

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO – CPG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

REGIANE PEREIRA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR: AÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO À
DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA ESCOLA “ORIGEM
DO SABER” NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM BREU BRANCO-
PA**

São Luís – MA

2024

REGIANE PEREIRA SILVA

GESTÃO ESCOLAR: ações pedagógicas de enfrentamento à defasagem de aprendizagem de estudantes da escola “Origem do Saber”, no contexto pandemia da covid-19, em Breu Branco-PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional PPGE – Universidade do Estado do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira

São Luís – MA

2024

Silva, Regiane Pereira

Gestão escolar: ações pedagógicas de enfrentamento à defasagem de aprendizagem de estudantes da escola “Origem do Saber” no contexto da pandemia da covid-19 em Breu Branco-PA. / Regiane Pereira Silva. – São Luis, MA, 2024.

140 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira

1.Gestão escolar. 2.Planejamento Coletivo. 3.Pandemia. 4.Defasagem de Aprendizagem. 5. Ensino. I.Título.

CDU: 37.07:616-036.21(811.5)

Elaborado por Cássia Diniz- CRB 13/910

REGIANE PEREIRA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR: AÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO À
DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA ESCOLA “ORIGEM
DO SABER” NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM BREU BRANCO -
PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

Aprovada em: 16/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA

Data: 15/07/2024 18:30:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Orientador

Documento assinado digitalmente



GEORGYANNA ANDREA SILVA MORAIS

Data: 15/07/2024 18:49:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente



ANTONIA EDNA BRITO

Data: 28/05/2024 10:14:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Antônia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza.

Em especial, às pessoas de meu ciclo social, as quais sempre foram e continuarão sendo meu maior incentivo e suporte nesta vida: meu esposo Marley Monteiro e filhas Laryssa, Ana Laura e Lígia que nas minhas ausências mantiveram o apoio e compreensão.

Ao professor Mílvio Ribeiro pelas valiosas contribuições no início da jornada, o que me possibilitou a aprovação na primeira etapa do processo seletivo deste Mestrado.

Ao Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira, pelos direcionamentos, contribuições e por me guiar na construção do conhecimento.

À direção da escola pública municipal “Origem do Saber”, gestores e professores pela confiança, colaboração e informações que contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Em relação às pessoas do percurso acadêmico, um agradecimento especial ao meu grupo da turma de mestrado, pelo incentivo, dedicação e colaboração na produção desta pesquisa.

Aos demais professores da UEMA, pelos conhecimentos compartilhados.

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, por ter concedido essa tão sonhada oportunidade, depois a minha família – meu alicerce – e a todos os educadores/gestores que acreditam na democratização do saber na perspectiva de educação emancipatória e humana.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação da UEMA. Analisa as ações pedagógicas da gestão escolar em uma instituição de educação básica do município Breu Branco-PA no enfrentamento às defasagens de aprendizagem dos estudantes, acentuadas no contexto da pandemia Covid-19. Sintetizamos como objetivos: a) identificar os tipos de ações pedagógicas utilizadas no enfrentamento à diminuição na aprendizagem dos estudantes; b) caracterizar as finalidades e as ocorrências dessas ações na relação com a superação da defasagem na aprendizagem dos estudantes; c) analisar como as ações pedagógicas de gestão escolar contribuem no processo de superação da defasagem na aprendizagem dos estudantes, e, a partir dessa análise, d) elaborar uma proposta de formação em gestão de planejamento coletivo de ensino em vista do enfrentamento da defasagem na aprendizagem dos alunos. Para o estudo em pauta, buscamos a fundamentação teórico-metodológica em autores como: Giroux (1988), Laval (2019), Freire (1970, 1992, 1999), Oliveira (2010), Paro (2017) e Libâneo (2017), dentre outros. A pesquisa, de natureza crítico-reflexiva, inscreve-se nos parâmetros da abordagem qualitativa, cuja análise dos dados recolhidos, por meio de questionários e entrevistas, põe em evidência que defasagens de ensino e aprendizagem em vários componentes curriculares aumentaram durante a pandemia, constituindo-se um desafio para a gestão escolar na dimensão pedagógica, no sentido de desenvolver um trabalho sistemático de diagnóstico dessa realidade, de problematização das questões mais pertinentes e criação de contextos reais de ensino que garantisse a socialização do conhecimento escolar de forma coletiva e democrática. A partir da análise dos dados, constatamos que a efetividade desse processo encontra sua possibilidade implicada em um planejamento de ensino coletivo como uma prática de gestão escolar na dimensão pedagógica de construção coletiva do ensino e do conhecimento. Por fim, o estudo permite contribuir com a discussão sobre a gestão escolar, a partir das análises sobre o enfrentamento das defasagens de aprendizagens, com a proposta de um Produto Técnico Tecnológico intitulado: PLANEJAMENTO COLETIVO DE ENSINO: uma proposta de formação de gestão escolar na dimensão pedagógica (PTT), com o objetivo de permitir a participação dos gestores e educadores em um processo coletivo de reconstrução de suas práticas escolares de ensino e aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Gestão escolar, Planejamento Coletivo, Pandemia, Defasagem de Aprendizagem e Ensino.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education Professional Masters in Education at UEMA. It analyzes the pedagogical actions of school management in a basic education institution in the municipality of Breu Branco-PA in tackling student learning gaps, accentuated in the context of the Covid-19 pandemic. We summarize the following objectives: a) identify the types of pedagogical actions used to combat the decline in student learning; b) characterize the purposes and occurrences of these actions in relation to overcoming the gap in student learning; c) analyze how pedagogical actions of school management contribute to the process of overcoming the gap in student learning, and, based on this analysis, d) develop a proposal for training in management of collective teaching planning in view of tackling the gap in student learning. For the study in question, we sought the theoretical-methodological foundation in authors such as: Giroux (1988), Laval (2003), Freire (1970, 1992, 1999), Oliveira (2010), Paro (2017) and Libâneo (2017), among others. The research, of a critical-reflexive nature, falls within the parameters of the qualitative approach, whose analysis of the data collected, through questionnaires and interviews, highlights that teaching and learning gaps in various curricular components increased during the pandemic, constituting It is a challenge for school management in the pedagogical dimension, in order to develop systematic work to diagnose this reality, problematize the most pertinent issues and create real teaching contexts that guarantee the socialization of school knowledge in a collective and democratic way. From data analysis, we found that the effectiveness of this process finds its possibility implied in collective teaching planning as a school management practice in the pedagogical dimension of collective construction of teaching and knowledge. Finally, the study allows us to contribute to the discussion on school management, based on analyzes on tackling learning gaps, with the proposal of a Technical Technological Product entitled: COLLECTIVE EDUCATION PLANNING: a proposal for school management training in pedagogical dimension (PTT), with the aim of allowing managers and educators to participate in a collective process of rebuilding their school teaching and learning practices.

Keywords: School management, Collective Planning, Pandemic, Learning and Teaching Gap.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF. 88 - Constituição Federal de 1988.

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EMEIF - Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

OCDE - Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	13
2.1 Tipologia da pesquisa	14
2.2 Método da pesquisa	15
2.3.1 O local da pesquisa.....	17
2.4 Instrumentos da pesquisa	17
2.5 Riscos e benefícios da pesquisa	19
2.6 Forma de análise e interpretação dos dados da pesquisa.....	20
3 A GESTÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR	21
3.1 Concepções e fundamentos da gestão escolar	21
3. 2 Concepções de gestão democrática para a escola pública	29
3. 3 A democratização do conhecimento como uma prática da gestão escolar	35
3. 4 O papel político-pedagógico dos agentes da gestão escolar	38
4 AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA E PÓS-PANDEMIA DA COVID 19.	40
4. 1 A aprendizagem em âmbito nacional durante e pós pandemia da Covid-19	41
4.2 O contexto situacional da aprendizagem da escola “Origem do Saber”	45
4.3 Ações pedagógicas de gestão escolar contra a defasagem da aprendizagem realizadas pela escola.....	57
4. 4 Os impactos das ações pedagógicas de gestão escolar pelas narrativas dos educadores	66
4.5 A gestão escolar na dimensão pedagógica: desafios	70
5 PLANEJAMENTO COLETIVO DE ENSINO: uma proposta de formação de gestão escolar na dimensão pedagógica (PTT).....	74
5. 1 Descrição do Produto Técnico Tecnológico (PTT)	75
5.1.1 Objetivo	76
5.1.2 Apresentação do Produto técnico pedagógico:	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	1008

1 INTRODUÇÃO

A imprevisível crise sanitária mundial vivenciada, principalmente nos anos de 2020 e 2021 com a disseminação do vírus denominado Covid-19 gerou uma pandemia a nível mundial, e trouxe grandes dilemas para a humanidade em todas as esferas da sociedade, dentre elas, o aumento da desigualdade social e o prejuízo escolar sofrido em razão do fechamento das escolas. Mudanças drásticas nas rotinas de vida de todas as classes sociais, como por exemplo, o isolamento social, tornaram-se visíveis na luta pela contenção do vírus, obrigando o Estado, inclusive, a fazer uso do *lockdown*¹, como medida necessária à restrição de movimento nas cidades.

Nesse contexto de excepcionalidade, as escolas brasileiras tiveram que suspender as aulas presenciais, e, em meio a tantas incertezas, milhares de estudantes foram submetidos ao ensino emergencial como alternativa à situação imposta pela pandemia. A princípio, as atividades escolares foram totalmente suspensas, após um período, as escolas tiveram a árdua tarefa de conduzir seus alunos à distância. Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep, 2020); Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb 2021), Insper e Instituto Unibanco divulgados pela Agência Senado; apontam que as aulas remotas, alternativa do ensino emergencial, deixaram enormes lacunas no processo de aprendizagem, de maneira que aumentou significativamente o desafio de retomar os processos pedagógicos.

Como profissional da área da Educação que atuou no início de carreira como professora, e, atualmente com 14 anos exercendo função de suporte pedagógico em direção e coordenação escolar, foi possível acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de alunos de várias faixas etárias, bem como as dificuldades circunstanciadas por diversas causas. O intuito sempre foi diminuir o percentual de alunos que iniciavam o ano letivo apresentando muitas dificuldades de aprendizagem e ao fim do ano letivo as dificuldades não tinham sido superadas. No entanto, com as

¹ "Lockdown" é uma expressão em inglês que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total. Ela vem sendo usada frequentemente desde o agravamento da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2). Embora não tenha uma definição única, o "lockdown" é, na prática, a medida mais radical imposta por governos para que haja distanciamento social – espécie de bloqueio total em que as pessoas devem, de modo geral, ficar em casa.

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/06/entenda-o-que-e-lockdown.ghtml>
Acesso: 19 de abril de 2023.

mazelas sociais impulsionadas pela pandemia, no que diz respeito à educação, os desafios em recuperar e recompor as aprendizagens se tornaram ainda maiores.

Daí o ingresso no mestrado surge como uma oportunidade de compreensão e transformação dessa nova realidade herdada de um contexto pandêmico, o qual marcou toda uma geração. E assim, buscar no trabalho da gestão escolar na dimensão pedagógica, uma alternativa para reduzir a defasagem na aprendizagem escolar.

Discute-se com bastante frequência os impactos desta crise sanitária sobre o ensino e aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Na pauta dessas discussões estão algumas considerações. Dentre elas, pontuo principalmente o que diz respeito ao consenso sobre o fato das escolas públicas operarem com escassez de recursos financeiros, o que resulta na precária infraestrutura e nas condições objetivas de funcionamento adequado para a realização de um ensino de qualidade.

Tal fragilidade das escolas acentuou-se durante a Pandemia da Covid-19, revelando a sua incapacidade de funcionamento. Dados revelados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (Brasil, 2020) mostraram que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas presenciais em 2020 e 98,1% não retornaram as atividades presenciais naquele ano, em vistas às condições fato que agravou a defasagem da aprendizagem, se considerado a média de dias em que as escolas ficaram fechadas, sendo expressivos 279 dias.

A segunda consideração é que a defasagem de aprendizagem ² como um fato histórico na educação brasileira acentuou-se mais ainda com as medidas de contenção da Covid-19. Assim, a defasagem de aprendizagem cresceu na esteira dos diferentes aspectos já existentes, dentre os quais está, o negligenciamento em termos de investimento financeiro adequado às demandas escolares, bem como as questões relativas às reformas curriculares discrepantes às necessidades históricas de aprendizagem das crianças e as práticas de ensino falhas. Durante a pandemia, as

² Entende-se por Defasagem de Aprendizagem - a diferença entre o nível de conhecimento que uma criança ou adolescente possui e o nível de conhecimento que é esperado em relação ao seu grupo etário ou sua escolaridade. <https://horario.com.br/blog/como-lidar-com-a-aprendizagem/Acesso> em 23/01/2024

escolas tiveram que buscar alternativas para que os alunos tivessem seus direitos garantidos e prosseguissem nos estudos.

