.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar**, Curitiba, v.1, n.32, p. 199-213, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14>. Acesso em: 28 out. 2022.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FELIPPE, M, L; KUHNEN, Ar. Vandalismo na escola: Proposta de um modelo de avaliação do estado de conservação ambiental. **Cadernos de Psicologia**, Barcelona, v. 13, n. 1, p.63-79, abr. 2011. Disponível em: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/910>. Acesso em: 28 out. 2022.

FREIRE, I, et al. Cyberbullying e Ambiente Escolar: Um Estudo Exploratório e Colaborativo entre a Escola e a Universidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, v. 2, n. 47, p.43-64, jan. 2013. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rpedagogia/article/view/1904/1260>. Acesso em: 20 out. 2022.

GARCIA, J; INDISCIPLINA NA ESCOLA: Uma Reflexão Sobre A Dimensão Preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101 -108. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf. Acesso em 20 out. 2022.

GUIMARAES, A, G. Vigilância, Punição e Depredação Escolar. Campinas: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Thiago. **Pesquisa identifica evasão escolar na raiz da violência extrema no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40006165>. Acesso em: 23 fev. 2022.

KNIGHT, Georg. **Educando para a eternidade**: Uma filosofia adventista de educação. Tatuí:, Casa Publicadora Brasileira, 2017.

MAIDEL, Simone. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, Jaen, v. 2, n. 6, p.113-119, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art7.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2022.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 30, p.261-265, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2013000200012&script=sci_abstract&tlang=es. Acesso em: 20 out. 2022.

MORAES, C, R; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, v. 1, n. 1, p.1-14, ago. 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

MORETTI, J, S. **Motivação para a aprendizagem na escola: uma proposta de intervenção na atuação de professores em formação continuada**. São João do Ivaí: **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**, v. 2, n. 4, jan. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_educacao_fisica_md_rogerio_aparecido_da_silva.pdf. Acesso em :26 out. 2022.

NETO, A, A. L; Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, p. 164-172. jul. 2005.

RUOTTI, R. A; CUBAS, V, O. **Violência na escola: Um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep. 2006.

RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p.339-355, jan. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a10v36n1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

STEFFGEN, G. & KÖNIG, A. CYBER BULLYING. The role of traditional bullying and empathy. In: B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk & E. Loos (Eds.), **The good, the bad and the challenging. Conference Proceedings**, v.2, n.4, p. 1041-1047. Disponível em: <http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P200.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

TIBA, Içami. **Disciplina: Limite na medida certa**. São Paulo: Integrare, 2006.

PERKINS, D. & BROWN, G. Incivilities, place attachment and crime: Block and individual effects. *Journal of Environmental Psychology*, v.24, n.3, p. 359-371 Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WJ8-4BY3W3D1&_user=10&_coverDate=09/30/2004&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=gateway&_origin=gateway&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1757011960&_rerunOrigin=google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=19524f4758103118ef1ecc7bc4568da4&searchtype=a. Acesso em: 30 out. 2022.

OGLOBO. Vandalismo em escolas gera gasto de r\$ 500 mil por ano, diz prefeitura de sorocaba. Sorocaba, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/vandalismo-em-escolas-gera-gasto-de-r-500-mil-por-ano-diz-prefeitura-de-sorocaba.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAPÍTULO 11

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UM DIRECIONAMENTO NECESSÁRIO PARA ALCANÇAR OS OBJETIVOS DA ESCOLA

Data de aceite: 16/02/2023

Sara Silva de Oliveira

Victor Alves Pereira

Raquel Pierini Lopes dos Santos

Luciane Weber Baia Hees

RESUMO: Este trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida junto ao grupo de pesquisa GIEd - Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). Para alcançar os objetivos de formar cidadãos por meio de uma educação de qualidade, é necessário a construção de um planejamento para avaliar e monitorar as ações adotadas. É o planejamento que vai delinear o direcionamento necessário, por meio das diretrizes organizacionais, para o alcance do tão almejado sucesso. As escolas, por sua vez, adotam o Projeto Político Pedagógico proposto pela LDB que, assim como o planejamento estratégico adotado pelas empresas, possui as diretrizes que nortearão as suas atividades. Com essa

perspectiva, este artigo objetiva apresentar a importância de se utilizar o planejamento estratégico para alcançar os fins traçados com base em uma pesquisa de cunho qualitativo bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento estratégico; Projeto Político Pedagógico; Diretrizes organizacionais; Qualidade de ensino.

INTRODUÇÃO

As escolas enfrentam preocupações em relação a responsabilidade da própria instituição com a formação acadêmica de qualidade e com valores que serão adquiridos. Neste contexto surge à interrogação sobre a certeza de uma base sólida para análise da concretização ou estagnação do desenvolvimento mencionado. Dessa maneira, compreendemos que a escola precisa se organizar de forma que os alunos apresentem interesse pela construção do conhecimento, valorizando o saber, atingindo uma aprendizagem significativa e satisfatória, atribuindo importância aos

objetivos propostos no planejamento estratégico escolar (SANTOS; PERIN, 2013).

Adotar o planejamento estratégico escolar é colocar em prática métodos adequados para efetuar e concluir análises específicas do desempenho da instituição como cede social, ou seja, a escola busca ações no presente, adquiridas por saberes anteriores, que cooperarão para um desempenho futuro, beneficiando a sociedade com os parâmetros escolares, sendo um documento que possui a finalidade de monitorar e avaliar o desempenho da instituição (CERTO; PETER 1993). De acordo com Fischmann e Almeida (2007, p.32) o objetivo do planejamento é auxiliar para análise dos pontos fortes e fracos da instituição e, assim, desenvolver normas que contribuirão na direção para reposicionar a escola em todas suas ações.

Esse breve estudo discute a contribuição do planejamento estratégico na área educacional. Empregado nas empresas e, considerado adequado apenas para organizações voltadas para o capital e o lucro, questiona-se: O direcionamento técnico do planejamento estratégico pode subsidiar o gestor escolar para que possa realizar um trabalho mais competente de direcionamento para alcançar os seus objetivos? Ou seja, o planejamento estratégico, como uma ferramenta técnica pode ser aplicado para direcionar um espaço que atende a dimensão social?

PRINCIPAIS OBJETIVOS DE UMA ESCOLA

O principal objetivo de uma escola é atingir a qualidade social de forma igualitária, garantindo sistematicamente a apropriação e a vivência do conhecimento acumulado pela humanidade, trabalhando no desenvolvimento das habilidades e contribuindo para um desenvolvimento integral do sujeito histórico, capaz de ter uma ampla visão do mundo, resolver conflitos sociais e individuais. Todos esses objetivos alicerçados em valores morais e éticos, promovendo, estimulando e oferecendo oportunidades coletivas, para manter ou transformar a sociedade de forma consciente, crítica e responsável (BOLFER, 2008). A escola ideal é aquela que faz sentido para todos e na qual o saber é fonte de prazer (CHARLOT, 2006).

A instituição deve oferecer uma sequência que permita o raciocínio claro e afetivo por toda escola, havendo um encadeamento lógico entre o objetivo principal e os demais apresentados, proporcionando a princípio, um conceito de qualidade no desenvolver dos processos educacionais. Para o INEP-MEC, “o conceito de qualidade é dinâmico e reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade na educação” (2004, p. 5).

Para tanto, a escola deveria identificar quais são os seus pontos fracos, quais são as oportunidades de melhoria ou estabilidade, e quais os desafios apresentados em seus

parâmetros. Com esses aspectos definidos, cria-se metas e ações em todas as áreas, a saber: requisitos financeiros, o envolvimento com a comunidade, a qualificação dos colaboradores da instituição, a resistência dos educadores quanto às mudanças, a taxa de aceitação de evasão por parte dos alunos, entre outros (BOLFER, 2008).

O objetivo deve ser apresentar e expandir um ensino de qualidade independe de sua área de transmissão, seja em rede privada ou em escolas campo. Levando o aluno a pensar, criticar, percebendo assim a responsabilidade da escola no preparo do aluno para sua formação como cidadão ativo na sociedade, debatendo, questionando e rompendo paradigmas (BOLFER, 2008). Cury (2003, p.127) afirma que “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”.

Segundo Libâneo (1998, p. 45) a formação de atitudes e valores, perpassa as atividades de ensino, adquire assim, um peso substantivo na educação escolar, por que se a escola silencia valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social. Dessa forma, a escola, diante das transformações que ocorrem no mundo, não pode deixar de recolocar valores humanos fundamentais como o reconhecimento da diversidade e das diferenças, da justiça, assim como o respeito à vida como suporte de convicções, ou seja, Os parâmetros escolares, enquanto instituição social são espaços que apresentam privilégios para a informação e formação, oferecendo vivências históricas, do momento presente ou de experiências passadas, transformando em aprendizagem, em conhecimento concreto e abstrato, mas que esteja relacionado ao cotidiano dos alunos.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA ÁREA EDUCACIONAL

O planejamento estratégico é uma ferramenta de controle para se alcançar os objetivos estabelecidos pela empresa (OLIVEIRA, 2010), assim sendo, o planejamento estratégico é um documento que possui a finalidade de monitorar e avaliar o desempenho da empresa (CERTO; PETER, 1993). Fernandes e Berton (2005, p. 11), explicam que “O planejamento estratégico busca sistematizar o pensamento estratégico, formalizando processos e procedimentos para que a empresa saiba exatamente os caminhos a seguir.”

O planejamento estratégico não é um documento estático, mas sim, um instrumento dinâmico, pois nele consta quais são as decisões que foram previamente tomadas sobre o caminho a ser seguido pela organização no cumprimento de seus objetivos. Questiona-se então a eficiência do planejamento estratégico e sua aplicabilidade na área educacional. Fischmann e Almeida (2007) são claros ao apontar que é esse documento que auxilia na análise de quais são as oportunidades e ameaças e quais são os pontos fracos e fortes, viabilizando uma direção a ser seguida pela organização (FISCHMANN; ALMEIDA, 2007).

Luckesi (1996) faz uma observação pertinente sobre o não, ao afirmar que quando não se planeja não se sabe aonde se quer chegar. Gocco e Guttmann (2005) afirmam que muitas empresas, inclusive as grandes, somem do mercado por falta de planejamento.

Para que a escola desenvolva bem suas funções, e resulte na aprendizagem dos alunos, é fundamental que haja um planejamento condizente com o foco do que se deseja trabalhar, pois é através do mesmo que a escola obterá resultados, avaliações que promovam a compreensão e o nível de desenvolvimento, para um processo significativo (SANTOS; PERIN, 2013). Esse processo tem como base o Projeto Político Pedagógico, que de acordo com Dalmás (1994), sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Dessa forma, planejar é organizar ações a fim de que sejam aplicadas e seus resultados apresentem eficiência, no local e com quem se age.

De acordo com Chiavenato (1994, p.55), O planejamento estratégico aplicado com sucesso na área empresarial, pode ser adaptado pelas escolas, sendo então chamado de planejamento estratégico escolar (MATIAS-PEREIRA, 2012). Ambas, escola e empresa dividem a mesma missão, que é a de atender as necessidades das pessoas utilizando-se de recursos e tecnologias que aperfeiçoem seus serviços (MEZOMO, 1997, p. 146).

O primeiro passo a ser realizado por qualquer instituição escolar, com o objetivo de direcionar ao trabalho organizacional, é a construção do projeto político pedagógico que norteia as ações da escola (VEIGA, 2010). O planejamento de ações educativas, articula as metas aos objetivos, os fundamentos, os conteúdos e as estratégias metodológicas, considerando os contextos comunitário e escolar, as condições e o ambiente educacional, os sujeitos envolvidos, a qualidade, a habilidade e a experiência dos educadores o processo de avaliação e acompanhamento (SILVA; ZENAIDE, s/d). Conceitos como: missão, visão e valores são básicos para a construção do planejamento, já que contribuirá para a construção do projeto político (GANDIN, 2001).

Os artigos 12, 13, 14 e 15 da lei 9.394/96 dão diretrizes para as escolas definirem um projeto pedagógico com o objetivo de estabelecerem sua identidade. O artigo 12, inciso I, estabelece que as escolas devem elaborar uma proposta pedagógica. Esse projeto, segundo Veiga (2007, p. 12 -14), “vai além de um simples agrupamento de planos”. O projeto político pedagógico não é algo que é feito/construído e depois deixado “arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” o projeto político pedagógico é um documento que é construído e revisitado constantemente, pois ele visa à organização constante do trabalho da instituição escolar. O projeto político pedagógico “é o plano global da instituição” usado para mudar e intervir na realidade escolar (VASCONCELOS, 2007, p. 169).

Para que aconteça a construção do projeto político pedagógico, se faz necessária uma reflexão sobre o propósito da existência da escola, tanto no nível social como no nível de atribuição de cada componente da escola (VEIGA, 2010). Marques (1990, p. 22) faz uma reflexão sobre o projeto político pedagógico ao dizer que é tarefa da escola “construir, executar e avaliar” esse projeto. Nesse contexto, a elaboração conjunta do planejamento estratégico pode viabilizar a identificação dos pontos fortes e dos pontos que precisam ser melhorados, organizando de forma sistemática e funcional os objetivos e metas da instituição.

Uma escola de qualidade estabelece e traça suas metas para que sejam alcançadas satisfatoriamente, mas qualidade vai além disso, pois a qualidade implica criticar conscientemente e agir efetivamente, ou seja, a escola deve “saber e mudar” (DEMO, 1994, p. 19). Sendo assim, o projeto busca um sentido a ser seguido, com a participação do coletivo que se compromete a atingir o que foi proposto (VEIGA, 2010). É importante garantir que o planejamento não fique apenas no papel, mas que parta para o concreto (VEIGA, 1991). Lück (2000), elenca oito pontos necessários para a criação de um planejamento. São eles: (1) compreender a realidade da sociedade onde a escola está inserida para poder atender a essa realidade da melhor forma possível, nesse contexto é preciso compreender a realidade do aluno para tornar a educação mais significativa; (2) A escola precisa antecipar algumas implicações futuras que poderão repercutir a curto, médio e longo prazo, para que se ofereça melhores aspectos; (3) É importante explorar novas alternativas de ação, sendo necessário visualizar resultados mais amplos e consistentes, que promovam, de fato, uma transformação; (4) é essencial ter a percepção de inovações que sejam capazes de transformar a realidade; (5) Ter bem definido o seu referencial; (6) Ter uma visão mais profunda e ativa da situação presente, com vista ao futuro; (7) tratar de maneira clara e direta as questões da escola, ou seja, ter uma linha de ação bem definida para se alcançar o objetivo final e; (8) realizar um constante monitoramento (avaliação) das práticas com vista na obtenção de resultados. Um ponto importante mencionado por Neves e Correia (2009) é a análise das limitações da empresa, ou seja, a escola deve ter em vista quais são seus pontos fracos, que limitam as forças da instituição.

O processo de elaboração do planejamento estratégico deve ser desenvolvido de forma interativa e participativa, de maneira a envolver os participantes, desde a identificação do problema, passando pelo diagnóstico situacional-estratégico, para concluir com o documento final estabelecendo a missão, o objetivo, as políticas e as diretrizes, bem como as estratégias de ação. (OLIVEIRA, 1999).

Essa participação e coletiva proposta no planejamento estratégico empresarial são fundamentais no planejamento educacional. Lück (2000) sintetiza o planejamento escolar

ao falar do planejamento participativo, cujo foco está no processo, que diz respeito ao pessoal da escola, a comunidade, ao que se tem para oferecer para a comunidade etc. Diferente do planejamento estratégico comum, que foca apenas nos resultados. Sendo assim, o planejamento estratégico deve seguir duas etapas. A primeira etapa diz respeito a compreensão do ambiente, tanto interno como externo da escola. E na segunda etapa há o aprofundamento da realidade escolar, levando a construção das diretrizes organizacionais, que são os elementos que transmitem o significado de tudo o que a escola viera fazer. Sem as diretrizes (visão, missão e valores) o planejamento tem apenas caráter operacional, preocupado apenas com o resultado.

DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS

O primeiro passo a ser seguido ao iniciar a formação do planejamento estratégico é a elaboração das diretrizes organizacionais (CARVALHO; SANTOS, 2016). São elas que proporcionam embasamento para as práticas da escola, dando a ela uma direção a ser seguida que tem início com as normativas estabelecidas como: missão, visão e valores (TAVARES, 2005). Para Machado (2009, p. 26) “divulgar o enunciado de Missão, Visão e Valores de uma organização, de forma a influenciar positivamente seus públicos somente sustenta-se na medida em que sua aplicação seja verificada nas ações que precedem à comunicação”.

MISSÃO

O propósito do desenvolvimento da missão deve promover entendimento e clareza para com os membros da organização com o auxílio da visão, ou seja, um seguimento em continuidade à acepção da missão e os valores essenciais da organização que devem ser mantidos (SENGE, 1990, p. 208). Oliveira (2009) descreve a missão como sendo um sistema de valores e as crenças da instituição, visando à atuação da escola. A missão deve ser o ponto de partida, pois, segundo Maximiano (2011), ela é a responsável em motivar os possíveis clientes a investirem seu dinheiro em troca do produto oferecido. A missão deve, então, responder as seguintes perguntas:

Para que serve nossa empresa? Qual a nossa utilidade para os clientes? Quais as necessidades estamos atendendo? Que benefícios temos a oferecer aos consumidores por meio de nossos produtos? Qual problema nossa empresa resolve para seus clientes? Que responsabilidades estamos cumprindo na sociedade? (Ibid, p. 64).

A missão define o propósito, o alvo de uma instituição, guiando o objetivo rumo à realização. Atribuindo e mantendo seus valores e suas intensões, conferindo identidade

e exclusividade para a instituição, todos que trabalham para o funcionamento da mesma devem compreender, conhecer e viver o compromisso com essa missão (HAMPTON, 1990).

VISÃO

A visão oferece metas e perspectivas para o desenvolvimento futuro, com anseio realista como também ambicioso o que define é as respostas em relação ao ‘o que queremos ser’. Deve incitar o benefício e ser flexível, motivadora, inspiradora, verificável e clara (PINTO, 2007, p.60). Assim, com o objetivo de orientar favoravelmente as pessoas, proporcionando certos espaços de liberdade para tomarem suas iniciativas Prahdlar e Hamel (cit. in António, 2006, p. 53). Segundo Oliveira (2007) a visão é considerada como sendo o limite das possibilidades existentes em um determinado período de tempo, ou seja, a visão representa aos anseios da escola sobre o futuro próximo. Já Tavares (2005) a define como sendo aquilo que permite a concentração de forças para se alcançar o objetivo esperado. Anjos (2017) acrescenta que para que a visão possa ser construída é necessário identificar os pontos que darão a instituição a capacidade de se alcançar o que se deseja. Esses pontos permitirão que a empresa se destaque. A visão deve ser inspiradora, de acordo com Pinto (2007), e desafiar as pessoas a desempenhar a missão.

VALORES

Ao falar sobre a importância dos valores, Machado (2009, p. 32) expõe que “os Valores facilitam a participação das pessoas no desenvolvimento da Missão e da Visão e resultam no comprometimento entre a equipe, o mercado, a comunidade e a sociedade”. Oliveira (2009) define os valores como um conjunto das crenças fundamentais da empresa em questão, fornecendo o alicerce para as decisões. Sendo assim, os valores estão intrínsecos nas pessoas, por isso é necessário definir valores comuns para evitar tomadas de decisões equivocadas.

Quando os valores da empresa não são devidamente apresentados algumas deficiências podem ser causadas. Como apresentam Oliveira e Tamayo (2004), aconteceriam numerosas discordâncias quanto à valorização da competência, a manutenção do respeito às regras institucionais, sobra à forma de gerir a escola, em relação ao bem-estar dos funcionários, das práticas, da valorização da organização diante da comunidade, e sobre a forma da escola se relacionar com o ambiente externo, ou melhor, com sua comunidade (MIGUEL E TEIXEIRA, 2009).