A terceira consideração é de que no fechamento de escolas e a transição para a educação online, por um lado, a falta de acesso à tecnologia, internet e recursos necessários para o ensino remoto dificultou o aprendizado para muitos estudantes. Além disso, a ausência de interação presencial e direta com professores e colegas limitou as oportunidades do processo de construção do conhecimento que são essenciais para o desenvolvimento humano. Todas essas mudanças na rotina escolar em face ao contexto da pandemia tiveram impactos no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Em meio a esta realidade por nós vivenciada durante nossa investigação no curso de mestrado profissional, nossa pretensão é ampliar a compreensão acerca do papel da gestão escolar quanto às questões pedagógicas assumidas diante das dificuldades encontradas pela escola em articular o ensino para os estudantes no período pandêmico e pós-pandêmico. Tal motivo ficou assim definida a questão central de investigação deste estudo: de que forma a gestão escolar da instituição de Educação Básica “Origem do Saber” do município de Breu Branco-PA tem contribuído para atenuar os impactos de defasagem de aprendizagem dos estudantes no contexto da pandemia Covid-19?

Assim, constituímos como objetivo geral, analisar as ações pedagógicas da gestão escolar da instituição de educação básica do município Breu Branco-PA no enfrentamento à defasagem na aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como desdobramentos desse objetivo geral, definimos como objetivos específicos: a) Identificar os tipos de ações pedagógicas utilizadas no enfrentamento à defasagem na aprendizagem dos estudantes; b) Caracterizar as finalidades e as ocorrências dessas ações na relação com a superação da defasagem na aprendizagem dos estudantes; c) Analisar como as ações pedagógicas de gestão escolar se mostram eficazes no processo de superação da defasagem na aprendizagem dos estudantes e; d) elaborar uma proposta de formação em gestão de planejamento coletivo de ensino em vista do enfrentamento à defasagem de aprendizagem dos alunos.

Em busca de resposta para tais objetivos, bem como o questionamento posto, assinalamos que o presente estudo orienta-se pela metodologia de pesquisa que prioriza a análise do objeto investigado em seus aspectos qualitativos. Isto é, descreve e interpreta todos os dados em sua totalidade, a fim de obter uma compreensão crítica. Sobre pesquisa qualitativa, entendemos que “o foco nos estudos qualitativos traz uma diferença em relação aos trabalhos quantitativos que não é de hierarquia e sim de natureza”, como nos ensina Minayo (2016, p. 21).

Esta pesquisa é de natureza crítica porque contextualiza a análise do objeto como um fenômeno em sua construção histórica. Sua totalidade e contradição, ultrapassando a esfera da aparência para a essência, pode ser definida, metodologicamente, pelas seguintes etapas: revisão bibliográfica, entrevista com aplicação de questionários de forma lógica com a possibilidade de respostas abertas, análise dos dados e materialização do produto técnico tecnológico com os professores e gestores participantes da pesquisa. Ainda conforme Minayo (2016, p. 23); é preciso compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, interpretar a realidade.

Diante dos pressupostos assinalados neste estudo e da compreensão de gestão democrática, assumimos como referencial teórico as concepções de gestão escolar e ações pedagógicas, refletidas no conjunto de princípios da educação crítica, com apoio em teóricos, como Giroux (1988), Laval (2019), Oliveira (2010), Paro (2017), Libâneo (2017), e Freire (1999) dentre outros. Assim, o presente texto é constituído por cinco partes. A primeira, refere-se à Introdução, a qual discorre sobre a temática, trazendo os seguintes elementos: uma breve apresentação da problematização revelando a questão central da pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, a justificativa e algumas indicações do referencial teórico consultado durante a realização desta pesquisa científica.

A segunda seção trata do percurso metodológico, no qual apresenta-se a maneira e caminhos que serão enveredados para que o objeto da pesquisa seja claro para o leitor, fazendo uma análise crítica do conteúdo obtido através dos meios metodológicos.

A terceira seção discorre sobre a gestão escolar nas políticas educacionais brasileiras e a democratização do conhecimento escolar. Nesta seção apresentamos: (1) as concepções e fundamentos da gestão escolar, (2) as concepções de gestão

democrática para a escola pública, (3) a democratização do conhecimento como uma prática da gestão escolar e (4) o papel político-pedagógico dos agentes escolares na gestão escolar.

A quarta seção aborda sobre as práticas de gestão escolar durante e após a pandemia da Covid-19, tendo por base os dados coletados na pesquisa de campo para analisar: (1) o contexto situacional da aprendizagem na escola, (2) as ações pedagógicas de gestão escolar no enfrentamento à defasagem da aprendizagem realizadas pela escola, (3) os impactos das ações pedagógicas de gestão escolar pelas narrativas dos educadores e (4) a gestão escolar na dimensão pedagógica: desafios.

A quinta seção diz respeito a estrutura e organização do Produto Tecnológico Educacional (PTT). Na finalização da presente dissertação, na seção denominada Considerações Finais são retomados os caminhos percorridos com a perspectiva de chegar a referenciais para a consolidação do PTT.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O humano, como ser racional, utiliza o conhecimento para sua própria evolução, a curiosidade e a descoberta acompanham a vida humana desde a antiguidade. Assim, a necessidade de conhecer sobre algo é característica nata do homem, ou seja, o que move o ser humano é a curiosidade, o desejo de querer saber sobre algo, de querer compreender determinada coisa.

No campo científico a pesquisa é um meio utilizado para aguçar a curiosidade humana, principalmente no campo da intelectualidade; por isso é indispensável o estímulo ao conhecimento e compreensão da realidade. Corroborando com este argumento, Minayo (2016, p. 23) enfatiza: “Compreender, este é o verbo da pesquisa qualitativa”. Nesse sentido, esta pesquisa tem por foco compreender como escolas em Breu Branco-PA, direcionadas por gestores que primam pela renovação pedagógica, apresentam melhores resultados dos índices de aprendizagens. Sendo o objeto deste estudo a compreensão da atuação da gestão escolar em relação à defasagem na aprendizagem de estudantes acentuada em razão da pandemia.

A pesquisa tem como percurso metodológico a revisão bibliográfica, considerando seu caráter documental de análise de determinados estudos veiculados por pesquisadores da área da educação sobre a defasagem de aprendizagem ocorridas em decorrência de restrições impostas pelo cenário pandêmico da covid-19. A respeito desse tipo de metodologia, Santos (2006) nos diz que a mesma:

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão (Santos, 2006, p. 2).

Assim, a metodologia utilizada neste estudo permeia o método descritivo que analisa o contexto histórico social de indivíduos no campo da Educação. Para tanto, adotamos a perspectiva de compreender o objeto de pesquisa visando a transformação da realidade.

2.1 Tipologia da pesquisa

A abordagem qualitativa na pesquisa educacional, apresenta-se com o mesmo rigor científico, porém com novos métodos de investigação, pois busca através da análise qualitativa encontrar soluções para a transformação da realidade vivenciada, onde pesquisa e pesquisador passam a ter um papel ativo. O estudo ainda considerou questões sobre práticas desenvolvidas e as relações dos profissionais presentes nestes cenários, entendendo que “é o homem como sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, de instituições e ideias” (Kosik, 1985, p. 51).

Algumas características básicas da pesquisa qualitativa se destacam quando voltadas para a área de Educação, por exemplo, a utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados e tem-se no pesquisador seu principal instrumento de busca por informações. Nesse tipo de pesquisa, é essencial questionar e problematizar as premissas, conceitos e teorias que são utilizados para entender o tema em estudo. Além disso, é importante considerar o contexto social, político e histórico em que o fenômeno está inserido, buscando compreender como esses elementos influenciam as questões analisadas.

A pesquisa de natureza crítica também busca promover o diálogo entre diferentes atores sociais e grupos de interesse, levando em consideração suas perspectivas e vivências. Tal metodologia foi traçada a fim de evitar visões unilaterais e sectárias, de maneira que construa uma análise mais abrangente e contextualizada.

Inicialmente, esta investigação é do tipo exploratória, a qual permite maior familiaridade com o problema (Gil, 2002, p. 45),

Portanto, inscreve-se na abordagem qualitativa de pesquisa, primeiramente, pelo fato de ela permite a adoção de “[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (Chizzotti, 2000, p. 28). Segundo, porque, o próprio título qualitativo, “partilha o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações

sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (Chizzotti, 2000, p. 29).

Por fim, em vista de sua função política, busca ressaltar a natureza social construída da realidade, dando ênfase às qualidades das entidades em seus processos e significados, algo que não podem ser medidos experimentalmente em termos de quantidade, como pensava as investigações de base positivista (Denzin; Lincoln, 2006).

Em suma, a pesquisa de natureza crítico-reflexiva é uma abordagem que busca compreender e analisar criticamente os fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais, considerando suas múltiplas dimensões e contextos. Essa perspectiva visa promover uma compreensão mais profunda e complexa dos temas estudados, contribuindo para a transformação e melhoria da realidade em que vivemos.

2.2 Método da pesquisa

O método utilizado nesta pesquisa baseia-se numa abordagem sistemática e estruturada para obter informações e conhecimentos sobre o tema e problema aqui postos. De maneira que utilize diferentes etapas e técnicas envolvidas na condução de uma pesquisa, trilhando os seguintes passos: a) Identificação do problema de pesquisa e definição clara dos objetivos; b) Revisão da literatura: fazendo um levantamento de estudos e pesquisas já realizados sobre o tema; c) Coleta de dados: Definindo as técnicas e instrumentos de coleta de dados mais adequados para responder às questões de pesquisa; e) Análise dos dados: nesta etapa o pesquisador necessita analisá-los de forma sistemática e objetiva; f) Interpretação dos resultados: Com base na análise dos dados, interpretar os resultados obtidos.

Esta abordagem de pesquisa possibilita uma relação íntima entre pesquisador e o fenômeno estudado, por meio de métodos e procedimentos menos rigorosos, para compreendê-lo em seu contexto circunstancial. Além disso, o modo como cada pesquisador interpreta a realidade depende de suas ideias, crenças, valores e concepções acerca da sociedade, do mundo e do homem. Conforme dito por Gatti (2002, p. 43) “método não é algo abstrato, é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”.

Ao final da pesquisa, é imprescindível apresentar as conclusões de forma clara e objetiva, apontando as principais contribuições e limitações do estudo. Além disso, é fundamental indicar possíveis caminhos para a continuidade das reflexões e ações relacionadas ao tema estudado.

2.3 Contexto empírico e os sujeitos de pesquisa

Optamos por encaminhar nosso estudo olhando, investigando, procurando apreender e interpretar a realidade de uma escola a partir das narrativas de seus gestores e 10 professores que atuam na escola “Origem do Saber” da rede pública municipal de Breu Branco-PA. Esse percentual é bastante representativo no corpo docente composto por 55 profissionais. Registramos que os gestores e professores desta instituição são profissionais de carreira com vários anos de atuação e todos com formação em nível superior prevalecendo o curso de pedagogia. A instituição “Origem do Saber” é uma escola de grande porte compreendendo os níveis de Pré-escola e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja do 1º ao 5º ano. Até então, diversas pesquisas, como por exemplo as divulgadas pelo INEP, revelaram que estudantes desse nível de ensino são considerados os que mais sofreram impactos em termos de defasagem de aprendizagem.

Nessa perspectiva, adotamos como critérios para a escolha do local de pesquisa e dos sujeitos alguns pontos em comum. Essencialmente o perfil de escola reconhecida pela comunidade como aquela que durante a pandemia enfrentou maiores dificuldades de trabalho pedagógico, e, conseqüentemente, expressiva defasagem de aprendizagem; por se tratar de uma escola com muitas turmas e conseqüentemente, um número expressivo de alunos. Além disso, também para composição da amostra de pesquisa foram admitidos apenas gestores e professores que já atuavam em período anterior à pandemia. Sendo assim, profissionais que ingressaram na referida escola, lócus da pesquisa, após este período, não poderão fazer parte desta amostragem.

2.3.1 O local da pesquisa

A instituição de nome “Origem do Saber”, local da pesquisa, é uma escola pública localizada em perímetro urbano do município de Breu Branco³ no estado do Pará. A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Origem do Saber” foi fundada no dia 22 de abril de 1987, pela educadora Maria José Campelo, com o objetivo de reforçar a aprendizagem dos alunos da alfabetização. Está em funcionamento há mais de 30 anos, a princípio atendia apenas crianças em idade pré-escolar, e progressivamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, possui o quantitativo de 860 alunos distribuídos em 32 turmas compreendendo os dois níveis já citados. Tendo em sua estrutura funcional: direção, vice direção, secretaria, professores e profissionais de apoio.

A escola “Origem do Saber” está localizada em uma área central do município, o que favorece o atendimento a alunos de vários bairros e realidades sociais diversas. O lócus da pesquisa foi cautelosamente escolhido, de modo a garantir a validade e a relevância dos resultados obtidos, podendo se referir a diferentes aspectos, como o ambiente físico onde a pesquisa é realizada, a população ou amostra estudada e até mesmo o contexto cultural e social.

2.4 Instrumentos da pesquisa

Para desenvolvimento das tarefas previstas neste percurso metodológico, e para coleta de dados, optamos pelo emprego do questionário como técnica de pesquisa que, segundo Gil (2002, p. 128), trata-se de uma [...] “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Segundo Gil (2002, p. 129), “há vantagens do uso do questionário como instrumento sobre as demais técnicas de coleta de dados” pois, possibilita atingir grande número de pessoas; implica menores gastos com pessoal, uma vez que não

³ A cidade de Breu Branco conta com uma extensão territorial de 3.941,904 km² e uma população estimada em 68.597 pessoas, segundo dados do IBGE (2021) o município paraense apresenta o percentual de 96% de escolarização da população entre 6 a 14 anos.

exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Nesse sentido, nas questões de cunho empírico, o uso do questionário em nosso estudo objetiva coletar as informações da realidade escolar e, uma vez realizado, possibilita ao máximo explorar os dados que são base das análises dessa pesquisa.