De acordo com Oliveira (1997) O valor deve ser de forma indiscutida e respeitada, A noção de valor, deste modo, vai desde a acepção de um conteúdo preciso que concretiza

princípios de ação, como “dignidade humana”, “respeito pela liberdade”, “honestidade” ou “virtude”. Pinto (2007, p. 58) menciona que os valores “são princípios intemporais que guiam uma organização. Representam crenças profundamente enraizadas, evidenciadas nos comportamentos diários e constituem uma proclamação pública acerca do que a organização espera dos seus colaboradores.” Tornam-se um facilitador para que haja a participação das pessoas nos demais passos das diretrizes, ou seja, no desenvolvimento da Missão e da Visão. Os valores são refletidos no comprometimento das relações entre a equipe, o mercado, a comunidade e a sociedade. Ao se reconhecer os valores de uma organização é possível predizer como se dá o funcionamento da instituição e o comprometimento da mesma Machado (2009). São, portanto, a identidade e os valores da organização que são indispensáveis para definir um projeto estratégico completo e coerente: para responder à questão “onde queremos e podemos ir?”, é preciso saber onde se está e de onde se veio (GODET, 1993, p. 232).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados, percebe-se que para a escola alcançar seu objetivo de garantir uma educação de qualidade visando à formação de cidadãos com uma abrangente visão de mundo, que saibam desempenhar suas habilidades e que sejam éticos, ela precisa pensar, primeiramente, em como será o caminho a ser percorrido até o objetivo final. Para tal, se faz necessário a utilização do planejamento estratégico. As empresas, assim como as escolas possuem objetivos e para alcançá-los, elas planejam suas atividades com base em seus pontos fortes e fracos. Isso viabiliza a percepção de qual caminho seguir. É o planejamento que auxilia no monitoramento e avaliação do desempenho da empresa levando em conta quem é o público-alvo, quem é a empresa em questão, quais são suas fraquezas e potencialidades. Esse mesmo planejamento pode ser adaptado pelas escolas. Sendo que esse deve ser o primeiro passo a ser tomado pela mesma antes de iniciar suas atividades.

Como já previsto pela LDB, as escolas devem adotar o Projeto Político Pedagógico, que é o planejamento estratégico escolar no Brasil. Sua construção se dá de forma coletiva, objetivando melhor atender as demandas da sociedade. O seu foco está no processo, ou melhor, no que a escola tem a oferecer, diferente do planejamento comum, que visa apenas o resultado. Para fazer o planejamento escolar deve ser levado em consideração o ambiente interno e externo da instituição e a realidade escolar com base em suas diretrizes, que servem para conduzir a instituição em direção a concretização dos seus objetivos e metas. As diretrizes organizacionais servem como norteadores para o trabalho educacional. Eles são: a missão, a visão e os valores.

A missão da escola é construída a partir do questionamento: “onde estamos?” e “o que somos?”, ou seja, a missão está relacionada com a identidade, seu estado atual e seus sonhos frente ao futuro. Nesse momento deve-se identificar quais são os bens e serviços que ela irá oferecer, ou melhor, qual o diferencial da escola em relação as outras. A missão define o propósito da escola dando a ela identidade.

A visão diz respeito a seguinte indagação: “onde queremos chegar?”. Ela se reporta para o futuro olhando suas capacidades, talentos e oportunidades para alcançarem o objetivo final. A escola deve ter em vista suas forças e fraquezas para traçar sua meta final e prospectar para a sua materialização. Ela tem de ver suas ferramentas e como pode usá-las para atingir seu objetivo. A visão deve motivar as pessoas a cumprirem a missão.

Por fim, vêm os valores. Eles se referem à pergunta: “como vamos fazer?”, ou melhor, como a instituição trabalhará para levar “quem são” até o “onde querem chegar”. Essa parte tem que ver com a execução do trabalho. A escola precisa definir muito bem esse ponto para que toda a equipe trabalhe com o mesmo empenho e pensamento. Os valores éticos devem ser traçados e estipulados para que todos os indivíduos procedam de forma semelhante. Os valores representam as crenças da instituição. Ela permite a participação do pessoal envolvido na educação na execução das diretrizes, pois ela deixa clara qual é a identidade da organização.

Se a escola não tiver esses três elementos definidas, facilmente se perderá de vista uma educação de qualidade. Para se alcançar os objetivos é preciso planejar e pensar não só em onde a escola quer chegar, mas em como a mesma está no momento, com quais ferramentas vai trabalhar e como vai usar essas ferramentas. O objetivo da escola só será alcançado quando a instituição focar não só no fim, mas no processo, se planejando e norteando suas ações.

Quando a escola se utiliza do planejamento estratégico, garante com mais precisão sua qualidade, desenvolvendo habilidades para situar os alunos em suas responsabilidades e deveres como cidadãos, utilizando a ferramenta de estratégias, e compreendendo a finalidade do documento (DALMÁS 1994).

REFERÊNCIAS

ANJOS, M. **A importância da comunicação da missão, visão e valores para os empregados.** São Paulo, SP, setembro de 2017.

ANTÓNIO, N. S. **Estratégia organizacional - Do posicionamento ao movimento.** 2^a ed. Lisboa: Edições Sílabo. 2006.

CARVALHO, E. da N.; SANTOS R. M. G. dos. As diretrizes organizacionais: uma análise prática da missão, visão e valores em uma pequena empresa em Mossoró-RN. **Revista FOCO**. V.9, nº1. Jan./jul. 2016.

CERTO, S. C.; PETER, J. P. **Administração estratégica:** planejamento e implantação da estratégia. São Paulo: Makron Books, 1993.

CHARLOT, B. **Fala mestre.** In: NOVA ESCOLA, nº 196, p.15- 18, outubro, 2006.

CHIAVENATO, I. **Administração de Empresas:** uma abordagem contingencial. 3^a. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DALMÁS, Â. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** Campinas, Papirus, 1994.

FISCHMANN, A. A. ALMEIDA, M. I. R. de. **Planejamento Estratégico na Prática.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FERNANDES, B. H. R.; BERTON, L. H. **Administração Estratégica: da competência empreendedora à avaliação de desempenho.** São Paulo: Saraiva, 2005.

GANDIN, D. **A Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção da realidade.** Currículo sem fronteiras, v.1, n.1, p. 81-95, Jan./Jun. 2001.

GOCCO, L.; GUTTMAM, E. **Consultoria empresarial.** São Paulo: Saraiva, 2005.

INEP-MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

GODET, M. **Manual de prospectiva estratégica. Da antecipação à acção.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

HAMPTON, D. R. **Administração: processos administrativos.** São Paulo: MacGraw-Hill, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** 7^a ed. São Paulo:Cortez,1994.

LÜCK. H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, 2000.

MACHADO, D. S. Filosofia institucional: missão – visão – valores do sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. Monografia. (Especialização em gestão de bibliotecas Universitárias - Faculdade de biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18488/000730113.pdf>> Acesso em: 19 de dez. de 2022.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola n. 2 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2012.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração para empreendedores**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

MEZOMO, J. C. **Gestão da qualidade total na escola**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIGUEL, L. A. P.; TEIXEIRA, M. L. M. **Valores Organizacionais e Criação do Conhecimento Organizacional Inovador**. RAC, Curitiba, v. 13, n. 1, art. 3, p. 36-56, Jan./Mar. 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>> Acesso em: 19 de dez. de 2022.

NEVES, S. R. M. M. DAS; CORREIA, J. M. **Plano estratégico para uma escola e.b. 2,3: Estudo de Caso**, 2009.

OLIVEIRA, A. F; TAMAYO, A. Inventário de Perfis de Valores organizacionais. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo. V.39, n.2, 2004.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia, práticas. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 27ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PINTO, F. **Balanced Scorecard**: Alinhar mudança, estratégia e performance nos serviços públicos. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SILVA, M. S. M.; ZENAIDE, M. de N. T. **Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica**, s.d. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2022.

TAVARES, M. C. **Gestão estratégica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

CAPÍTULO 12

RESPONSABILIDADES E DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR DIANTE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO REGULAR

Data de aceite: 16/02/2023

Luciane Weber Baia Hees

Germana Ponce de Leon Ramírez

Vanessa Santana Santos

Artigo publicado no: HEES, L. W. B.; SANTOS, V. S.; OLIVEIRA, J. S.; OLIVEIRA, K. S. A GESTÃO ESCOLAR NA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA In: Congresso Internacional de Investigação Científica, 2020, Engenheiro Coelho. Anais do Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa 2020., 2020. v.1.

RESUMO: O presente trabalho é resultado de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd) em parceria com o Grupo de pesquisa em educação e diversidade étnica (GPEDE) vinculados ao Mestrado Profissional em Educação do UNASP-EC. A pesquisa teve o foco para debates sobre intervenções, possibilidades e dificuldades do gestor escolar ao buscar alternativas para a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Nesse contexto, objetivou-se identificar responsabilidades e desafios do gestor escolar inerentes ao processo

inclusivo. Para alcançar esse objetivo, descreveu-se sobre a responsabilidade e papel do gestor para garantir uma escola inclusiva, destacou-se as principais leis e normas sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil. Abrange-se também, a responsabilidade do gestor escolar diante das desigualdades e a necessidade de combate às ações discriminatórias no que se refere a diversidade étnica e cultural no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Concluiu-se que são muitos desafios, mas existem diversas possibilidades e alternativas que o gestor pode e deve adotar para a construção de uma escola inclusiva. Desde de adaptação da estrutura física e curricular, a formação de toda a equipe, promover recursos financeiros, promover condições democráticas de participação de todos, comunicação sistemática e direta com os pais e demais profissionais, a implantação de um projeto Político Pedagógico inclusivo, valorização profissional dos professores, promover o trabalho em equipe, entre outras ações. Entretanto, destacou-se a necessidade de mudar a forma de olhar para escola para fundamentar suas ações nas

necessidades de todos os alunos, pois só assim irá realmente construir uma prática inclusiva e transformadora.

PALAVRAS - CHAVE: Gestor Escolar; Inclusão; Aspectos Legais; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O princípio de inclusão fundamenta-se no direito de todos à Educação, independente de qualquer diferença individual, seja ela por necessidades especiais ou por diversidade cultural. Garantia estabelecida pela Constituição Federal do Brasil de 1988, apontada nos princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), evidenciada no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, a escola, deve ser uma escola inclusiva. Na qual, todos os alunos possuem os mesmos direitos de aprender e participar ativamente.

Garantir que o processo de inclusão aconteça dentro do espaço escolar constitui-se uma responsabilidade da gestão escolar. Nessa função considera-se diretor da escola, coordenadores pedagógicos e educacionais. Isso não quer dizer que todos os sujeitos, desde funcionários, docentes e comunidade, não sejam corresponsáveis por esse processo de inclusão. Destaca-se de forma específica nesse estudo o papel do gestor escolar, para que possa, a partir dela envolver e fazer com que a inclusão alcance todos os sujeitos envolvidos com a escola.

Segundo Rossi e Paula (2016), nos últimos anos podem ser observados diversos movimentos sociais que lutam pela inclusão nas escolas regulares, dos alunos com algum tipo de necessidade especial ou que sofrem exclusão por diferenças étnicas e culturais. O objetivo abrangente desses movimentos é conscientizar da necessidade de reestruturação das escolas em muitos aspectos que buscou-se destacar mais uma vez neste estudo. A ênfase em retomar um assunto, aparentemente já difundido, apoia-se na evidente resistência à inclusão. Entende-se que muitos podem ser os fatores dessa resistência, entre eles pode-se apontar a falta de conhecimento sobre a temática, despreparo docente, e até mesmo omissão ou falta de interesse em promover práticas inclusivas no ambiente escolar.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de estudar esse tema em 02 grupos de pesquisas, Gestão e Inovação Educacional (GIEd) e no Grupo de pesquisa em educação e diversidade étnica (GPEDE) vinculados ao Mestrado Profissional em Educação do UNASP-EC. Este estudo faz parte de um projeto “guarda-chuva” que abriga subprojetos de pesquisa, ensino e extensão relacionados a uma área temática em nível de pós-graduação (*strictu e lato-sensu*) bem como, de iniciação científica vinculados à pesquisa com interface na extensão. Como resultado dessa parceria estudos anteriores a este aqui apresentado, já

resultaram em projetos de intervenção em escolas públicas, em outros artigos já publicados. Dessa maneira, este estudo tem por objetivo identificar responsabilidade e desafios do gestor escolar inerentes ao processo inclusivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva na qual destacam-se as principais leis e normas sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais e a responsabilidade do gestor escolar diante das desigualdades e a necessidade de combate às ações discriminatórias, no que se refere à diversidade étnica e cultural no ambiente escolar. Em seguida descrevem-se sobre a responsabilidade e papel do gestor para garantir uma prática inclusiva, identificando os principais desafios e necessidades para alcançar a almejada escola inclusiva.

ASPECTOS NORMATIVOS E LEGAIS

É no início do século XX, no continente europeu, que estudos são realizados com enfoque na mensuração da inteligência. A França é o país que, em 1905, vai criar uma escala de inteligência, objetivando mensurar o desenvolvimento da inteligência de crianças em acordo com a idade de cada uma. É nesse contexto que a ideia de separação entre crianças consideradas, na época, de “normais” e “anormais” são difundidas pelo mundo. (KASSAR, 2011).

No Brasil, especificamente em 1913, uma publicação é realizada trazendo dados sobre a problemática sobre a inteligência, intitulada de ‘A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil’. Esse contexto de separação entre crianças consideradas “normais” e “anormais” refletem no processo de ensino e aprendizagem quando a educação para ambos os grupos não possui diálogo. Assim, instaurando uma divisão entre o ensino em regular e especial, desse modo, estabelecendo uma lógica com visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista porque exclui a subjetividade e a afetividade e, por conseguinte, não facilita no processo de efetivação de um modelo escolar que efetive mudança inclusiva no âmbito educacional. (MANTOAN, 2006; KASSAR, 2011).

No decorrer da história da educação inclusiva no Brasil, leis foram sendo criadas tendo o intuito de favorecer o sistema econômico vigente de cada época. Dessa maneira, percebe-se que as medidas legais, no âmbito educacional, propiciaram ao longo da história uma separação entre os grupos de alunos ditos no passado de “normais” e “anormais”. Diante dessas leis destaca-se aqui a Lei de nº 7.853 que em 1989 foi aprovada e em 1999 regulamentada para determinar a obrigatoriedade a todas as escolas o dever de aceitar matrículas de alunos com deficiência. Desse modo, entende-se como sendo crime a recusa a esse direito garantido pela criança. No Art. 2º dessa mesma lei é descrito o seguinte:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. [...] a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989).

Outro aspecto que está vinculado ao direito à educação e, portanto, de relevância social e é o cumprimento das Leis 10. 639 de 2003 e a 11.645 de 10 de março de 2008 que se complementam ao designar no Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 2008). Como meio de conscientizar as pessoas inseridas na comunidade escolar, como também, à sociedade brasileira por meio das instituições de ensino em qualquer nível. Essa lei traz uma obrigatoriedade para que através do conhecimento da própria história da diversidade étnica instaurada no território brasileiro, seja possibilitada a toda sociedade uma mudança na forma de ver o outro e de se ver enquanto brasileiro.

Em um contexto cujo acesso à escola é instituído e de direito da criança, comprehende-se a necessidade de mais efetivação por parte da gestão escolar, no que tange a inclusão em seu sentido mais amplo no ensino regular. É nessa perspectiva que a sociedade brasileira necessita atentar para as ações discriminatórias presentes no Brasil frente ao contexto de miscigenação e ainda aos grupos ditos minoritários inseridos no contexto social que, muitas vezes, por falta de conhecimento e valorização de sua etnia, é vítima de discriminação étnica ou geográfica e de lugar diante de um contexto histórico cujas bases étnicas são diversas. Como diz Nilma Gomes (2011) busca-se uma igualdade social no reconhecimento e respeito às diferenças.

RESPONSABILIDADES DO GESTOR ESCOLAR NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

A gestão escolar precisa administrar de modo a estimular e organizar sua equipe docente, para que através dessa organização todos possam participar das tomadas de decisão da instituição escolar e contribuir para o bem dos alunos, sendo esses alunos regulares ou público-alvo da educação especial. Nesse contexto, a gestão democrática torna-se essencial no processo de organização dos parâmetros da escola, pois é a partir desta que todos aqueles, pertencentes à comunidade escolar, podem opinar sobre as colocações feitas à escola (LÜCK, 2017). A organização dentro do processo de gestão democrática é essencial para desenvolver objetivos e metas dentro da escola, pois

A organização torna-se um agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vidas singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de uma forma pública, participativa e solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos. (LIBÂNEO, 2003, p 382).

Para Luckesi (2007) a gestão escolar democrática aborda todos aqueles que fazem parte da escola, como os pais, o corpo docente, funcionários e a equipe administradora, associando assim os elementos que compõem a escola, refletindo seus princípios e objetivos na sociedade em que está inserida. Dessa forma, o gestor escolar precisa estar apto a atender as necessidades de todos dentro da escola, pois é ele o responsável pela condução das práticas exercidas dentro do contexto educacional e seus núcleos, auxiliando e amparando suas equipes a desenvolver os meios mais adequados aos alunos. A partir do momento que há um reconhecimento das diferenças, quer sejam por necessidades especiais ou por diversidades culturais e étnicas, que existem dentro da escola, ou ainda, por conflitos de ideias e de interesse por parte daqueles que fazem parte do processo educacional, a gestão democrática se faz presente (ARAÚJO, 2009).

No processo de ensino, o papel de um gestor democrático se torna fundamental, pois nesse contexto de atuação todos os participantes da comunidade escolar são ativos em todos os eixos da instituição acadêmica. Sendo assim, o gestor irá promover a organização e construção das condições adequadas aos alunos de inclusão, considerando suas necessidades físicas, espaços a serem utilizados e rede de apoio pedagógica (FREITAS, 2014). Evidencia-se a relevância da atuação do gestor escolar para a construção de uma escola inclusiva, pois através de uma gestão democrática e participativa é possível garantir a acessibilidade a todos os alunos e criar possibilidades de transformações no ambiente escolar.

Uma escola inclusiva, com uma gestão apta a buscar alternativas para promover o desenvolvimento de seus alunos, é uma escola que busca identificar e eliminar os fatores que podem interceptar o acesso ao conhecimento dos discentes, criando mudanças nos documentos regentes da escola, capacitando os professores e valorizando a diversidade étnica e cultural existente em de sala de aula (DUTRA, GRIBOSKI, 2005).

Dentro do processo de inclusão escolar há um apoio que deve ser garantido pela instituição para que os alunos, independente de suas necessidades especiais ou diferenças sejam bem direcionados e atendidos na sala de aula. Esse apoio deve ser oferecido e prestado por todos pertencentes a equipe escolar, porém o papel do gestor é muito importante, pois os demais seguirão seus exemplos:

A inclusão de alunos depende de toda equipe escolar, gestores, professores, equipe pedagógica e alunos, mas o gestor tem um papel muito importante, pois através de suas atitudes é que a equipe se espelhará e faz acontecer

à inclusão e integração dos indivíduos com necessidade especiais. (CAVALCANTI, 2014, p. 1015).

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição de 1988, todas as crianças têm o direito a permanecer de maneira efetiva em uma escola regular de ensino, sendo que os alunos público-alvo da educação especial possuem um currículo adaptado, seguindo seus níveis intelectuais e físicos. Para que todo o processo inclusivo seja realizado corretamente todos os membros da comunidade escolar devem auxiliar, porém o gestor escolar será o responsável por construir os meios necessários à permanência dos alunos, considerando os espaços físicos e apoio pedagógico. O Ministério da Educação estabelece um parâmetro sobre a importância da ação dos gestores e do corpo docente na prática e auxílio aos alunos público-alvo da educação especial, dizendo:

É importante que o procedimento de acesso ao sistema de suporte disponível seja regulamentado pela escola, para evitar que o professor tenha que buscar ajuda apenas por iniciativa pessoal. A busca por iniciativa pessoal sobrecarrega o professor e deixa sem suporte o professor que não tem essa iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo, penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação (MEC, 2004, p. 23).

Para que o gestor escolar faça um bom trabalho no processo de inclusão, é necessário acompanhar as transformações do sistema de ensino (DUTRA, GRIBOSKI, 2005), auxiliando os docentes em suas práticas pedagógicas, a fim de manter um ensino de qualidade a todos os alunos. O gestor deve mobilizar a sociedade, pois todos os que fazem parte da comunidade escolar também são responsáveis pela inserção de todos no processo acadêmico, dando apoio aos que são excluídos do sistema educacional. Dessa maneira, os alunos serão devidamente amparados em sala de aula e na sociedade. É trabalho do gestor escolar envolver todos no processo de inclusão dos alunos, para que dessa forma haja um consentimento de que as mudanças relacionadas às crianças público-alvo só serão possíveis à medida que a equipe se comprometa e contribuam.

Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes” [...] “O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abranger uma variedade maior de habilidades [...] (BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1997, p. 9-10).

Por lei, as crianças público-alvo da educação especial têm o direito de permanecer em

escolas regulares de ensino, cabendo ao gestor escolar a criação de ações para promover a inclusão, mesmo que a infraestrutura da escola não seja a mais adequada à estadia da criança. É papel do gestor lidar com os ambientes físicos e preparação pedagógica, desde a manutenção do Projeto Político Pedagógico como a elaboração de novos currículos, seguindo o intelecto de cada estudante. A inclusão escolar não deve ser segregativa, ela deve ser ampla a todos, compreendendo o diálogo entre escola, família e professores, respeitando as diferenças (SANTIN, 2012). Na Declaração de Salamanca de 1994 são encontrados alguns itens específicos à relação gestor e inclusão, compreendendo a gestão democrática, quando todos podem auxiliar na elaboração e execução de uma educação mais igualitária. Nesse sentido o item 33 da declaração diz:

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes (Declaração de Salamanca, 1994).