Neste estudo, a entrevista semiestruturada foi escolhida por possibilitar a apreensão dos diversos olhares sobre um determinado problema. Pois uma entrevista pode ser realizada de três formas: estruturada, não estruturada ou aberta e semiestruturada. A escolha dependerá da liberdade ou restrição no percurso comunicacional entre entrevistador e entrevistado. Gerhardt *et al.* (2009) a expõe da seguinte forma:

Entrevista estruturada: Na entrevista estruturada, segue-se um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas. O entrevistador não tem liberdade. Entrevista semiestruturada: O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Entrevista não-estruturada: [...] o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema pesquisado. Ela busca a visão geral do tema. É recomendada nos estudos exploratórios (Gerhardt *et al.*, 2009, p. 72.).

Além do mais, sobre a entrevista, Gerhardt *et al.* (2009, p. 72) entende esse instrumento de coleta de dados como: [...] “uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema”. É um procedimento de interação social, um modo de diálogo assimétrico, sendo que uma das partes busca granjear dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de cunho exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é intensamente estruturada.

Assim, a entrevista e o questionário apresentam-se como duas técnicas fundamentais na pesquisa qualitativa. Ambas foram utilizadas para coletar informações subjetivas e detalhadas dos participantes, permitindo uma análise mais profunda do fenômeno estudado.

Ambas as técnicas têm suas vantagens e limitações. A entrevista permite uma interação mais direta e aprofundada entre pesquisador e participante, de maneira que permite a exploração de emoções, percepções mais detalhadas e interpretações pessoais. No entanto, é mais demorada e requer um esforço significativo na análise dos dados coletados.

Já o questionário é mais rápido e eficiente na coleta de dados, assim, é possível obter informações de um grande número de participantes. Além disso, sua padronização facilita a comparação dos resultados. Porém, a falta de interação direta pode limitar a compreensão completa do fenômeno estudado. Neste estudo o uso de ambos os métodos aconteceu de maneira combinada o que permitiu uma abordagem mais completa e enriquecedora, que resultou em uma análise mais profunda em termos qualitativos.

2.5 Riscos e benefícios da pesquisa

Em toda e qualquer coleta de dados existem riscos e benefícios. No caso deste estudo não houve desconfortos, nem constrangimentos ou até mesmo quebra de sigilo ao responder as perguntas do questionário, pois a participação foi voluntária e o anonimato foi garantido.

A vantagem de manter a identidade do entrevistado em sigilo é que, como ele não vai estar formalmente ou publicamente associado à pesquisa, ele pode se sentir em uma posição mais confortável e segura que lhe dará mais liberdade para falar. Dependendo do conteúdo da pesquisa, esta pode ser uma estratégia essencial, caso contrário o pesquisador não conseguirá se aprofundar no caso por receio do entrevistado em lhe fornecer determinadas informações (Guerra, 2010, p. 6).

A fim de minimizar os possíveis desconfortos, buscamos assegurar a confidencialidade e a privacidade dos documentos, através do sigilo das informações sem prejuízo das pessoas e da comunidade escolar, inclusive em termos de prestígio e autoestima. Além disso, foi garantida a liberdade para não responder questões que os sujeitos considerassem constrangedoras. Assim, buscamos minimizar os “possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação” (RESOLUÇÃO 466/12).

Tais ações resultaram em uma pesquisa considerada de mínimo risco para os participantes, que deverão ter autonomia plena e participação voluntária, evitando-se

a estigmatização deste sujeito e dispondo o tempo necessário. Avaliamos os benefícios da pesquisa, entre os quais destacamos, a melhoria da qualidade do ensino e das práticas educativas em vista da superação da defasagem de aprendizagem.

2.6 Forma de análise e interpretação dos dados da pesquisa

Quanto à organização e análise dos dados aconteceram concomitantemente, ao período de investigação, tendo em vista o processo interativo requerido pela natureza do estudo, notadamente pelas formas de coleta de dados, que vão propiciando discussões progressivas.

Estabelecemos como forma de organização e análise dos materiais recolhidos o agrupamento dos dados mais significativos, recolhidos nas entrevistas e questionário aplicado. Com isso, tivemos a finalidade de construir interpretações e a compreensão das ações pedagógicas da gestão escolar na perspectiva de formalizar uma proposta de formação na dimensão pedagógica que se mostraram eficazes para a superação da defasagem de aprendizagem. Primeiramente, a leitura intensa do material coletado, até o ponto de atingir certa familiaridade com ele. Esta leitura se orienta pela necessidade de extrair questões interessantes ou modelos que podem contribuir com a formação de conceitos e de categorias analíticas.

No que diz respeito à análise de dados, à objetividade e à legitimidade das pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986) fazem algumas ponderações para que o pesquisador, ao terminar a coleta e análise de dados, não tenha apenas um amontoado de informações difusas e irrelevantes, mas dados objetivos que validarão as abordagens qualitativas realizadas.

A análise de dados, também deve considerar algumas direções teóricas do estudo. Preliminarmente, a construção de um conjunto de categorias descritivas, formuladas a partir de uma leitura sistemática do conteúdo, para classificar, de acordo com os conceitos mais amplos, as informações que comporão a apresentação de dados. A classificação e organização dos dados é a fase mais complexa da análise. O pesquisador deve se utilizar da categorização, com vistas num esforço de abstração, para estabelecer conexões e relações que possibilitam a proposição de novas explicações e interpretações (Lüdke; André, 1986).

E, por fim, a análise e interpretação dos dados coletados, as conclusões obtidas das observações e os estudos bibliográficos podem dar alguns direcionamentos para uma gestão escolar democrática atuante. Para que ela possa colaborar com uma educação de qualidade baseada principalmente no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e articuladas às evidências encontradas.

3 A GESTÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Nesta seção, apresentamos uma breve incursão do que se compreendeu por gestão escolar nas políticas educacionais brasileiras. Assim, pontuamos suas concepções e fundamentos para a escola pública, bem como uma discussão sobre a democratização do conhecimento escolar como uma prática de sua gestão. Por fim, tecemos alguns fundamentos sobre o papel político-pedagógico dos agentes da desse núcleo.

3.1 Concepções e fundamentos da gestão escolar

A gestão escolar é um aspecto fundamental das políticas educacionais brasileiras e tem recebido cada vez mais atenção nos últimos anos. É importante ressaltar e reafirmar as mudanças percebidas através dos marcos históricos e legais das concepções desse núcleo no Brasil. Neste cenário, o tema gestão escolar passou por diversas transformações ao longo do tempo. A partir da década de 1920, onde o ensino servia ao elitismo, caracterizando o acesso apenas para uma minoria, a gestão voltava-se para a racionalização da organização e execução do trabalho, porém também iniciavam-se as primeiras pesquisas sobre administração Educacional.

No contexto da Revolução de 1930, o discurso de modernização do país pelo viés da industrialização apelava para a educação como um importante pilar de desenvolvimento econômico e cultural. Em termos de políticas, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, hoje conhecido como MEC – Ministério da Educação e Cultura. A partir de então, acontecem movimentos importantes nesta direção das políticas educacionais, entre as quais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação em

1932, com ideais da Escola Nova, que destacava a importância da reorganização da administração escolar.

Nessa década, a questão da administração escolar ganha um novo capítulo que começa a ser escrito no campo da administração da educação, o que fomentou as bases para o surgimento dos primeiros escritos teóricos sobre a temática da Administração Escolar. Como Rosar (2012, p. 10) enfatiza que:

Apesar de as medidas de centralização se caracterizarem mais como medidas políticas, já se esboçava a elaboração de uma justificativa técnica para a estruturação dos órgãos de administração da educação. A ênfase nos aspectos “essencialmente” técnicos constituía o ponto central da proposta da Escola Nova e a influência do escolanovismo no Brasil foi marcante, principalmente nas reformas estaduais, mediante a introdução de princípios técnicos e pedagógicos considerados fundamentais para garantir a elevação da qualidade do ensino. O aperfeiçoamento da administração do sistema escolar, a metodologia de ensino, a reformulação de objetivos e conteúdos curriculares eram os objetivos das reformas (Rosar, 2012, p.10).

Nesse contexto, as políticas educacionais passaram a ser determinadas pelo ideal de modernização do país via a industrialização, adotando o paradigma empresarial taylorista/fordista vindo da administração, e o ideário mais expressivo de pedagogia para a socialização do conhecimento escolar é o escolanovismo.

Em 1934, a Constituição Federal assume a necessidade de fixar um PNE (Plano Nacional de Educação), não por acaso, a primeira menção ao PNE deu-se justamente no artigo 150, da Constituição Federal de 1934 – curiosamente, nossa primeira constituição democrática. Nesse período houveram inúmeras reformas educacionais que impulsionaram mudanças substanciais na educação escolar do país.

Em 1961 com a promulgação da primeira LDB através da Lei nº 4024/61, iniciou-se a descentralização do ensino e também marca a exigência que o diretor escolar deveria ser um educador qualificado. Já em 1962 foi criado o Plano Nacional de Educação, porém de cunho normativo financeiro, mas ainda assim significou os primeiros passos rumo à autonomia da gestão educacional.

Nesse período, no Brasil, por meio da LDB nº 4024/61 faz-se um conjunto de reformas educacionais. Tais revisões representam um compromisso entre duas vertentes, o público e o privado, para que tanto o poder público quanto o poder privado tenham o direito de ministrar o ensino no Brasil, em todos os níveis. A Política Educacional refletia a ambivalência dos grupos no poder: o ensino público gratuito visava atender a demanda das camadas populares sob pressão dos movimentos da

sociedade civil organizada e ensino privado voltado ao grupo de conservadores. Nesse contexto, o governo federal, tentou passar a responsabilidade que era do Estado para os empresários da iniciativa privada no que se refere à educação de massas, no art.31 da LDB 4.024/61.

Em 1964, com a instauração do Regime Militar, há um retrocesso no país e, a educação assume um caráter autoritário, sendo profundamente afetada em seus princípios. Inicia-se um regime militar, que buscava preservar a ordem socioeconômica na ótica do modelo de internacionalização do mercado e de industrialização no país para competir agora no mercado internacional. Nesse contexto, as reformas educacionais são orientadas pela teoria do capital humano e educacional tecnicista. Nesse período, a gestão educacional e escolar converteu-se em um instrumento de racionalidade tecnocrática e economicista, orientando-se pelo paradigma empresarial taylorista/fordista, que se seguiu até a década de 1980. Como enfatiza Lombardi e Saviani. (2005, p. 64) foi um momento da “[...] a modernização econômica entrar na escola transfigurada de Reforma Educacional, capitaneada pelo Banco Mundial”. Tal modelo taylorista/fordista adentra a escola com suas técnicas para a produção e competitividade.

Ainda nesse contexto, verifica-se vários aspectos dessa racionalidade empresarial no campo da gestão escolar. Uma delas é a desvalorização dos diretores escolares e reitores universitários, para o exercício das funções e passam a ser indicados e nomeados pelo governo sem possibilidade de eleição democrática, como previa a Lei 5540 de 1968 que determina a Reforma Universitária (Brasil, 1968). Outro aspecto, é a revogação da exigência do diretor também ser um educador pela Lei 5.962/71 que reforma a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Esse cenário perdurou até 1985, um período marcado por drásticas mudanças na estrutura e organização do ensino.

Com o movimento de reabertura político-democrática no Brasil na década de 1980, dá-se início a uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar. As primeiras elaborações que se destacam a partir deste enfoque, segundo Souza (2006), são os escritos de Arroyo (1979), Félix (1984) e Paro (1999). Com base na crítica ao enfoque tecnocrático de administração escolar, a essa atividade tem sido vista como exercício do poder a fim de reproduzir determinadas relações sociais que são funcionais à manutenção da sociedade civil sob o prisma do

desenvolvimento econômico, ou seja, do capitalismo a produção científica não está alheia ao contexto em que está inserida.

Segundo Souza (2003), “as mudanças na administração pública seguiram sempre um mesmo propósito: dar respostas às demandas de um Estado que perseguia”, e continua perseguindo, uma melhor inserção na economia nacional e na economia global. Nesse sentido, os princípios da administração geral, pensados sob uma racionalidade capitalista, ao serem adotados nos espaços escolares acabam por compactuar também desta racionalidade, contribuindo para a manutenção das relações de exploração capitalista.

É de fato, no processo de redemocratização do país com promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece como princípio básico da Educação Nacional a Gestão Democrática do ensino. Na perspectiva constitucional, o modelo de Gestão Democrático-participativa fundamenta-se no princípio da autonomia que significa capacidade das pessoas e dos grupos tomarem decisões por si próprios e conduzirem sua forma de participação.

Nesse contexto, apesar da inscrição do termo Gestão Democrática, que foi referendado na Constituição Federal de 1988, e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pode-se notar que o vocábulo administração continua sendo usado. O que é notável, porém, é que na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele, historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica.

No entanto, o conceito de gestão supera o de administração e, nesta ótica, a administração passa a ser um dos elementos da gestão: a gestão administrativa, que corresponde à administração de recursos, do tempo, entre outros. Assim, a gestão, desta forma, envolve um sentido e prática mais abrangente, envolvendo os elementos culturais, políticos e pedagógicos do processo educativo, sendo sua lógica “orientada pelos princípios democráticos” (Lück, 2007, p. 36).