O gestor e sua equipe acompanham o desenvolvimento dos alunos de modo integral, contemplando suas conquistas e também possíveis fracassos, tendo como pressuposto uma melhora crescente nos alunos, sendo alunos regulares ou público-alvo da educação especial. Para tanto é necessário que o gestor trabalhe com os professores a importância de uma educação que respeite as diferenças dos alunos, para que as próprias crianças venham a conhecer suas diversidades e se desenvolvam com elas, trabalhando o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, para que possam conhecer a diversidade presente em sala de aula, mostrando que somos diferentes e que devem se respeitar (SANTIN, 2012).

O papel do gestor no processo da inclusão escolar é amplo, ele deve se responsabilizar sobre o amparo dos alunos na escola. Para que esse amparo ocorra de forma efetiva é preciso que haja uma colaboração entre os membros da comunidade escolar, atuando juntos para que os alunos possam se desenvolver, independentemente de suas peculiaridades.

DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS

Neste estudo, estende-se o termo inclusão para além da educação especial.

Aborda-se a responsabilidade e desafio do gestor em promover práticas inclusivas que alcancem alunos com necessidades especiais, mas também, a responsabilidade do gestor escolar diante das desigualdades e a necessidade de combate às ações discriminatórias no que se refere a diversidade étnica e cultural no ambiente escolar. Quando se fala em Educação Inclusiva, entende-se que diante de tantos estudos existentes, esse segmento trouxe muitos desafios à educação. Sánchez (2005, p. 11) descreve que:

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Ao lançar o olhar para a Educação Especial, percebe-se que o seu papel, antes restrito ao atendimento exclusivo dos alunos com necessidades especiais, passou a ser um sistema de suporte para que a escola regular pudesse desenvolver práticas inclusivas para que sinalizassem alguma necessidade de inclusão. Desse modo, a Educação Especial é hoje, um conjunto de recursos que a escola regular tem a disposição para atender a diversidade de seus alunos. (GLAT; PLETSCH, 2004).

Buscar alternativas que promovam a aprendizagem, para que os conhecimentos e saberes oferecidos pela escola alcancem todos os alunos, devem ser motivo de significativa preocupação dos gestores. Sage (1999) afirma sobre a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, que a prática dessa educação requer significativas alterações nas escolas, e que os “gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema” por isso “o papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos” (SAGE, 1999, p. 129). O autor explica que nesse processo de transformar a escola para que ela passe a ter uma prática inclusiva que “[...] o diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão”. (SAGE, 1999, p. 135).

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138).

Ainda em acordo com Sage (1999), o primeiro passo que o gestor deve dar é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa

e compartilhar seus saberes, para desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo abrange a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo abrange a reflexão sobre a prática desenvolvida.

Dante disso, descreve-se a seguir, alguns aspectos que são desafios ou que carecem de significativa atenção no planejamento e atuação do gestor escolar para que seja promovida uma prática inclusiva no ambiente escolar.

Inicia-se essa discussão apontando a necessidade do preparo da equipe docente e mesmo dos demais funcionários para ter um olhar inclusivo e adquirir conhecimentos que permitam uma ação inclusiva. Esse aspecto é um dos primeiros passos para que o gestor possa voltar a sua atenção.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. (MANTOAN; PIETRO, 2006, p. 58).

Lücke (2001), corrobora afirmando que a gestão democrática pressupõe um trabalho integrado no qual todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar participem das decisões e da rotina escolar e para que esta possa se tornar um ambiente de participação e respeito às diferenças, assim, a equipe deve estar envolvida. Se a escola como um todo não se envolver e assumir a responsabilidade de uma prática inclusiva, “o processo de inclusão não se efetiva”. (AMÂNCIO; MITSUMORI, 2005, p. 97).

A escola deve considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como a condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas as suas características. [...] Escola é espaço de aprendizagem para todos. (MANTOAN; PIETRO, 2006, p. 60).

Certamente, os professores estão diretamente envolvidos com os alunos e com as práticas em sala de aula. Diante disso, existe a necessidade de formação de docentes para atuar com a inclusão. Essa formação não deve ser restrita apenas a torná-los conscientes do que o aluno é capaz, mas habilitá-lo para desenvolver o processo de ensino inclusivo. Ou seja, adquirir os conhecimentos pedagógicos e domínios de metacognição que possibilitem o professor a preparar suas aulas e avaliar os alunos atendendo suas diferenças. (MANTOAN, 1997).

Outro aspecto importante é o financeiro, pois os mesmos podem restringir e mesmo impedir a promoção de cursos de formação. Mas criar espaços para estudos em equipes dentro da própria escola poderá surtir efeitos significativos. Acredita-se na necessidade de investimento financeiro nessa área, entende-se inclusive, sobre a relevância de discussões sobre os processos de formação inicial de professores para uma prática inclusiva. Mas

a formação continuada pode atender possíveis lacunas e possibilitar que os docentes possam estar preparados para lidar com as adversidades, amenizando o impacto do modelo tradicional da homogeneidade.

Mesmo quando o objetivo não for a formação continuada, o diálogo sobre a integração do aluno, ou seja, a troca de informações, reuniões e planejamento devem ocorrer constantemente, promovidos pela gestão da escola, buscando alternativas que possibilitem a integração e inclusão dos alunos. Segundo Yoshida (2018), é importante estar atento a necessidade de alterações no plano político-pedagógico (PPP) e no currículo para contemplar o atendimento à diversidade e materiais pedagógicos necessários.

O gestor escolar deve estar atento para as adaptações necessárias. Quando aqui se refere a “adaptações” reporta-se para além de adaptações curriculares. Adaptações estas necessárias, tanto para atender as necessidades especiais, como as inclusões no âmbito da diversidade étnica e cultural. Entretanto, a atenção deve ser dada à necessidade de adaptações referentes a estrutura física (Além de rampas de acesso e outros recursos de acessibilidade, cita-se como exemplo as salas de recursos multifuncionais, que são estruturadas para complementar, apoiar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) no diálogo e na comunicação com os alunos e familiares, e nos processos de avaliação. Quando se fala de desempenho, o docente precisa estar atento para não usar apenas um único nívelador. A avaliação da aprendizagem deve ser feita num processo formativo, ou seja, em relação ao avanço do próprio aluno, sem usar critérios comparativos. (YOSHIDA, 2018).

Outro aspecto que merece percepção do gestor, é que em alguns casos específicos, existe a necessidade de o aluno ter uma pessoa exclusiva que cuide e acompanhe nas atividades. Em escolas particulares isso deve ser devidamente acordado com os responsáveis. Em escolas públicas, existe apoio e recursos do governo, que oferece assistência técnica e financeira. Conforme a jurisdição da escola, o gestor deve entrar em contato com a Secretaria Estadual ou Municipal para informações sobre esses procedimentos. (YOSHIDA, 2018)

A gestão escolar é uma dimensão fundamental nos processos de inclusão, uma vez que, através dela, tem-se uma visão ampla da escola e detectam-se os problemas educacionais. Portanto, deve-se buscar, pelo planejamento estratégico e ações interligadas, a inclusão dos alunos, tomando decisões fundamentadas e resolvendo conflitos que possam surgir devido as diferenças culturais, étnicas, sociais e mesmo físicas. Então, organizar projetos de inclusão com histórias, músicas, feiras, exposições, filmes, viagens de estudo e mesmo debates e diálogos com os alunos, são ferramentas que irão permitir o gestor criar um caminho inclusivo e de equidade em sua escola.

Rossi e Paula (2016) alertam para o fato de que não se trata apenas de admitir a matrícula de alunos portadores de necessidades especiais. Isso nada mais é do que cumprir a Lei, mas é necessário oferecer um ensino de qualidade. Observa-se que na prática, predomina o princípio da integração, que visa garantir a presença e a participação dos alunos com algum tipo de necessidade especial nas escolas regulares para que através da socialização eles possam ser integrados. Sobre isso Mantoan (2003, p.23) assevera que

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para estes casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais [...]. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem as suas exigências.

Ou seja, muitos alunos estão dentro das salas de aula de escolas regulares, mas não estão aprendendo, estão sendo apenas integrados e não incluídos. Cabe o olhar do gestor escolar sobre essa realidade para buscar alternativas que possibilitem mudanças. Mantoan e Prieto (2006) alertam que existem muitos desafios da inclusão escolar, um deles é não permitir que o direito à educação não seja para cumprir as leis de matricular os alunos com necessidades especiais na escola, ou seja, apenas o acesso à escola, atendendo uma exigência legal, mas que seja a garantia do direito igualitário de aprender.

Resumindo essa breve discussão sobre os desafios, possibilidades e alternativas do gestor escolar para promover uma prática inclusiva, ressalta-se a necessidade de repensar a estrutura escolar, organizar um currículo adaptado para as diferenças de ritmos de aprendizagem, preocupar-se com a formação de todos os envolvidos, estabelecer contato direto e constante com os responsáveis e demais profissionais, e a implantação de um PPP que envolva atitudes inclusivas (VEIGA, 2014). Ou seja, é necessário, para uma escola inclusiva, que se mobilize recursos humanos, pedagógicos, materiais e financeiros. (TEZANI, [s.d.]).

[...] cabe a gestão escolar garantir a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a gestão democrática e participativa que garantam a possibilidade de modificação do atual sistema de educação escolar. há necessidade das políticas públicas viabilizarem a inclusão educacional proporcionando aos professores e aos gestores uma formação continuada, além da garantia de acessibilidade ao espaço escolar e ao currículo, bem como o acesso a recursos materiais e humanos. [...] Em suma, uma escola que se pretende ser inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições físicas, além de professores e gestores qualificados e também recursos financeiros, para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como de todos os alunos, levando em conta as singularidades de cada um, levando em consideração o direito à educação escolar desses alunos. (VEIGA, 2014, pp. 16-42)

Carvalho (2004) também cita algumas ações fundamentais para constituição de uma escola inclusiva. Além da formação docente e da estruturação e adaptação da escola, o autor destaca a valorização profissional dos professores e o trabalho em equipe, trazendo à tona um olhar mais humano e social para o processo.