As posturas autoritárias e hierárquicas assimiladas da teoria clássica da administração pelos diretores de escola na década de 1970, conforme Paro (2010), “apontam que a gestão democrática surge como resposta às propostas das organizações educativas”. Tal óptica visava romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática opondo-se à fragmentação do trabalho pedagógico e das práticas educacionais.

Sobre Administração escolar e transformação social, Paro (2017) aborda a importância de compreender que o papel do educando não se restringe à sua condição de consumidor. Num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está presente, mas também participa das atividades que se desenvolvem. De maneira que a atividade educativa não pode realizar-se a não ser com a participação do educando que entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação.

De acordo com Paro (2010), a especificidade da Administração Escolar só pode dar-se pela oposição à administração escolar capitalista. Em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve aos propósitos conservadores.

Ainda, segundo o autor, é enfatizado que ao reconhecermos na escola seu papel na transformação social, o tema de sua racionalidade interna, e, portanto, de sua administração, se coloca como uma questão fundamental. Assim, o desenvolvimento de uma nova Administração Escolar, efetivamente se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada. Para o autor, a proposição de objetivos identificados com a transformação social e a efetiva realização dos mesmos são dois aspectos indissociáveis para esse núcleo enquanto prática transformadora, já que se trata da própria vinculação orgânica que deve haver entre teoria e prática e a necessária determinação mútua entre ideia e ação.

Na década de 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos destaca a importância de uma educação participativa com a atuação de todos os profissionais da Educação em prol da melhoria da Educação Básica. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), estimula a descentralização da gestão escolar e impulsiona a participação comunitária. No entanto, nesta década, tanto a LDBEN quanto às reformas educacionais no Brasil, se guiam pelo ideário neoliberal. Nesse caso, as políticas de gestão educacional se orientam, predominantemente, pelo paradigma empresarial Toyotismo, pontuando uma concepção de gestão escolar, inclusive, muito influente na própria LDBN de 1996, que visa introduzir um novo tipo de organização escolar, baseada nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que conduzia este campo.

O que se constata é que a ideia de gestão democrática está assegurada no Artigo 3º inciso VIII, no Artigo 14 inciso I e II, e por fim no Artigo 56. Nesses artigos, fica evidente que a gestão democrática se faz com a participação de todos os profissionais de ensino, desde a elaboração do projeto político pedagógico até as pequenas tomadas de decisões, juntamente com a comunidade escolar nos conselhos escolares.

No entanto, a LDBEN de 1996, reafirma o princípio da gestão democrática legalmente, incorporando a relação direta com a autonomia e a participação, no modelo de gestão gerencialista a “autonomia é individual”, centraliza no gestor, a autoridade capaz de exercê-la. Como aponta Afonso (2010, p. 13):

Trata-se de uma autoridade cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal do direito de gerir – direito esse, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia neoconservadora que vê a gestão como uma espécie de tecnologia moral ao serviço da ordem social, política e econômica. (Afonso 2010, p. 13)

O termo participação foi assumido pela ideologia neoliberal e incorporado no modelo de gestão gerencial sendo ressignificado. Nessa concepção, participação significa a possibilidade de os sujeitos elegerem seus líderes dentro de uma organização social, facilitando, assim, o processo de tomada de decisão. Portanto, a participação se reduz a ocupação de espaços físicos, a inclusão ativa de todos os sujeitos envolvidos na instituição com liberdade condicionada para expor diferentes posicionamentos, questionamentos, anseios, etc. num clima de debate em prol do bem comum, na perspectiva da eficiência e competitividade na sociedade.

Na concepção neoliberal a gestão é concebida como gerenciamento, submetendo a educação em todos os níveis aos ditames da racionalidade técnica, fundada nos critérios da eficiência e competitividade que instrumentalizam a universidade à lógica de mercado (Groppo, 2006, p.8).

Nestes termos, a gestão gerencialista enfatiza o privado sobre o público, gerando a desobrigação do Estado de suas responsabilidades. É possível notar que paralelo a isso, por ele são avaliados os resultados, ou seja, trazendo o modelo de gerência do privado para esfera pública que se baseia na lógica mercadológica que privilegia os resultados.

Vale ressaltar ainda que nos Planos Nacionais de Educação (2001-2011/2014-2024) também aparecem referências para a gestão democrática, sobretudo, quando: instituiu os conselhos escolares ou órgãos equivalentes; reconhece a necessidade de

formação e capacitação dos trabalhadores escolares; prioriza a participação da comunidade escolar na escolha de diretores; estabelece autonomia escolar nos âmbitos pedagógicos, administrativos e financeiros; prevê o envolvimento comunitário na elaboração do PPP, dos currículos e dos regimentos escolares, no intuito de assegurar a participação democrática.

Além disso, a gestão democrática no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE) está fundamentada na participação e no diálogo entre diversos atores envolvidos na educação, como pais, estudantes, professores, gestores, comunidade escolar e sociedade civil organizada. Para esses sujeitos existem as diretrizes específicas para garantir esse processo que são: o fortalecimento dos órgãos colegiados, como conselhos de educação e fóruns de discussão, para deliberar sobre políticas e ações educacionais, o estímulo à participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, o incentivo à participação efetiva dos estudantes, por meio de representações estudantis e de espaços de diálogo e escuta dos seus anseios e necessidades, a transparência e acesso à informações sobre recursos financeiros, programas, projetos, dentre outros, (Brasil, 2014).

Assim, a gestão democrática do PNE é um princípio que visa garantir a qualidade, a equidade e a participação de todos os envolvidos na educação brasileira. Conforme está escrito no texto da meta 19 do documento em questão:

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 para tanto (Brasil, 2014 p.41).

Incorporada a essas políticas educacionais dos Planos Nacionais de Educação nas últimas décadas, é apresentada pelo MEC várias políticas, programas e ações sob a ótica gerencial e patrimonial na área de gestão escolar. Tais projetos tem como objetivo contribuir para o processo de democratização da escola. No campo da gestão, três programas explicam esse movimento ambíguo: O PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

Ao longo da implantação dos três programas indicados, vários questionamentos se desdobram sobre a lógica e a concepção político pedagógica implícita a eles. Nessa direção, ganha relevância, de um lado, o descompasso entre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em tese centrado

em premissa articulada a instâncias de participação e deliberação coletivas, e, de outro, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cuja lógica e dinâmica pedagógica enfatiza, sobretudo, a organização gerencial dos processos de gestão, secundarizando a efetiva participação da comunidade local e escolar nos destinos da escola e, ainda, o PDDE, com o objetivo de agilizar a assistência financeira do FNDE aos sistemas públicos de ensino, visando garantir o cumprimento do artigo 211, da Constituição Federal de 1988, no que concerne ao apoio técnico e financeiro da União.

Outro enfoque relevante é a análise do Plano de Ações Articuladas (PAR) que traz uma visão conceitual sobre gestão com ênfase nas diferentes concepções utilizadas na esfera educacional, tendo como critério a organização da educação no contexto da sociedade capitalista atual, com intuito de construir um referencial teórico capaz de subsidiar os estudos sobre a dimensão da gestão educacional contida no Plano de Ações Articuladas (PAR). De acordo com Groppo (2006), o termo *gestão* é derivado do latim '*gestio*', que significa ação de dirigir; portanto, não perde a essência também estabelecida para *administração*.

Nesse sentido, a administração, de um modo geral, é o resultado da evolução da organização social movida pelo modo de produção capitalista (Paro, (2002). Em seu sentido mais amplo a administração é concebida por Vitor Paro (2002 p.43) como mediação, ou seja, como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

A Gestão da Educação e a Administração da Educação são utilizados na literatura educacional ora como termos sinônimos, ora termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras palavras, “seu uso denota a intenção de politizar esta prática” (Gracindo, 2001 p.87).

Assim sendo, a administração/gestão educacional não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, de maneira que expresse as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação como para a transformação social. Pois, embora o termo administração/gestão seja, muitas vezes, utilizado como o mesmo, assume diferentes significados.

No que tange às Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil, temos ainda na abordagem de Dourado (2007), as várias proposições sobre a gestão da educação

básica, bem como concepções e cenários complexos, articulados aos sistemas de ensino. Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobretudo, prendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Portanto, situam-se também as ações voltadas à organização da educação nacional, cujo norte político-pedagógico, no campo e na cidade, deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências. Assim como as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores e estudantes, consideram a garantia de parâmetros de qualidade e indicam alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional. Ao mesmo tempo, deve-se considerar o papel basilar das políticas de financiamento e regulação da educação.

Vimos que a concepção de administração escolar/gestão escolar é resultado de um longo processo de transformação histórica que traz as marcas das contradições e interesses políticos visíveis na sociedade. Assim, a ideia de gestão escolar, como atualmente a denominamos, é uma construção histórica como fruto das mudanças sociais, econômicas e políticas.

3. 2 Concepções de gestão democrática para a escola pública

A educação pública não é uma invenção contemporânea. No entanto, a escola tal como a concebemos na atualidade - universal, laica, gratuita e obrigatória - é uma instituição recente. Assim, a análise feita entende a escola pública no Brasil, como instituição social e histórica, com diversos desafios, contradições e possibilidades ocorridos ao longo do tempo.

Saviani (2005) discute sobre três acepções acerca da adjetivação do “público” caracterizando a escola. A primeira compete ao público considerando o comum, de todos, em contraposição ao privado e individual; a segunda refere-se à população, no

sentido de ser popular em contraposição ao que é das elites; e a terceira referindo-se como público ao que se relaciona com o Estado como instituição que deveria cuidar dos interesses coletivos. Dessa forma a escola pública tem por princípio dar acesso a todos, de maneira que a educação seja democratizada, superando as barreiras da pobreza de aprendizagem. Destacamos então:

Entre tantas funções, é importante destacar o papel específico da escola pública e sua função política e social como uma instituição da sociedade comprometida com educação de todos os brasileiros. Essa sim é a escola orientada pela lógica da inclusão, o que significa permitir o acesso aos saberes escolares a todos os que batem às portas da escola pública respeitadas as diferenças de cada um (Alarcão, 2001, p.73).

Assim, a escola pública para a grande maioria dos estudantes brasileiros é a única opção para o acesso ao conhecimento. Portanto, devemos considerá-la enquanto uma instituição que promove a transformação dos sujeitos envolvidos na convivência com saberes sociais. Pois conforme Saviani (2005, p.57) define: a escola é “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Dessa forma a gestão escolar democrática é um processo de gestão em que a comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários) participa ativamente das decisões e processos relacionados ao desenvolvimento da escola com a finalidade de garantir o acesso ao conhecimento que potencializa o desenvolvimento de todos os educandos com qualidade social. Segundo Souza (2012), esse tipo de gestão tem como objetivo promover a participação, a descentralização do poder e a democratização das decisões, tornando a escola um espaço mais inclusivo e participativo. Souza (2012, p. 176) aponta que:

Nesse sentido, a democracia é entendida como meio e não como fim em si mesmo, já que a democracia participativa da forma mais direta possível, radical, ou de massas, pode propiciar a participação da população em geral, enquanto a democracia representativa restringe a participação a um mínimo que favorece a reprodução da dominação burguesa (Souza, 2012, p.176).

Tomando por base essa compreensão, pode-se afirmar que a educação a favor da emancipação humana. Portanto, deve constituir-se necessariamente com a adesão dos envolvidos tomando parte no processo e traz como pressuposto que essa participação deva se dar pela via da democracia direta, proletária ou de massas.

A gestão escolar desenvolve função indispensável frente às instituições escolares, uma vez que é responsável por suas atividades-meio. Segundo Paro (1999), tanto as atividades-meio quanto às atividades-fim, precisam ser desenvolvidas

tendo a mesma concepção de educação escolar, assim, o caráter mediador que a gestão possui deve estar alinhado aos reais objetivos da instituição.

[...] na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar (Paro, 1999 p. 4).

Na gestão escolar democrática, as decisões essenciais sobre a organização do ensino, a elaboração de projetos pedagógicos, a alocação de recursos, a avaliação de profissionais, entre outras questões, é tomada coletivamente, por meio de conselhos escolares, assembleias e outras instâncias de participação. Além disso, “a gestão escolar democrática busca envolver todos os membros da comunidade escolar no processo educativo, valorizando suas opiniões, conhecimentos e experiências” Libâneo (2007, p.328). Isso contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo.

A gestão democrática escolar está ligada ao processo de construção da cidadania. De maneira que se baseie como principais estratégias: o projeto pedagógico e o conselho escolar, onde professores, funcionários, alunos e pais são todos, atores interessados na verdadeira construção de uma escola pública de qualidade, pois é através do diálogo que este processo será efetivado. Assim, conforme afirma Libâneo (2007, p.327), “a verdadeira educação democrática é aquela onde todos vão ter acesso, todos poderão participar e caminhar juntos”.

Para tanto, destacamos na fala do autor:

A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (Libâneo, 2007, p. 328).

Romper com a visão tradicional de educação instituída historicamente tem sido um grande desafio no trabalho de gestores educacionais e escolares de todo o país. Esse desafio está atrelado ao fato que o sistema brasileiro de educação acompanha

a lógica do livre mercado⁴, em que a escola tem sido utilizada como meio de reprodução do sistema capitalista, e professores são exaustivamente treinados a usarem a técnica como primazia na prática escolar. Como enfatiza Giroux:

É desnecessário dizer que vários modos de teoria e prática educativa radical têm emergido nas últimas décadas, para desafiar o paradigma tradicional. Nós testemunhamos relatos estruturalistas que focalizam as questões macro a respeito dos determinantes sociais, econômicos e políticos da escola, que têm tido como objetivo a acumulação do capital e a reprodução das forças de trabalho (Giroux, 1988 p. 23).

Convém reiterar que desde a década de 1990, a tendência predominante no sistema brasileiro de Educação é a de gestão gerencial. Tal método é caracterizado pelo fortalecimento da lógica dos resultados, separando o pensar do agir, adaptando o currículo a um processo padronizado. Além disso, esse sistema ressalta a intervenção e monitoramento de instituições privadas junto ao poder público, com implicações na ação docente, nas formas de participação dos estudantes e, conseqüentemente, num novo modelo de gestão que muda a forma de como a direção passa a atuar na escola.

Neste cenário mercantil, a escola tem agido de forma dissimulada, cuja verdadeira intencionalidade impõe às práticas escolares um mecanismo que produz capital humano para garantir a sustentação de interesses meramente empresariais sob a lógica do mercado. Como Laval (2019, p. 288) enfatiza:

Na realidade, imitar a empresa teve como prolongamento lógico a vontade de colocar “chefes de verdade” na direção das unidades descentralizadas, encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar os professores. Os defensores mais genuínos do neoliberalismo escolar insistem muito na importância de um verdadeiro líder à frente das escolas, contrapartida organizacional fundamental para a constituição de um mercado escolar (Laval, 2019, p. 288).

Na verdade, a política neoliberal exige dos indivíduos cada vez mais que sejam competitivos, é o modelo da empresa, sendo infiltrado na escola, promovendo a transformação dos sistemas de ensino, com a introdução de políticas neoliberais. Fortalecendo a sociedade do utilitarismo, o homem econômico, pois o neoliberalismo influencia e transforma as subjetividades, o que exige chefias com este perfil.

⁴ Livre Mercado ou Capitalismo de Livre Mercado é o sistema econômico onde trocas comerciais entre indivíduos e instituições podem acontecer sem a interferência do Estado.

Diferente dessa lógica de gestão gerencial, a gestão democrática busca a concretização da escola pública como processo histórico de avanços e retrocessos, limites e possibilidades, sendo resultado de um projeto coletivo, onde a educação deve ser pública, gratuita, laica e referenciada na qualidade social. Numa compreensão de gestão democrática que visa superar a fragmentação do ensino e da prática pedagógica, o trabalho do gestor não se reduz aos aspectos burocráticos e administrativos, pois é certo que os objetivos das instituições escolares mudam de acordo com o modelo de gestão adotado.

No que concerne ao trabalho de diretores, por toda a responsabilidade legal que tem pela escola, é fundamental a compreensão dos processos educativos, cabendo a estes também, “ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos administrativos, financeiros e culturais” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 454-455). Sendo este mais um aspecto relevante, o compartilhamento de tarefas, pois um bom gestor não lidera sozinho. Corroborando com esta concepção:

A escola, como sistema social, se compõe de um conjunto de funções, todas elas mais ou menos, inter-relacionadas e todas elas interinfluente, de sorte que a maneira como são conduzidas as ações de uma determinada área afetam, de alguma forma, as ações da outra área (Lück, 2007, p. 7).

Sendo assim, a gestão escolar como liderança que articula os processos educativos tem a função de, em conjunto com os demais participantes da escola, buscar continuamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a gestão pedagógica que é uma dimensão da escolar apresenta características inerentes uma à outra, pois está diretamente ligada ao planejamento, aplicação e monitoramento de práticas educativas. Numa abordagem pedagógica ela está preocupada com a dinâmica de ações planejadas que busquem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, atividade-fim da escola. Sob esse ponto de vista, a efetivação do serviço da gestão escolar está inter-relacionada tanto pela competência administrativa como pela pedagógica. De acordo com esta análise Oliveira (*et al.* 2010) diz:

Uma escola democrática não é aquela em que todos fazem o que querem, mas sim aquela em que todos fazem o que é bom para todos, na concepção kantiana de liberdade. Gerir democraticamente uma sala de aula é criar condições de respeito mútuo, é criar condições de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-lhes as diferenças e trabalhando em benefício deles mesmos (Oliveira, *et al.*, 2010).

Outro aspecto relevante para o encaminhamento que se possa dar às ações pedagógicas da escola, com vistas à realização dos seus fins, diz respeito à consideração das atividades-fim como passíveis da aplicação da lógica administrativa. A partir dessa perspectiva, entendemos que a aplicação da administração escolar não se reduz às atividades-meio. Como diz Paro (2017, p. 53) “se administração é utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade portanto mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa”. Ou seja, ressalta-se novamente a importância de uma gestão escolar preocupada com o conjunto de processos que constituem a escola, como Libâneo (2017, p. 96) aponta:

[...]o diretor de escola necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas, delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (Libâneo, 2017, p. 96).

Embora exista a distinção entre atividades-meio, onde situa-se a gestão escolar, e atividades-fim, definida pela relação de ensino-aprendizagem, não há consenso quanto às funções de gestores escolares. No entanto na concepção de gestão democrática o trabalho de diretores escolares conota outra dimensão, a que não mais compactue com o processo educacional resumido a um instrumento de alienação e expropriação material do homem. Pois como afirma Veiga (2004, p. 19):

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Assim, nas palavras do autor, a concepção de gestão democrática presume realização de atividades coletivas, sobretudo um esforço de compreender, um ousar fazer. Desse modo, desenvolver uma gestão democrática em um contexto de sociedade capitalista não democrática pode ser um desafio, mas não é impossível. É importante lembrar que o desenvolvimento de tal desafio requer persistência, paciência e ação coletiva. O objetivo é criar espaços onde as pessoas possam exercer seus direitos e influenciar nas decisões que afetam suas vidas.

3. 3 A democratização do conhecimento como uma prática da gestão escolar

A democratização do conhecimento é um princípio importante na prática da gestão escolar. Entendemos que ela possibilita a garantia de que todos os estudantes tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Portanto, é através dela que iremos alcançar um país mais justo e igualitário.

Nesse sentido, a democratização do conhecimento como prática de gestão escolar torna-se necessária e fundamental. Para atingi-la faz-se necessário a busca de promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – estudantes, professores, funcionários e pais – na tomada de decisões relacionadas ao currículo, à organização escolar e ao ambiente de aprendizagem. De acordo com Souza (2012), isso implica na busca por espaços democráticos de diálogo e deliberação, que possibilitam a construção coletiva do conhecimento e a valorização das diferentes perspectivas e saberes.

Para promover a democratização do conhecimento, a gestão escolar deve promover práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem a diversidade de aprendizagem e incentivem a participação ativa dos estudantes. Isso pode envolver a adoção de abordagens pedagógicas colaborativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o trabalho em grupo e a utilização de tecnologias educacionais.

Além disso, a gestão escolar deve buscar formas de ampliar o acesso ao conhecimento, dentro e fora da sala de aula, ou seja, nos diversos espaços escolares. Isso pode ser feito através da criação de programas de incentivo à leitura e à pesquisa, da disponibilização de recursos educacionais digitais e da promoção de parcerias com instituições externas, como bibliotecas públicas e universidades.

A democratização do conhecimento também implica em assegurar a participação dos estudantes na avaliação e no acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem. Libâneo (2014), enfatiza que isso pode envolver a adoção de formas alternativas de avaliação, como a autoavaliação e a avaliação entre pares, bem como a utilização de ferramentas tecnológicas que permitam aos estudantes acompanhar o seu progresso e receber feedback individualizado.

Em síntese, a democratização do conhecimento na gestão escolar implica em criar um ambiente inclusivo, participativo e colaborativo, que valorize o conhecimento

de todos os membros da comunidade escolar e promova o acesso igualitário às oportunidades educacionais.

A socialização do conhecimento pela escola é um processo que envolve a crítica, pois o processo de construção do conhecimento estabelecido envolve questionamentos e perguntas. Para Demerval Saviani (2005, p. 158), “a escola nasceu da necessidade de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, sendo que cada sociedade tem o seu modelo escolar, que é reflexo do seu tempo.”

Seguindo a mesma linha, Paro (2017, p. 132) comenta que “educação é apropriação da cultura, uma cultura é mais do que informações, cultura é tudo aquilo que não existe por si, tudo o homem produziu, [...] conhecimentos, valores, tecnologia, ciências, arte, crenças e tradições”. Entendemos esses aspectos enquanto intrínsecos à humanidade e seus desdobramentos, de maneira que a educação se transforma em um espaço de formação dos indivíduos que sofrem influências históricas e culturais.

A democratização do conhecimento escolar passa pela participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores e, sobretudo, da liderança comprometida do gestor, na definição e no processo de tomada de decisões sobre o currículo. De acordo com o Paro (1999, p. 45):

A escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilite avançar o aluno nos mais variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontram numa escola pública, daí a necessidade da escola educar para a democracia, e essa tendência pedagógica deverá ser observada ao longo dessa labuta (Paro, 1999, p.45).

Como ressalta Paro (1999), a liderança do gestor é de suma importância nas transformações sociais e intelectuais dos alunos. Isso passa pela organização do trabalho pedagógico que é fundamental para o sucesso da escola e o desenvolvimento dos alunos. O gestor é responsável por coordenar e orientar a equipe pedagógica, estabelecendo metas e diretrizes para o ensino e aprendizagem, de modo a superar o desafio que ora se impõe, como nos ensina Peres:

O desafio que ora se impõe aos gestores de escola, além da obtenção de melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar, passou a ser o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades. Para isso, o gestor deverá agregar, aos já existentes, valores essenciais que fazem a diferença tanto na individualidade como na coletividade (Peres, 2020, p. 23).

Pois, em meio a constante mudança e transformação da sociedade, é necessário que os gestores escolares busquem formas de inovar e de lidar com as novas demandas. Nesse sentido, a liderança compartilhada pode ser utilizada como meio para que o gestor escolar possa junto a sua equipe desenvolver ações pedagógicas comprometidas com a transformação, motivar os professores e demais funcionários, e criar um ambiente propício para o desenvolvimento dos alunos. Para alcançar isso, é necessário estar aberto a novas ideias e práticas, e buscar constantemente maneiras de melhorar a qualidade da educação oferecida.

Uma das formas de inovação é buscar novas metodologias de ensino, que estejam alinhadas com as necessidades dos alunos e sejam capazes de engajar e despertar o interesse pelo aprendizado. Além disso, é importante estar atento às novas tecnologias e buscar formas de utilizá-las como ferramentas pedagógicas, de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A formação contínua dos professores e demais funcionários da escola, também é extremamente necessária. Além disso, é importante valorizar e reconhecer o trabalho dos professores, estimulando a troca de experiências e o trabalho em equipe.

A participação da comunidade contribui para o trabalho coletivo e fortalece a gestão escolar. Nessa perspectiva o envolvimento dos pais e responsáveis, bem como de outros membros da comunidade, para criar um ambiente de parceria e colaboração é fundamental. Pois, a participação ativa da comunidade na vida escolar contribui para a melhoria da escola como um todo e fortalece a ideia de que a educação é responsabilidade de todos. Relaciona-se com a “atividade de impulsionar uma organização e atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel” (Ferreira, 1998 p. 83).

Assim, diante dos desafios atuais da educação, o gestor escolar precisa ir além da busca por melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar. Complementa Libâneo:

Uma escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria condições pedagógicas didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos na aprendizagem escolar. (Libâneo 2007 p. 10)

O gestor escolar precisa inovar-se como líder, necessita de novas formas de ensino e aprendizagem, da construção de coletivos comprometidos e qualificados

para desenvolver o processo de socialização do conhecimento como condição de desenvolvimento humano dos educandos no contexto escolar.

3. 4 O papel político-pedagógico dos agentes da gestão escolar

A gestão da educação vem justamente para alertar que uma escola não é composta por somente um gestor. Todos os agentes diretos ou indiretos são autores e coautores e principalmente gestores da educação.

Entender a gestão escolar passa por compreender que “o fenômeno educativo é gerido e gestado por todos os profissionais da educação, que se encontram trabalhando em uma unidade educacional” (GOMES, 2019, p. 26).

O gestor escolar é muito mais do que um mero administrador é um agente articulador que assumi perante a comunidade o compromisso de oferecer um serviço de qualidade.

O trabalho da gestão escolar exige o exercício de múltiplas funções. Gestão é saber lidar com o teórico, com o científico e com o racional. A gestão está ligada ao fortalecimento da democratização da escola, em seu aspecto pedagógico, obtendo participação de todos nas decisões das ações a serem realizadas. De acordo com Ferreira:

A gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como recurso de participação humana e de formação para cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância com fim de humanização. (Ferreira, 1998. P. 72)

Desta forma, a qualidade de um sistema de ensino e de uma escola está relacionada com a habilidade de seus profissionais e dirigentes.