São muitos desafios, são diversas possibilidades e alternativas que o gestor pode e deve fazer uso para a construção de uma escola inclusiva. Porém, para planejamento e organização dessas ações, é fundamental a conscientização de que “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 24). E a partir dessas necessidades, o gestor escolar deve estruturar suas ações para implantar uma prática inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas brasileiras garantem a Educação Inclusiva, mas, ao observar a prática constata-se que muitos desafios afastam essa realidade das escolas, pois não é somente à inserção dos alunos em sala de aula no contexto do ensino regular. Práticas inclusivas envolvem uma escola com direito igualitário para todos aprenderem.

Entende-se que no contexto social, a escola apresenta um papel gerenciador de conhecimentos e saberes que deve ser acessível a todos igualmente. Não se trata apenas de um discurso generalista, mas sim uma responsabilidade inclusiva.

A escola desempenha um papel social no qual, além de operar oferecendo saberes, deve atuar possibilitando transformações sociais, a partir da educação integral, igualitária e inclusiva dos alunos por meio dos atores sociais. Nesse contexto, o gestor escolar traz sobre si significativa responsabilidade ao serem direcionadas as ações nos objetivos da escola. E nesse contexto, considerando a diversidade étnica e cultural, pois todos os demais sujeitos que atuam no espaço escolar irão seguir e observar seu direcionamento. Assim sendo, o gestor passa a ser peça fundamental nesse processo de engajamento em busca de uma prática inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, V e MITSUMORI, N. O aluno não é só da professora, é de toda a escola: construindo uma educação inclusiva. In: COLLI, F. A. G. (Org.) **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ARAÚJO, A, C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. Ed., 1997.

BRASIL, (1989). Constituição Federal Brasileira. Lei 7.853. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL, (2008). Constituição Federal Brasileira. Lei 11.645. Disponível em: file:///C:/Users/Particular/Downloads/201112310529718lei_n%C2%B0_11.645._de_10_de_marco_de_2008_-_obrigatoriedade_da_tematica_historia_e_cultura_afro-brasileira_e_indig.pdf . Acesso em: 22 de fev. 2022.

CAVALCANTI, A.V. **Colloquium Humanarum**, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 1014-1021. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educação/O%20PAPEL%20DO%20GESTOR%20ESCOLAR%20NO%20PROCESSO%20DE%20INCLUSÃO.pdf> Acesso em fev. 2022.

DUTRA, GRIBOSKI. Gestão para inclusão. **Revista do Centro de Educação**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566> . Acesso em: 21, fev. 2021.

FREITAS, P. R. **O papel da gestão escolar na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, no 29, 2004.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

YOSHIDA, S. Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. **Revista Nova Escola Gestão**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em: fev. 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LIBÂNEO. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, H. [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 2006.

LUCKESI, C, C. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Education, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MANTOAN, M. T. E. e Colaboradores. **A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema** Ed. Memnon. Edições Científicas Ltda.: Ed. SENAC, São Paulo, 1997.

_____, M. T. E. Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer? Moderna. São Paulo, 2003.

_____, M. T. E; PRIETO, R. G. Org. V. A. A. **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. (Org.). Inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2006.

ROSSI, S. A. V.; PAULA, E. M. A.T. . Gestão escolar: enfrentando os desafios da inclusão no ensino regular. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uem_sandraaparecidavolpato.pdf . Acesso em fev. 2022.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, p.07-18, out/2005.

SANTIN, A. R. **O desafio dos gestores educacionais frente à educação inclusiva**. Repositório UFSM, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1007/Santin_Adineia_Rossetto.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 21 fev. 2022.

TEZANI, T.C.R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiuzXuufzuAhWMHrkGHZDEAeMQFjABegQIBxD&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.fclar.unesp.br%2Frpte%2Farticle%2Fdownload%2F9249%2F6131%2F25303&usg=AOvVaw32pDn1sL2g6p2khT-n3mTN>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VEIGA, o papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. (monografia) 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf. Acesso em: fev. 2022.

CAPÍTULO 13

GESTOR COMO LÍDER DO PROCESSO ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 16/02/2023

Bruno de Moura Fortes

RESUMO: A prática dos conceitos de liderança alcançou inúmeras organizações, que além do interesse em melhores resultados, busca cumprir um papel mais relevante internamente e na comunidade circundante. Da mesma forma, no ambiente escolar, esse é um tema a ser considerado pelo gestor, de maneira especial, envolvendo as pessoas do contexto escolar, criando lideranças, conduzindo os negócios através de uma gestão participativa e melhorando a qualidade da realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança; Gestão escolar; Gestão Participativa; Qualidade escolar.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho faz parte da conclusão da matéria de Gestão de Processos Educacionais do Mestrado Profissional de Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo. O objetivo dessa pesquisa é descrever a influência do gestor

escolar com habilidades de liderança para um processo de gestão democrática mais adequado.

Considerando que a educação tem sido compreendida como um dos principais elementos da socialização e desenvolvimento dos indivíduos. Com isso, a escola acaba por ser um fenômeno cultural que ultrapassa o nível institucional, avançando para além dos seus muros, alcançando assim o nível comunitário. Sua relevância e amplitude faz com que a escola seja entre tantas organizações que estruturam a sociedade, uma organização primordial e elementar na formação dos indivíduos e com significativa influência sobre tantas outras organizações.

Devido as mudanças experimentadas diante do mundo globalizado, conectado, e sem fronteiras, associadas aos novos modelos de produção e competitividade, faz com que o tema relacionado a liderança se torne central no diálogo e reflexão no ambiente escolar, principalmente, por esses

dias marcados pela volatilidade e tantas incertezas. Considerando ainda as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da realidade, a escola acaba sendo questionada acerca do seu papel na sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e versátil, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade, qualidade e complexidade. Por isso expressa-se a necessidade de um líder que conduza os propósitos educacionais num mundo de tantas mudanças. Rodrigues (2012), por exemplo vai indicar que a importância da atuação do gestor escolar, sendo determinante para o sucesso ou o insucesso da instituição. Tal consideração indica a importância das características daquele que irá liderar as atividades centrais da escola, sejam elas atividades administrativas ou pedagógicas, considerando sua experiência, formação e perfil de liderança.

Diante da relevância do tema relacionado a liderança em inúmeras e variadas organizações, identificar o gestor com certas habilidades de um líder para o ambiente escolar torna-se significativo para uma prática mais focada na qualidade do processo educativo, bem como para uma gestão baseada em critérios democráticos. Dessa forma, longe de pretender determinar uma definição para liderança, o objetivo é apresentar algumas das principais dimensões da prática da liderança no exercício da gestão escolar e seu impacto no processo organizacional e na condução democrática.

LIDERANÇA E GESTÃO

Remontando a história, é possível notar que a origem do conceito relacionado a gestão - gerir, gerenciar (do latim *gerere*) - é anterior ao conceito de liderança. A função do gestor, inicialmente definido com base nas funções da administração – planejar, organizar, dirigir e controlar - avançou e ampliou-se a atribuições mais relacionadas às pessoas do que propriamente a equipamentos e processos (Maximiano, 2004). E no decorrer dos anos, o conceito de liderança, que basicamente tratava de características individuais e das relações pessoais, começou a receber uma perspectiva mais ampla, passando a relacionar outras variáveis, como processos, cultura e aspectos organizacionais, colocando a relação de liderança dependente dos indivíduos e das organizações.

Com o avanço dos estudos sistemáticos a partir de 1950 e o aumento da compreensão do tema, tem sido notado que esse é um termo extremamente usado nas organizações, e que talvez nenhum outro termo seja tão utilizado com tão grande variedade de significados (Lück, 2008). Com isso, a liderança tem sido objeto de estudo de inúmeras ciências sociais e humanas, alcançando alto nível de importância em inúmeras organizações, com destaque para atividades de gestão (Costa & Castanheira, 2015). Assim, a investigação sobre o líder é mais contemporânea, mais ampla do que o estudo sobre gestão e mais suportada

por ciências diversas, em especial quando relacionado à temática de gestão de pessoas (Bianchi, Quishida & Foroni, 2016)

Para Motta & Vasconcelos (2004), os conceitos entre gestão e liderança podem até se confundir quando observados no campo organizacional, entretanto Lück (2008) considera que embora haja certa integração entre gestão e liderança, essa correspondência não é completa, pois, se o fosse, esses termos seriam sinônimos entre si. A gestão pressupõe o exercício liderança, sem a qual não se realiza, e acaba sendo mais abrangente.

Zaleznick (2004) considera clara a distinção entre gestão e liderança, afirmando que as diferenças entre líder e gestor são profundas e têm raízes na própria forma de vida do indivíduo, pois os gestores e os líderes são tipos diferentes de pessoas. Diferem na motivação, na sua história pessoal e no modo como pensam e agem. Esse mesmo autor ainda considera que os gestores são vistos como pessoas cuja atenção se dirige ao modo como as coisas são feitas, enquanto os líderes são pessoas que colocam sua atenção nos acontecimentos e o que as decisões significam para os envolvidos (*ibidem*).

No entanto, a contraposição entre liderança e gestão apresentada por Bennis & Nanus (1985), é de que enquanto os gestores fazem as coisas bem, os líderes fazem as coisas certas. Na mesma linha, Earley (2002) afirma que a liderança tende a ser mais formativa, mais proativa e mais ligada à resolução de problemas, lidando com coisas como valores, visão e missão, enquanto os gestores tendem a preocupar-se com a execução, planejamento, organização e alocação de recursos, ou fazer acontecer. No entanto, esse último autor reconhece que a liderança como a gestão poderão se sobrepor, sendo essenciais para o desenvolvimento da organização. Ou seja, se do ponto de vista conceitual, a distinção entre liderança e gestão parece pertinente, entende-se que numa perspectiva prática, a conciliação das habilidades de liderança e gestão são fundamentais para a melhoria e o desenvolvimento do ambiente escolar.

É possível uma linha sugestiva que apresenta a diferença entre liderança e gestão está no fato de os líderes influenciarem o compromisso para com a organização enquanto os gestores agem de acordo com a responsabilidades estabelecida da sua posição e exercem autoridade sobre os subordinados, com práticas bem semelhantes a visão mecanicista. Considera-se então que liderança e gestão são conceitos distintos, mas que são postos em prática pelos gestores escolares requerendo um equilíbrio especial no seu exercício da função, usando elementos de liderança para buscar, um processo de construção e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais, enquanto a gestão poderá atentar-se mais com a coordenação, monitoramento e foco nas atividades organizacionais (Lück, 2006).