A partir da revisão de literatura sobre o tema em questão que historicamente, constituíram os conceitos e concepções que hoje conhecemos sobre gestão escolar, faz-se necessário reconhecer a complexidade da sua atuação. Nessa perspectiva, a concepção que analisamos baseia-se num referencial teórico que possa subsidiar a análise crítica da gestão escolar na dimensão pedagógica. Corroborando com esta concepção Libâneo (2015, p. 57), diz: [...] “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico,

pedagógico – de toda a equipe escolar”. Isso significa que, segundo o autor, o gestor é o um dos principais responsáveis pela organização, direção e controle das atividades escolares, sendo o elo entre a equipe técnico-pedagógica e os demais profissionais da instituição.

Desta maneira, cumpre destacar que seu papel político-pedagógico no contexto escolar se volta, entre outras questões, para um comprometido com a educação transformadora. Para isso, é necessário em primeiro lugar, o perfil de um profissional experiente e capacitado, com conhecimento teórico e prático sobre a gestão escolar, com habilidades de comunicação, negociação e tomada de decisões, além de ser ético, como ressalta Veiga (2007).

Além disso, outro papel político-pedagógico, diz respeito a liderança para o trabalho coletivo, com capacidade de mobilizar a equipe em torno de objetivos comuns e a buscar constantemente da melhoria da qualidade do ensino, por meio da participação e do diálogo entre os membros da instituição, estimulando a colaboração entre seus membros.

No contexto desse trabalho coletivo, outro papel político-pedagógico diz respeito ao trabalho relacionado ao processo de aprendizagem do estudante. Segundo Luck (2009, p.23):

[...] 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 a efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.

Na verdade, todas essas funções estão ligadas a legitimidade conferida aos agentes da gestão escolar para conduzir as discussões sobre o projeto político pedagógico da escola. Através desse documento é possível estabelecer metas, objetivos e estratégias que orientam o trabalho desenvolvido por todos os envolvidos na comunidade escolar. O engajamento dos agentes da gestão nesse processo torna-se indispensável para que haja uma maior sinergia e coesão entre as diferentes atividades educacionais.

Enfim, cabe aos agentes da gestão escolar fortalecer a cultura de democratização do saber de forma equânime, autônoma e participativa. Para isso é necessário a integração das ações e o fortalecimento da gestão democrática e

participativa. Assim, é possível promover uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e aspirações de toda a comunidade escolar.

4 AS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR NA E PÓS-PANDEMIA DA COVID 19

Nesta seção, discutimos as práticas de gestão escolar realizada no contexto da Escola “Origem do Saber”, campo de investigação durante e após a pandemia da COVID-19, em que o ensino foi desenvolvido de forma remota. Para tanto, apresentamos as principais práticas de gestão escolar que foram desenvolvidas em vista do funcionamento da escola, precisamente, no âmbito da dimensão pedagógica. Destacamos as ações pensadas, planejadas e avaliadas em torno dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como das dificuldades e desafios em vista das situações impostas pela realidade pandêmica.

As práticas de gestão escolar na pandemia da COVID-19 e pós-pandemia tornaram-se essenciais para implementar práticas voltadas para uma educação de qualidade e equidade. De maneira que cabe aos gestores escolares atuarem de forma mais efetiva, buscando soluções inovadoras e adaptadas à nova realidade, levando em consideração as necessidades e demandas de todos os envolvidos no processo educacional.

De acordo com Luckesi (1999, p.15), “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade”. Assim, em primeira instância os gestores são o espelho da escola, pois a intensidade com a qual participam a comunidade escolar, bem como as ações pedagógicas são direcionadas dependem, primeiramente do tipo de gestão que há na escola.

E assim, com a gestão escolar desenvolvendo uma função indispensável dentro das instituições de ensino, é válido ressaltar que no cenário da pandemia a gestão escolar tornou-se um canal, para junto às políticas públicas, colaborar para um trabalho digno aos docentes. Pois algumas ações pedagógicas de uso menos habitual, tiveram que ser implementadas para atender o estado de isolamento social, tais como a gravação de videoaulas, o uso de ferramentas tecnológicas, e a produção de material impresso. Alguns sistemas de ensino público, cientes de que uma parcela significativa de alunos não possui acesso à internet, bem como também os

equipamentos que viabilizam esse acesso, sejam computadores, tablets e celulares, lançaram mão de tecnologias mais antigas como canais de televisão o que facilitou o acesso às aulas fora do ambiente escolar. Daí, avaliar todos os processos que envolveram a escolarização nesse período de pandemia, tornou-se uma tarefa árdua.

4. 1 A aprendizagem em âmbito nacional durante e pós pandemia da Covid-19

No contexto geral, há de se perceber que houve uma diminuição da aprendizagem como revelam algumas pesquisas realizadas durante e após a pandemia da COVID-19. Um estudo divulgado pelo “Todos pela Educação”⁵ revelou que entre 2019 e 2021 houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo os seus responsáveis, não sabiam ler e escrever, um aumento que passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021. Nesse contexto, o impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas, nomenclatura usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (Brasil, 2020). Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% em 2019 para 47,4% em 2021, sendo que entre crianças brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1% no mesmo período. É possível também, visualizar uma diferença relevante entre crianças residentes em domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabem ler e escrever, aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Dentre as mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%. Precisamos de políticas para recomposição de aprendizagem.

A partir dos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2021), divulgados no mês de setembro de 2022, observa-se que grande parte dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível de aprendizagem esperado. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (Brasil, 2021) indicou que a pandemia deve ser considerada na análise dos resultados tanto da avaliação como do indicador, pois não se pode descartar a possibilidade de a aprendizagem ter sido afetada em virtude, do afastamento dos alunos do ambiente

⁵ Todos Pela Educação: organização da sociedade civil que trabalha por uma escola pública de qualidade para todos, fundado em 06 de setembro de 2006 com o compromisso de educação de qualidade para todos.

escolar, onde grande parte dos estudantes, passou quase dois anos sem aulas presenciais, sendo assistidos por aulas remotas, demonstrando que a desigualdade na aprendizagem dos estudantes foi visivelmente acentuada no contexto da pandemia.

Segundo dados de um estudo realizado pelo Banco Mundial⁶ que analisou o impacto da covid-19 na educação de países da América Latina e Caribe, mostra que dois a cada três alunos brasileiros podem não aprender a ler um texto simples até os 10 anos de idade. Outro dado importante deste estudo é em relação ao que denominam de índice de “pobreza de aprendizagem”, analisado com base nas estatísticas educacionais, o qual indica o percentual de crianças com 10 anos incapazes de ler e compreender um texto simples. Os dados revelaram que a pandemia, aumentaria o índice de pobreza de aprendizagem de 50% já existente no Brasil para a marca dos 70%, o que corresponde a 1,3 ano de atraso na escolaridade, isto é, o aluno teria o conhecimento de mais de uma série anterior ao que corresponde a sua idade. São dados preocupantes, uma defasagem na aprendizagem que pode se prolongar para toda uma geração, por isso, é urgente a necessidade de implementar políticas educacionais e medidas efetivas para superar os déficits e também as dificuldades da aprendizagem adquiridas pelo inesperado cenário da Pandemia da Covid 19.

Por outro lado, pesquisas nos mostram que onde há uma gestão preocupada com a qualidade social, as escolas apresentam melhores resultados. Lück, considerando a gestão, afirma que:

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos desdobramentos de seu processo de implementação (2005, p. 36).

Com as recentes mudanças no contexto educacional e seus reflexos, maiores são as exigências para que o gestor escolar apresente um bom desempenho de suas competências e habilidades, pois a qualidade de processos e de resultados educacionais promovem a equidade social, competência fundamental para a atuação numa sociedade mais justa.

⁶ O Banco Mundial, também chamado de Bird (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), é uma agência que faz parte das Nações Unidas e é formada por 187 países-membros. <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/19>

Para melhor compreender o contexto em que se encontra a educação brasileira, trouxemos mais duas pesquisas no âmbito da aprendizagem que revela a situação dos estudantes no pós pandemia, principalmente nos níveis do ensino fundamental da educação básica.

A mais recente edição do PISA realizado em 2022 tem seu resultado divulgado no final do ano de 2023. O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgaram, em 5 de dezembro, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). O Programa avaliou conhecimentos e habilidades de estudantes de 15 anos, em matemática, leitura e ciências. As médias brasileiras não tiveram alterações significativas em relação a 2018. Em função da pandemia de covid-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do Pisa 2021 para 2022 e do Pisa 2024 para 2025.

Um estudo comparativo internacional, o Pisa é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O programa avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países) em matemática, leitura e ciências. O Brasil participa desde a primeira edição, realizada em 2000. Nesse contexto, o Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país. Vale ressaltar que o PISA se trata do maior estudo comparativo do mundo.

Ao todo, 81 países foram avaliados. A aplicação no Brasil foi digital, com exceção dos questionários dos pais e participaram 10.798 estudantes de 599 escolas das redes pública e privada. Pode-se constatar através do perfil dos participantes que 73,1% dos estudantes são da rede estadual, 81,9% matriculados no ensino médio, 96,5% das escolas são de área urbana e 76,4% das escolas localizadas em cidades do interior. Com relação aos resultados pouca coisa mudou, pois as médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. Desde 2009, os resultados são estáveis nas três disciplinas, com pequenas flutuações que, na sua maioria, não são significativas.

Apesar da média da OCDE ser, nesta edição do estudo, a menor de toda série histórica (desde 2000), os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas

três disciplinas. De acordo com a análise dos resultados de cada área de conhecimento temos:

Matemática – Em 2022, o Brasil apresentou um desempenho médio de 379 pontos. A pontuação é inferior à média do Chile (412), Uruguai (409) e Peru (391). Não há diferença estatisticamente significativa entre a média brasileira, da Colômbia (383) e da Argentina (379).

Dos estudantes brasileiros, 73% registraram baixo desempenho nesta disciplina (abaixo do nível 2). Esse nível é considerado pela OCDE o padrão mínimo para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. Entre os países membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram o nível 2 foi de 31%. Apenas 1% dos brasileiros atingiu alto desempenho em matemática (nível 5 ou superior).

Já na área de Leitura, o Brasil teve o desempenho médio de 410 pontos. Estatisticamente, a pontuação é inferior à média do Chile (448) e Uruguai (430), mas superior à da Argentina (401). Não há diferença significativa entre a média brasileira, da Colômbia (409) e do Peru (408). Dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho nesta disciplina (abaixo do nível 2). Entre os países membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram este nível foi de 26%. Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior). Nos países da OCDE, a concentração foi de 7%. E por fim, na área de Ciências, o desempenho médio brasileiro foi de 403 pontos, resultado inferior às médias do Chile (444), Uruguai (435) e da Colômbia (411). Destaca-se que na América do Sul, o Brasil fica em último lugar (empatado com Argentina e Peru). Entre os brasileiros, 55% registraram baixo desempenho nesta disciplina (abaixo do nível 2) e 1% atingiu alto desempenho (nível 5 ou superior). Nos países da OCDE, a taxa de baixo desempenho é de 24% e a de alto desempenho, de 7%.

A cada edição do PISA é avaliado um domínio principal. O foco da avaliação, em 2022 foi matemática. Nesse contexto, um maior número de itens no teste desta área do conhecimento foi respondido pelos os estudantes. Os questionários também se concentraram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesta disciplina. A pesquisa avaliou, ainda, domínios chamados inovadores, como Pensamento Criativo e Letramento Financeiro.

No que diz respeito ao desempenho do Brasil comparado aos países-membros da entidade que realiza o Pisa, principalmente entre as duas últimas edições da

avaliação; período em que registra-se a pandemia; percebe-se que, em 2022, a diminuição nas médias de cada área de conhecimento foi sutil se comparado a outros países da OCDE, no entanto, ainda assim, é um resultado preocupante, pois como já foi dito, nesta edição a média utilizada pela a OCDE foi menor em virtude da pandemia, e o Brasil ficou abaixo dela. Ademais chama a atenção a grande proporção de estudantes concentrados nos níveis considerados de baixo desempenho. E também a pequena concentração de estudantes com alto desempenho. Também vale ressaltar que os resultados variam de acordo com fatores como a situação econômica e social das famílias. Nesse contexto, espera-se que o Pisa seja relevante na construção das políticas que estão sendo empreendidas no Brasil, com igual empenho, o Inep tem coordenado uma série de ações que buscam equalizar e tornar complementares as avaliações estaduais ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), articuladas às avaliações externas.

Outra pesquisa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgada também pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), revelou que o déficit na alfabetização mais do que dobrou com a pandemia. Os dados mostram que o percentual de alunos com dificuldade para ler e escrever aumentou de 15,5%, em 2019, para 33,8% em 2021. Os dados obtidos nesta pesquisa apontam que o nível de alfabetização está abaixo do esperado para a faixa etária. Pois, segundo essa pesquisa, os estudantes não conseguem ler e escrever palavras simples. A defasagem de aprendizagem, proveniente do contexto pandêmico, já era prevista, pois as escolas passaram a ensinar de forma remota, assim o impacto negativo se deu principalmente, pela falta de equipamentos e conectividade.

Diante dessas constatações e das complexas mudanças no contexto educacional e seus reflexos, buscamos, neste estudo, investigar as ações pedagógicas da gestão escolar das instituições de educação básica do município Breu Branco-PA no enfrentamento à defasagem na aprendizagem dos estudantes no contexto da pandemia.

4.2 O contexto situacional da aprendizagem da escola “Origem do Saber”

Ao ser perguntado aos entrevistados sobre as evidências de defasagem de aprendizagem no contexto da pandemia, houve consenso nas respostas dos gestores

e professores. O primeiro bloco de perguntas foram as seguintes: 1) Você concorda que houve déficit na aprendizagem de estudantes em decorrência da Pandemia? 2) Se sua resposta for sim, explique como chegou a essa conclusão? E 3) Qual foi o maior problema em termo da defasagem de aprendizagem enfrentado pela escola no contexto da pandemia?

Gestor 1: *Sim, houve déficit, porque o prolongado período sem aulas presenciais trouxe vários prejuízos para o ensino e aprendizagem, pois se já temos um histórico de uma educação que precisa ser moldada e pensada na perspectiva de alavancar o índice de aprendizagem.*

Gestor 2: *Se com aulas presenciais este índice já era complicado em alcançar. E com o remoto? Onde a maioria dos alunos não tinham acesso à internet e também não tiveram o auxílio necessário para realizar as atividades em casa.*

Professor 1: *Sim, sabe-se que antes da pandemia já existia esse déficit de aprendizagem, porém houve um aumento desse déficit em decorrência da ausência dos discentes nas salas de aula.*

Professor 2: *O fato de os alunos não poderem frequentar as aulas presenciais trouxe muitos prejuízos na aprendizagem, o que se caracterizou em um dos principais problemas enfrentados. Outro problema, diz respeito a uma questão socioeconômica, a falta de acesso à internet para boa parte dos estudantes de escola pública, e um terceiro problema observou-se na falta de preparação dos docentes para o uso de tecnologias necessárias para as aulas remotas.*

Como já sinalizava as primeiras evidências do enfrentamento à pandemia no contexto da educação, os prejuízos na aprendizagem foram enormes, e agora as escolas em colaboração aos sistemas de ensino precisam traçar metas de recuperação da aprendizagem defasada. Corroborando com este fato Neves (2020), diz:

Essa e outras evidências sinalizam que a migração repentina para o ensino remoto por causa da pandemia terá impactos negativos na aprendizagem, e eles serão mais graves quanto maior for o tempo forçado de isolamento social. As respostas que os sistemas educacionais darão num futuro próximo a isso serão cruciais na vida de milhões de estudantes, mas, em especial, entre aqueles mais vulneráveis, com maior risco de evasão (Neves, 2020, p. 109).

Analisando os problemas enfrentados pela referida escola no contexto da pandemia, os quais produziram perdas acentuadas de aprendizagem, podemos citar principalmente três:

- 1) a falta de preparação dos docentes para ensinar de forma remota;

Professor 3: A maioria dos docentes também não disponibilizavam de equipamentos midiáticos para as aulas remotas. Nem tinham celulares que comportassem tantos documentos e a diversidade de arquivos.

- 2) a falta de acessibilidade a internet e equipamento tecnológicos para as aulas virtuais;

Professor 4: Um dos principais problemas, sem sombra de dúvidas foi a falta de condições de cada família para participar de atividades remotas, falta de acesso a computadores, tablets e celulares com sinal de internet.

- 3) a falta de preparo e disponibilidade dos pais no auxílio da execução de tarefas escolares no momento em que a ajuda deles era primordial, pois foi um longo período de ensino remoto.

Professor 5: Não vejo que as atividades remotas foram de tanta valia, haja visto que mesmo com o uso de videoaulas, vários pais e alunos ficaram perdidos sem saber responder as questões. Um dos principais efeitos foi o impacto na rotina de casa, a dificuldade de conciliar o trabalho com aulas online, os pais se sentiram sobrecarregados.

Baseado nos relatos dos professores podemos constatar que as escolas, professores e pais não estavam preparados para as mudanças repentinas na forma e no ambiente de aprendizagem, e na verdade, ninguém estava, foi um caos generalizado que deixou marcas profundas na educação, o que nos instiga a buscar alternativas, possibilidades de intervenções capazes de diminuir ou até mesmo superar as defasagens de aprendizagem dos nossos estudantes.

Ainda com relação as defasagens anunciadas pelos participantes da pesquisa podemos citar as seguintes:

A partir dos relatos dos professores participantes desta pesquisa identificamos um nível baixo de aprendizagem em Língua Portuguesa e em relação as competências e habilidades de leitura e escrita nas turmas de 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Esse processo é uma consequência das aulas remotas colocadas em prática no período da pandemia em substituição das aulas presenciais. Sabendo que as práticas de linguagem pressupõem progressiva incorporação de estratégias de leitura, o domínio gradual da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria. Analisamos que essas habilidades não foram incorporadas pelos estudantes, ou seja, essa aprendizagem não se efetivou com o ensino a distância (remoto). Como nos mostra excerto a seguir:

Professor 6: *Me deparei (no retorno as aulas presenciais) com turma de 4º ano que não conheciam nem as famílias silábicas.*

Professor 7: *Na minha opinião a maior defasagem foi na linguagem, nos deparamos com alunos de 4º e 5º anos que não consegue ler ou produzir um pequeno texto.*

Professor 8: *Leitura e escrita foram as áreas mais defasadas.*

Professor 9: *A área que aparece com mais expressivo déficit de aprendizagem é a Língua portuguesa.*

Diante desses relatos constatamos que os estudantes da referida escola estão muito aquém do nível de aprendizagem que deveriam apresentar no ano de escolaridade em que estão matriculados. Há uma real necessidade de intervenções específicas no sentido de superar essas defasagens na aprendizagem dos alunos. Dessa forma acreditamos que o primeiro passo já está sendo dado com a realização de diagnoses capazes de mensurar através de dados as defasagens na aprendizagem, a exemplo, podemos citar o resultado que a escola apresentou em 2023, no Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), uma avaliação de fluência leitora para alunos que finalizam o 2º ano do ensino fundamental, nesta edição a escola tinha a quantidade de 147 alunos desse nível de ensino dos quais apenas 6% foram considerados a partir dos critérios dessa avaliação, como leitores fluentes, demonstrando através do baixo percentual de alunos leitores, o acentuado déficit de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Tozoni-Reis (2012, p.67), para a educação pública, as políticas públicas têm mostrado uma face comum: ampliação do atendimento das crianças no ensino fundamental, conforme apresentamos anteriormente, e uma tendência para o “fracasso escolar”, considerando que grande parte das crianças do ensino fundamental público, quando terminam esse grau de ensino, apresentam sérias e profundas falhas no desempenho da leitura, escrita e cálculo, principais objetivos do ensino fundamental.

Outra defasagem informada pelos entrevistados pode ser notificada a partir dos relatos dos professores que apontaram também um nível baixo de aprendizagem em matemática em relação as competências e habilidades dos conteúdos em nível de 4º e 5º ano. De acordo com os relatos a seguir:

Professor 1: Além de Língua Portuguesa, a matemática é também área com maior defasagem.

Professor 2: Conhecimentos básicos em matemática.

Professor 3: Matemática foi a área mais afetada.

Professor 4: Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental foram bastantes afetados no desenvolvimento das habilidades da leitura escrita e matemática.

A defasagem de aprendizagem na pandemia tem sido uma questão preocupante e desafiadora para as escolas em todo o mundo. A transição repentina para o ensino remoto e a falta de preparação dos docentes para lidar com essa nova realidade são alguns dos principais problemas que contribuem para esse cenário.

A falta de preparação dos docentes para ensinar de forma remota é um dos desafios mais impactantes no contexto da pandemia. Muitos professores não estavam familiarizados com tecnologias e plataformas de ensino digital, o que dificultou a adaptação rápida e eficiente às aulas online. Além disso, a ausência de treinamento adequado para o ensino à distância resultou em metodologias de ensino menos eficazes e interações menos significativas entre professor e aluno.

Outro fator decisivo para a defasagem de aprendizagem é a falta de acessibilidade à internet e equipamentos tecnológicos adequados para as aulas virtuais. Nem todos os alunos possuíam acesso à internet ou a dispositivos eletrônicos, o que dificultou sua participação nas atividades escolares on-line. Neves (2020) reafirma:

O acesso às novas tecnologias pode ser extremamente desigual, mas todos os estudantes no planeta são de alguma forma afetados por elas. Mesmo no Brasil, é fato que a maioria das famílias, incluindo as mais pobres, têm ao menos acesso a um aparelho de celular (Neves, 2020, p. 109).

Essa desigualdade de acesso ampliou ainda mais o abismo entre os alunos, aprofundando a defasagem educacional, pois o suporte necessário para o acesso as aulas virtuais eram insuficientes ou inexistentes. Além disso, a falta de preparo e disponibilidade dos pais no auxílio à execução das tarefas escolares também contribuiu significativamente, para a defasagem de aprendizagem. Durante a pandemia, muitos pais precisaram equilibrar o trabalho remoto, afazeres domésticos e o apoio ao aprendizado dos filhos. Infelizmente, nem todos os pais estavam completamente preparados para essa nova dinâmica e não puderam fornecer o suporte adequado às tarefas escolares, resultando em uma dificuldade adicional para os estudantes.

Diante desses desafios, houve a necessidade de as instituições de ensino investirem em capacitação para os professores, fornecendo treinamentos que os preparassem para o ensino remoto. Além disso, a contrapartida do governo na implementação de políticas públicas como medida emergencial para garantir o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos para todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica. A criação de programas de inclusão digital e parcerias com empresas e organizações podem ajudar a minimizar essa desigualdade de acesso.

Também é importante que as escolas promovam uma maior interação entre pais e professores no que diz respeito ao acompanhamento do aprendizado dos alunos. Como destaca Neves (2020):

De novo, aqui está uma oportunidade única para mapear as melhores soluções encontradas por professores e sistemas educacionais do mundo no momento em que se viram obrigados a fornecerem aos pais, de todas as classes sociais, orientações sobre como melhor ajudar no desenvolvimento acadêmico de seus filhos (Neves, 2020, p. 111).

O estabelecimento de canais de comunicação eficientes e a disponibilização de recursos e orientações aos pais podem facilitar o suporte necessário para que os estudantes se engajem e tenham um melhor desempenho acadêmico.

Em síntese, a defasagem de aprendizagem na pandemia é um desafio complexo que exige ações coordenadas por parte das escolas, dos governos e da sociedade como um todo. A superação desse obstáculo requer investimentos em capacitação para os docentes, garantia de acesso à tecnologia e equipamentos, além de uma maior integração entre família e escola. Somente assim poderemos mitigar os impactos negativos da pandemia sobre o aprendizado dos estudantes e pavimentar o caminho para uma educação inclusiva e de qualidade.

Ainda pensando nesse viés de defasagem, déficit ou perdas de aprendizagem, assumimos como conceito principal (da aprendizagem) o de que é um processo pelo qual adquirimos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ao longo de nossas vidas. Ela ocorre de diferentes formas e em diferentes contextos, como na escola, no trabalho, em casa e na interação com outras pessoas.

No que se refere à defasagem de aprendizagem durante a pandemia, àquela sistematizada que acontece em ambiente escolar, a partir da análise da realidade em estudos desse contexto, pode-se comprovar através da pesquisa do INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), que apresenta em seus resultados o alarmante prejuízo na aprendizagem dos estudantes brasileiros, visto que o Brasil foi um dos países que mais tempo ficou sem aulas presenciais. Acentuando, ainda mais o déficit de aprendizagem que já era um problema educacional existente, como também as desigualdades sociais, pois segundo a pesquisa, os alunos negros e provindos de famílias pobres foram os mais afetados. Laval (2019, p. 254-255) corroborando com o fato exposto, enfatiza:

A desigualdade geográfica - e indiretamente social também - em matéria de prestações e de despesas escolares cresce consideravelmente e pode-se temer que essa tendência se acentue com o aprofundamento da descentralização. A questão se coloca então, de saber se o Estado ainda tem por missão assegurar a igualdade sobre o território, tanto no que concerne às contribuições fiscais e às ajudas às famílias quanto no que concerne aos meios de que dispõem os estabelecimentos escolares. Notemos que os responsáveis políticos não assumem a escolha e os efeitos dessa não-regulação - visto que esses efeitos vão de encontro aos votos da população - e que eles não se precipitam para remediar essa desigualdade territorial da qual os meios populares são as primeiras vítimas. (Laval, p. 254-255, 2019)

Situamos nessa perspectiva, o fato de que a ausência histórica do Estado e o esvaziamento de políticas públicas são os principais responsáveis pela permanência da desigualdade educacional. A ausência histórica do estado em políticas públicas educacionais pode ser observada em diversos momentos da história. Apesar dos avanços na educação ao longo dos últimos séculos, é possível identificar uma ausência histórica do estado no que se refere às políticas públicas educacionais em alguns momentos. Esse fenômeno pode ser observado em diferentes contextos e períodos da história. Em muitos países, especialmente os que passaram por períodos de colonização ou ditaduras, a educação foi deixada de lado como uma prioridade, tanto em termos de investimento financeiro quanto de criação de políticas efetivas. Durante séculos, a educação era um privilégio restrito a determinadas classes sociais, principalmente a elite. O acesso à educação era controlado e limitado, não havendo uma preocupação do estado em garantir uma educação básica universal e de qualidade para toda a população.

No Brasil, por exemplo, a ausência do estado em políticas públicas educacionais remonta à colonização. Durante o período colonial, a educação era realizada pelos jesuítas, com o objetivo de catequizar e dominar a população. Não havia uma preocupação em garantir o acesso à educação básica para todos os brasileiros. Durante o período colonial, a educação era restrita às elites, que tinham acesso a escolas particulares e universidades.