Para Zeleznik (2004) os gestores, têm tendência em assumir o processo, dar

estabilidade e revelar controle da situação, tendendo a resolver o problema apresentado de forma mais rápida, raramente se aprofundando na raiz problema. Em contraste, o líder tende a tolerar um pouco mais a desorganização, sem ter muito problema em atrasar a sua resolução ou dar definitivamente a solução, no intuito de investigar e aprofundar o conhecimento do problema. Isso aponta para a possibilidade de que essa morosidade esteja relacionada não apenas com o perfil do líder, mas com a possibilidade de engajamento de outros indivíduos, outras lideranças, no intuito de buscar solução, contribuir no processo de bem-estar da comunidade organizacional, e no caso do ambiente escolar, na busca da qualidade dos processos educacionais.

Quando Lück (2008) trata acerca da liderança, sugere que esse é um conceito amplo e diversificado, que apresenta pontos cruciais que resumem às práticas de liderança na gestão escolar, e queclareando mais acerca do tema, ela amplia melhor seu significado:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade;
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas;
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos;
- Modelagem de valores educacionais elevados;
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Dessa maneira, com definições mais claras, a evolução dos estudos, e a transformação da sociedade, percebe-se que o líder anteriormente fora notado dentro de uma visão mecanicista de liderança, como uma figura que apontava o sentido, a direção, uma vez que seu papel era influenciar um grupo de pessoas para alcançar determinados objetivos passou a ser visto posteriormente como líder de outros líderes, liderando outras lideranças, aprofundando sua relação e abrangendo aspectos de uma prática mais democrática, e se tratando do ambiente escolar, compreendendo que essa instituição é uma organização complexa (Gonzáles, 2003), composta por pessoas e suas interações, não podendo ser realizada de modo mecânico, devido suas interações e os processos e fenômenos sociais dos indivíduos que interagem na escola. Assim, a escola não é apenas um ambiente democrático, mas uma organização que promove e orienta a prática democrática (Costa & Castanheira, 2015).

GESTOR ESCOLAR COMO LÍDER

Quando se parte para a atuação do gestor escolar, Saviani (1986), comprehende que esse gestor, antes de ser administrador deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, pois lhe compete a responsabilidade máxima em relação a preservação do caráter educativo da instituição escolar. Considerando como critérios para

a escolha do gestor, Agostini (2010) acredita que a qualidade de uma escola tem relação direta com a habilidade dos seus gestores e colaboradores, e que estes devem se capacitar continuamente, visto que, o relacionamento é o alicerce da dinâmica escolar. Dessa maneira, quanto melhores e mais bem preparadas forem às pessoas que compõe o time da organização, melhores serão os relacionamentos e as trocas, tornando elevados os padrões dos serviços prestados. Considerando a participação do gestor no processo seletivo, bem como na condução do processo de maneira democrática, fica mais evidente, a importância das habilidades de liderança na busca da qualidade e desempenho organizacional.

Quando se direciona para uma relação dos termos e para prática profissional, Lück (2008) sugere que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação de construção conjunta dos envolvidos, pelo trabalho associado, pelo envolvimento, pelo engajamento, principalmente quando há reciprocidade no processo e cria-se um clima participativo orientado pela vontade coletiva.

É importante perceber que nem toda a situação exige a liderança participativa, algumas vezes a determinação e o pulso forte têm que ser empreendido no desenvolvimento da gestão escolar. Os diretores de escolas eficazes relacionam o estilo de liderança adequado de acordo com a situação, mas nunca poderão fugir do diálogo: o saber ouvir é mais importante, às vezes, do que o ordenar. A gestão democrática e participativa que se deseja na unidade escolar é muito mais do que um dever fazer simplesmente, ela é uma construção social e histórica que cria raízes fortes na formação plena do aluno, como ser humano, cidadão, autônomo e ético, pronto para viver em sociedade, afirma Honorato (2012). Considera-se ainda que a liderança participativa por vezes não é adequada para todos os tipos de escolas ou situações, já que a qualidade de cada professor pode ser variável, sendo uns mais capacitados e outros nem tanto, revelando, assim, que nem todas as situações de gestão são iguais. Lück (2002) tratando sobre as teorias de administração identifica quatro estilos de comportamento de líderes, que variam de acordo com as necessidades individuais ou grupais de direcionamento e apoio: diretivo, de instrução, auxiliador e delegador, dependendo do nível de participação com que o líder os promove.

De forma geral, uma gestão com habilidades de liderança orientada para prática participativa e democrática contribui diretamente para a qualidade da educação, já que se baseia no bom senso, na delegação de autoridade àqueles que estão envolvidos no trabalho educacional e é edificada a partir de modelos de liderança compartilhada. Para que haja avanço nesse modelo de gestão, é primordial a criação de um ambiente que manifeste o desejo da participação de todos, de forma a estimular, motivar e orientar o

trabalho de toda a equipe escolar, pautado no compromisso, no conhecimento técnico e no reconhecimento do trabalho, associando a produção com a preocupação com as pessoas. Segundo Lück (2002), um dos estudos clássicos realizados sobre liderança participativa foi realizado por Rensis Likert, do centro de Pesquisa da Universidade de Michigan, e chegou-se à conclusão de que os gestores mais eficientes são aqueles que se preocupam essencialmente com os funcionários, não com as tarefas e ainda identificou quatro aspectos da liderança participativa: o Apoio (valorizar o subordinado), Ênfase no objetivo (entusiasmar para realizar o trabalho), a Facilitação do Trabalho (superar obstáculos) e a Facilitação da interação (viabilizar a comunicação). Através de entrevistas com professores, foi constatado que líderes excepcionais são aqueles que ressaltam que é possível alcançar o sonho impossível, construindo uma visão orientadora de suas ações a partir do contato com toda a equipe escolar para se compreender suas preocupações e transformar tal visão em realidade.

Devido a amplitude da atividade escolar, é fundamental que o gestor seja conhecido e reconhecido como alguém que ensina através da inspiração, apoiando a solidez dos educadores, mantendo sempre motivados e conduzindo os processos de forma justa e com foco no pedagógico. Nessa mesma linha, Agostini (2010) indica que a gestão escolar é a arte de inovar, buscando ativamente a solução para os problemas da escola, mas inspirando pessoas a colaborarem de forma ativa com estratégias e ações. Visto que o gestor é responsável por sua organização e bom funcionamento, precisa estar preparado e consciente de sua importância no processo político pedagógico, bem como estar preparado também para apoiar e incentivar os colaboradores, tanto professores como os demais colaboradores da instituição, para que estes possam agir sempre motivados a darem o melhor de si. Sendo assim, torna-se essencial que gestores atentem para novos modelos de liderança que surgem nas organizações similares no contemporâneo (Rocha Junior, 2020).

Assim, a partir da premissa da liderança, deve haver uma construção de equipes que contribuam com a visão de futuro da escola, bem como, a definição e criação de novas equipes de lideranças, que atuem em áreas específicas, mantendo em vista os propósitos gerais da escola e que articulem nos mais variados níveis, buscando interação e alinhamento para uma construção coletiva, mobilizando esforços e habilidades necessárias no intuito de promover o sucesso da instituição (Beline, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, percebendo a complexidade do ambiente escolar, promovida pelas mudanças sociais e pelas questões de gestão de processos, entende-se que o gestor é

peça fundamental no processo do compromisso com a qualidade educacional. Exercendo a função de gestor, tal profissional tende a monitorar muitas atividades de muitas naturezas, mas considerando principalmente as atividades pedagógicas, muitas vezes o faz pautado apenas por dados do que por conhecimento profundo das práticas docentes. Entretanto, sendo esse gestor capaz de aliar as competências de gestão às habilidades de liderança, envolvendo outros profissionais e criando lideranças internas, há maior chance de alcançar o sucesso dessa instituição, de forma especial, obtendo maior satisfação dos envolvidos, melhores resultados e ampliando impacto na comunidade.

Neste estudo, objetivou-se analisar a interação das características de liderança na gestão escolar e sua relevância no processo organizacional voltado para a qualidade dos processos educacionais através de uma liderança participativa. Após verificação de alguns conteúdos e diversos autores, notou-se a importância das habilidades de liderança para o gestor escolar, de maneira a envolver a comunidade escolar num processo de gestão democrática e participativa, que além de orientar um caminho de crescimento e desenvolvimento mais humanizado.

Assim, percebe-se que o papel do gestor é de extrema importância para o atual contexto escolar, sendo o principal agente transformador e motivador a partir do direcionamento de ações que possibilitem um processo de mudança e crescimento com a colaboração de todo o coletivo escolar (Costa & Castanheira, 2015). É através da articulação dessas diferentes lideranças que se pode construir um projeto político-pedagógico transformador, cujo compromisso é com a formação de um cidadão também transformador. Se o gestor se preocupa com a realização de um trabalho em conjunto, com todos aqueles que fazem parte do contexto escolar e, lidera sua equipe formando agentes que também terão como princípio a conceitos de liderança, será possível alcançar uma escola transformadora e libertadora, pronta para contribuir e protagonizar a construção de uma sociedade que tenha como princípios a justiça, a democracia e o respeito.

Levando em conta que no processo de formação do gestor escolar as questões técnicas e instrumentais não devem ser desprezadas, a linha de formação em liderança deve permear seus estudos e aplicação (Costa & Castanheira, 2015). Entende-se então que numa perspectiva prática, a conciliação das habilidades de liderança e gestão são fundamentais para a melhoria e o desenvolvimento do ambiente escolar, e quando postos em prática pelos gestores escolares, que buscam um equilíbrio especial no exercício da sua função, se valendo de habilidades de liderança na busca de uma construção coletiva e manutenção da qualidade dos processos organizacionais; onde a liderança não é somente mais uma atividade exclusiva do gestor, mas é uma função do grupo. O gestor possui uma visão de futuro e parte para a conquista junto com todos os envolvidos no contexto escolar

(Honorato, 2012).

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, M. Z., **O gestor escolar e suas ações frente à gestão**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- BELINE, H. V. J., **A liderança como aliada da gestão participativa**. Disponível em http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411124322.pdf. Acesso em: out. 2022.
- BENNIS, W., NANNUS, B. **Learders: The strategies for taking charge**. Nova York: Harper and row, 1985.
- BIANCHI, E. M. P. M; QUISHIDA A.; FORONI, P. G., **Atuação do líder na Gestão estratégica de pessoas: reflexões, lacunas e oportunidades**. Rio de Janeiro, ANPAD, 2016. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: out. 2022.
- COSTA, J. A., & CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Disponível em <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>. Acesso em: out. 2022.
- EARLEY, P., & WEINDLING, D. **Understanding School Leadership**. Londres: Paul Chapman, 2004.
- GONZÁLEZ, M. T. **Las organizaciones escolares: dimensiones y características**. Madrid: Pearson Educación, 2003.
- HONORATO, H. G. O Gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão. Disponível em https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdf. Acesso em: out. 2022.
- LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**, Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- _____. **Gestão participativa na escola**, Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- _____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Editora DP&A Editora, 2002.
- MAXIMIANO, A. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.
- MOTTA, F. C. P., & VASCONCELOS, I. F. G. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.
- ROCHA JÚNIOR, F. S.; ALVES, H.L.; DANDOLINI, G.A.; SOUZA, J.A. Efeitos da liderança transformacional na inovação: uma revisão sistemática de literatura. **Brazilian Journals Development**. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/21746>. Acesso em: out. 2022.
- RODRIGUES, S. M. S., **A cultura organizacional e o papel do gestor de formação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

SAVIANI, D. **Educação; do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

ZALEZNIK, A. Managers and leaders: Are they different? In: **clinical leadership and management review**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

ALESSANDRA EDNELZA DA SILVA LEITE - Mestranda em Educação (UNASP, 2020), especialista em Gestão e Docência em Educação a Distância (2021) e Gestão e Coordenação Pedagógica (2002) e graduada em Letras (2001), no Centro Universitário Adventista de São Paulo, Universidade Cândido Mendes, e Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. Servidora da Secretaria de Educação dos municípios do Recife e Jaboatão dos Guararapes, atua como técnica -pedagógica e docente nas referidas redes de ensino. Já exerceu função de gestora de escola integral, regular, coordenadora pedagógica, docente na educação infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, professora formadora de Anos Iniciais e Finais e técnica-pedagógica da Divisão dos Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa EDeTEC- Educação e Tecnologia (UNASP).

ALEX HENRIQUE NAIVA FREITAS - Mestrando em Educação pelo UNASP e graduado em Pedagogia pela PUC Goiás. Desde 2019 exerce suas atividades profissionais como Pedagogo na secretaria de educação do município do Guapó/Goiás.

ANTÔNIO NETO-MENDES - Doutor e pesquisador vinculado ao Departamento de Educação e Psicologia e ao CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal. Diretor do Mestrado em Educação e Formação e membro da Comissão Coordenadora do Programa Doutoral em Educação.

BÁRBARA LOPES FERREIRA DA COSTA - Pós graduanda em formação na área de Práticas do ensino bilíngue na Faculdade Venda Nova do Imigrante – Faveni. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Exerceu na Educação Básica as funções de auxiliar em projetos bilíngue e na EI e EFI. Atuou no programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Trabalhou como professora da Educação Infantil, com o Pré2. Atualmente exerce a função de Professora de Ciências para o Ensino Fundamental I em inglês/português no Colégio Adventista de Alphaville. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIED).

BRUNO DE MOURA FORTES - Mestrando em Educação pelo UNASP, pós-graduado em Gestão de Negócios pela USP/ESALQ e Gestão de Negócios pela UNINTER. Estudou o bacharelado em Teologia e licenciatura em Pedagogia no UNASP. Desde 2011 exerce suas atividades profissionais como Professor e Diretor Escolar. Atualmente atua na função de Diretor de Expansão e Novos Negócios do Centro Universitário Adventista de São Paulo.

BRUNO FRANÇA REDERD - Pós graduado em Gestão Escolar e Psicologia da Educação pela UNIASSELVI. Graduando em Pedagogia pela UNIP. Graduado em Teologia pelo UNASP-EC. Atualmente exerce a função de Preceptor no IAESC. Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

CARLOS ALEXANDRE HEES - Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou estudos de Pós doutoramento na Universidade Coimbra. Bacharel (2003) e Mestre (2009) em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Bacharel em Engenharia Agronômica pela Universidade de São Paulo - ESALQ - USP (1992). Advogado com inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP).

ELIEL UNGLAUB - Doutor em Educação (Políticas de Educação e Sistemas Educativos) pela UNICAMP. Concluiu o Ph.D. em Administração Educacional e Liderança pela Andrews University (Michigan -EUA). graduado em Pedagogia, com especialização em Didática do Ensino Superior. Mestre em Educação (Pedagogia Universitária) pela PUC-PR. É Doutor em Educação (Políticas de Educação e Sistemas Educativos) pela UNICAMP. Concluiu o Ph.D. em Administração Educacional e Liderança pela Andrews University (Michigan -EUA). É autor de vários livros paradidáticos na área de educação e ensino.

GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ - Doutora em Geografia Humana pela UFSC. Atualmente exerce a função de Docente Titular do Mestrado Profissional em Educação, é Professora nos cursos de graduação do UNASP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica (GPEDE). Realiza pesquisa na área de diversidade étnica e Cultural, como também, na área de Ensino de Geografia e em Geografia das Religiões.

KÉSIA NOVAIS SILVA SANTOS - Graduada em Pedagogia e graduanda em Letras – Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Engenheiro Coelho. Atualmente é analista editorial na editora universitária UNASPRESS. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

LETÍCIA DOMANESCHI FIRMIANO - Graduada em pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campo Engenheiro Coelho. Pós graduando em psicopedagogia pelo Instituto Líbano. Atualmente é professora regente no Colégio Adventista de Caraguatatuba. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

LETÍCIA MOURA CORRÊA - Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Engenheiro Coelho. Atualmente é professora regente no Colégio Adventista de Florianópolis-Estreito. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

LUCIANE WEBER BAIA HEES - Doutora em Psicologia da Educação na PUC SP na área de Formação de Professores. Mestre em Educação na área de Gestão e Políticas Públicas, especialista em Supervisão Escolar e Docência Universitária. Realizou seus estudos de pós doutoramento na área de Gestão Educacional na Universidade de Aveiro / Portugal. Exerceu na Educação Básica as funções de Gestora Escolar, Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional e no Ensino Superior atuou como Docente Titular e Coordenadora das Atividades de Estágios Supervisionados e Prática Profissional. Trabalhou no Núcleo de Aconselhamento Psicológico, e como Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Docência Universitária do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Atuou no Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP (1997- 2023) como Docente Titular do Mestrado Profissional em Educação, Professora dos Cursos de Licenciatura do UNASP, Docente Orientadora do Curso de Pedagogia no Programa de Residência Pedagógica/CAPES, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

MÁGNUN ROBERTO PIMENTEL SILVA - Mestre em Educação através do UNASP-EC e Bacharel em Administração de Empresas através da ULBRA. Trabalhou criando, administrando e dando consultoria a pequenas e médias empresas. Atuou como vice-diretor

do colégio CAVG e colaborou no SENAC ensinando nos cursos técnicos relacionados a gestão de negócios. Atualmente exerce a função de Docente no Curso de Administração de Empresas e Orienta os estágios da UNEOURO.

MIRIAM DO PRADO TELES SILVA - Mestranda em Educação pelo UNASP, pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo ICG (Instituto da Consciência de Goiás) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás Uni-Anhanguera. Desde 2016 exerce suas atividades profissionais como Pedagoga em diversas instituições de ensino na cidade de Goiânia e região metropolitana.

NATÁLIA BORGES RICHTER - Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, graduada em Pedagogia, graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campos Engenheiro Coelho. Atuação no programa de residência pedagógica (2020), trabalhou como tutora no Programa de Inclusão Próximos Passos no UNASP. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

RAQUEL PIERINI LOPES DOS SANTOS - Mestre em Educação pela UNIMEP Piracicaba (2015). Possui pós-graduação em Inclusão Social/Educação Especial pela Universidade UNASP campus Engenheiro Coelho (2011), Pós graduação em Docência no Ensino Superior pela UNIFAJ (2020); Pós Graduação em Inovação Didática no Ensino Superior pela Universidade UNASP campus Engenheiro Coelho (2020); Pós Graduação em Metodologia do Ensino da Matemática pelo IPEMIG Minas Gerais (2021), Pós Graduação em Deficiências Múltiplas e Intelectuais pelo IPEMIG Minas Gerais; graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2011) e graduação em Tecnólogo em Informática - Faculdades Integradas do Tapajós (2000), Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela UNIP (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, Ensino de Matemática e práticas pedagógicas. Exerceu a função de tutora no ensino EAD no Centro Universitário Adventista São Paulo. Atuou como redatora técnico-pedagógico da revista Escola Adventista. Bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2015 a 2019 como Coordenadora de área (PIBID) do curso de Pedagogia do UNASP-EC . Participou como professora-autora da produção do Material Educacional Nova Escola - São Paulo; coordenadora do NUARME - Núcleo de Aperfeiçoamento da rede Municipal de Ensino de Artur Nogueira. Atualmente exerce a função de Professora Universitária, diretora de escola na rede Municipal de Artur Nogueira.

SARA SILVA DE OLIVEIRA PEREIRA - Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Engenheiro Coelho (2020). Atuação no programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (2019). Atuação no programa de Residência Pedagógica (2020). Professora regente na escola adventista de Lins- SP (2021). Atualmente professora regente no Colégio Adventista de Ribeirão Preto – SP (2022). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

VANDA PEREIRA KAVAMOTO ALVES DE OLIVEIRA - Discente em Direito pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo- campus 1, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo em 2005. Exerceu na Educação Básica as funções de Vice Diretora Escolar e secretária/financeiro para as turmas da Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.

VÂNIA KAROLINE VIANA DOS SANTOS SILVA - Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão e Organização da Escola. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Gestão de Pessoas com Ênfase em Psicologia Organizacional. Possui experiência na área de Educação como docente da Educação Básica. Atualmente é Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).

VICTOR ALVES PEREIRA - Bacharel em Teologia (2017) e Licenciatura em Pedagogia (2020) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo Campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019). Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (2019). Atuação como pesquisador no Centro de Pesquisa Ellen G. White (2019). Professor de Ensino Religioso na escola adventista de Lins- SP (2020- 2021). Atualmente professor de Ensino Religioso e Capelão no Colégio Adventista de Ribeirão Preto –SP (2022). Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GIEd).



DISCUSSÕES E ESTUDOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br

VOLUME 2

 Atena
Editora
Ano 2023



DISCUSSÕES E ESTUDOS
SOBRE GESTÃO
EDUCACIONAL

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br

VOLUME 2

 Atena
Editora
Ano 2023