Mesmo após a independência do Brasil, a falta de investimentos em educação persistiu. O estado brasileiro demorou a reconhecer a educação como um direito básico e fundamental, o que resultou em altos índices de analfabetismo e falta de acesso à escola por parte da população mais pobre e de áreas rurais.

No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a qualidade da educação oferecida, a desigualdade regional e socioeconômica no acesso à educação e a falta de investimentos adequados e a descontinuidade de políticas de estado que são por vezes substituídas por políticas de governo. Nesse sentido, a ausência histórica do estado em políticas públicas educacionais deixou marcas profundas que ainda impactam a educação atualmente, exigindo uma contínua atenção e investimentos para superar essas lacunas.

A superação do baixo índice de aprendizagem dos alunos e a desigualdade educacional são exemplos de desafios complexos e que requerem uma abordagem abrangente e integrada, sobretudo após a ocorrência da pandemia da covid 19.

Paralelamente, a discussão sobre a aprendizagem efetiva de desenvolvimento humano na educação pública é, na verdade, a luta pela educação de qualidade como direito das crianças em idade escolar. Dizer que há um direito de aprendizagem com qualidade significa dizer que se trata da promoção de um ensino de qualidade capaz de garantir o desenvolvimento das crianças. Falar de ensino de qualidade, por sua vez, é defender que ele se constitua como prioridade para todos, com acessibilidade universal e condições concretas de desenvolvimento no contexto escolar. Tal empreendimento necessita de um esforço coletivo de disposições a fim de superar os problemas históricos que produzem baixo índice de aprendizagem dos alunos e, consequentemente, a desigualdade educacional instalada no país. Alguns aspectos devem ser considerados no intuito de promover uma educação com equidade, como investimento adequado em infraestrutura, recursos educacionais, tecnologia e treinamento de professores, o que é essencial para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos.

À luz das políticas educacionais brasileiras, vê-se que as escolas públicas ainda padecem muito da escassez de recursos financeiros, o que resultam na precária infraestrutura e nas condições objetivas de funcionamento adequado para a realização de um bom ensino. Durante a Pandemia da Covid 19, essa fragilidade das escolas acentuou-se ainda mais revelando a sua incapacidade de funcionamento.

Identificar os diversos fatores que promovem a aprendizagem, bem como a concepção de ensino incorporada pela escola nos ajuda a compreender que ações pedagógicas voltadas à aprendizagem têm sido incorporadas pelas as escolas e pelos gestores no sentido da superação de perdas de aprendizagem e consequentemente, da qualidade da educação. A rotina pedagógica que direciona as atividades de ensino na escola pressupõe o enfrentamento de dificuldades e superação de conflitos pessoais que fazem parte de qualquer tipo de processo educativo, daí a importância de se ter estratégias de aprendizagem como alternativas no âmbito da competência pedagógica e de profissionais que desenvolvam um trabalho específico com os alunos. O analfabetismo, a repetência, a evasão escolar, e mais recentemente, a diminuição na aprendizagem dos estudantes adquirida no período da pandemia, são

problemas ainda recorrentes no Brasil e investigá-los dentro da escola é uma forma de compreendê-los e buscar alternativas para superá-los.

À vista disso, o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham, tanto para uma aprendizagem efetiva quanto para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tem sido cada vez mais reconhecido por educadores. Investigações atuais relativas ao processo de ensino têm se concentrado na identificação das estratégias de aprendizagem, como consequências de atividades sistemáticas, e na busca dos processos cognitivos utilizados por aprendizes bem sucedidos, e também na análise dos fatores que impedem os alunos de se engajarem no uso de estratégias de aprendizagem (Libâneo, p. 425, 2018). Nesse sentido cabe um aprofundamento sobre as estratégias de aprendizagem e o papel que ocupam no âmbito da gestão escolar. Bem como um aprofundamento do que se conceitua por aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E pode ser definida pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a fomentam, atividades que se inserem em um panorama de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar, Alves (2007).

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (Alves 2007, p. 18).

Na visão de Alves (2007), em muitos casos as dificuldades em aprendizagem, não se trata de um problema onde aluno não consiga aprender, ou seja, capaz de raciocinar, mas trata-se de problemas metodológicos, nesses casos é necessária uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada às reais necessidades do educando, tendo em vista o aprimoramento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, tem-se a defasagem de aprendizagem na educação brasileira como um fato histórico, sob múltiplos pontos de vistas, como o do negligenciamento em termos de investimento financeiro adequado às demandas escolares, bem como as questões relativas às reformas curriculares discrepantes às necessidades históricas de aprendizagem das crianças e as práticas de ensino que não ensinam. Somada a tudo isso, tal defasagem acentuou-se mais ainda com as medidas de contenção da Covid-

19. O isolamento social, por exemplo, afetou diversos setores da sociedade, sendo um deles a escola. Nesse contexto, as escolas tiveram que buscar alternativas para que os alunos tivessem seus direitos de aprendizagem garantidos e prosseguissem nos estudos.

Esse cenário de fortes percalços à aprendizagem já existia em muitas realidades brasileiras, mas a crise do novo coronavírus massificou ainda mais essa situação para todos os contextos, ampliando o alcance das possíveis lacunas de aprendizagem.

A defasagem de aprendizagem é um desafio ainda a ser superado na educação pública e foi agravada com a pandemia da covid-19. Muitas vezes, o problema é visto como se estivesse apenas no aluno.

A clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 1983 p. 103).

A pandemia da Covid-19 prejudicou significativamente, a educação em todo o mundo, incluindo o processo de alfabetização, leitura e escrita dos anos iniciais do ensino fundamental. Com o fechamento de escolas e a transição para a educação online, muitas crianças e jovens enfrentaram desafios no desenvolvimento dessas habilidades fundamentais.

A falta de acesso à tecnologia, internet e recursos necessários para o ensino remoto dificultou o aprendizado da leitura e escrita e assim o processo de construção do conhecimento para muitos estudantes ficou defasado. Além disso, a ausência de interação direta com professores e colegas limitou as oportunidades de leitura em grupo, discussões e troca de ideias, que são essenciais para o desenvolvimento dessas competências.

As mudanças na rotina escolar em face ao contexto da pandemia, desencadearam novas formas de oferta do ensino, que nesse período não pôde ser presencial. Como se deu essa oferta e quais impactos foram sofridos pelas práticas de aulas remotas revelou a necessidade de iniciar esta análise pela atuação dos gestores escolares. Silva (2018) ressalta que com as novas tecnologias, são exigidas também novas formas de aprender, novas competências, além disso, são necessárias

novas formas de se realizar o trabalho pedagógico e formar continuamente o novo professor para atuar neste novo ambiente.

Existem diferentes teorias e modelos de aprendizagem, que descrevem como as pessoas aprendem e como o conhecimento é adquirido e retido. Alguns exemplos de teorias de aprendizagem incluem o behaviorismo, que se concentra nas respostas comportamentais a estímulos; o construtivismo, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz; e o cognitivismo, que analisa os processos mentais envolvidos na aprendizagem, como a memória, a atenção e o raciocínio.

A aprendizagem pode ser facilitada por diversos fatores, como a motivação, o interesse pelo assunto, a experiência prévia, a interação social e o ambiente de aprendizagem. Além disso, o uso de ações pedagógicas de aprendizagem efetiva, como resposta ao déficit de aprendizagem que é histórico, é um caminho possível no sentido da superação da defasagem de aprendizagem.

O déficit de aprendizagem no Brasil refere-se à dificuldade que muitos alunos têm em adquirir e assimilar conhecimentos e habilidades essenciais durante o processo de ensino. Esse problema afeta diversos aspectos da educação brasileira, como a qualidade do ensino, a reprovação e a evasão escolar.

Sabe-se que vários fatores contribuem para o déficit de aprendizagem no Brasil. Um dos principais é a desigualdade social e a falta de acesso igualitário à educação de qualidade. Muitos estudantes enfrentam dificuldades socioeconômicas que afetam diretamente seu desempenho na escola, como falta de recursos materiais, falta de apoio familiar e falta de acesso a escolas com infraestrutura adequada.

Além disso, o sistema educacional no Brasil também apresenta desafios, como a defasagem entre o que é ensinado nas escolas e a realidade dos alunos, a falta de formação adequada dos professores e a falta de planejamento pedagógico adequado. Dificuldades que foram acentuadas no contexto da pandemia.

A partir dessas análises é possível inferir que pandemia de COVID-19 provocou um impacto significativo na educação brasileira, tanto a curto como a longo prazo. Com o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto, os estudantes foram forçados a adaptar-se a novas formas de aprendizado e os professores tiveram que encontrar maneiras de ensinar à distância. Assim, uma das principais consequências da pandemia na educação brasileira foi a ampliação das desigualdades educacionais, pois nem todos os estudantes tiveram acesso à internet

ou a dispositivos eletrônicos adequados para o ensino remoto, o que acentuou as dificuldades de aprendizagem dos estudantes no período de fechamento das escolas.

Outra consequência da pandemia foi a interrupção das atividades extracurriculares e das interações sociais no ambiente escolar. Muitos estudantes dependem dessas atividades para desenvolver habilidades sociais, físicas e emocionais.

Dessa forma, é fato que a pandemia afetou diversas áreas do conhecimento de maneira significativa. Além, da gravidade na saúde física, teve um impacto importante na saúde mental das pessoas e na forma como os profissionais de educação passaram a lidar com essa nova realidade. A pandemia também, afetou as relações sociais, o comportamento das pessoas e as dinâmicas sociais. Como alternativa para diminuir os prejuízos na aprendizagem, o surgimento do ensino remoto e online, mudou a forma como gestores escolares vem utilizando-se de estratégias no enfrentamento das defasagens de aprendizagem acentuadas com a pandemia.

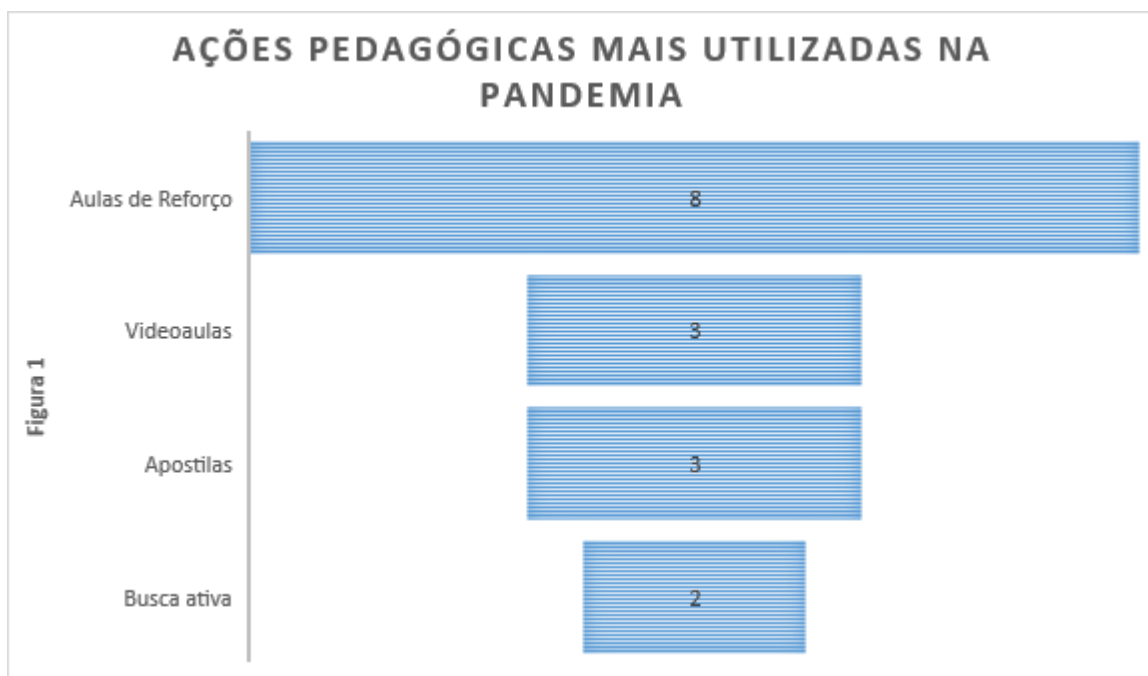
Dessa forma, deve-se compreender que a pandemia de COVID-19 trouxe muitos desafios para o sistema educacional em todo o mundo. As escolas tiveram que se adaptar rapidamente às restrições de distanciamento social e adotar métodos de ensino à distância.

Sobre a aprendizagem dos alunos no contexto da pandemia no locus da pesquisa, pode-se verificar conforme as respostas dadas às questões que foram desenvolvidas a partir dos objetivos propostos para este estudo, no intuito de compreender o fenômeno pelos olhares de gestores e professores participantes, é o que se pode observar no quadro que sintetiza perguntas e respostas obtidas através dos questionários:

4.3 Ações pedagógicas de gestão escolar contra a defasagem da aprendizagem realizadas pela escola

De acordo com a narrativas de gestores e professores participantes da pesquisa podemos analisar no gráfico abaixo que as ações pedagógicas mais relevantes utilizadas no enfrentamento a defasagem de aprendizagem adquirida na pandemia foram: aulas de reforço escolar em que alunos identificados na diagnose com baixo nível de aprendizagem foram selecionados para frequentar aulas

específicas de leitura, escrita e matemática, no entanto, as mesmas aconteciam no mesmo período de aulas normais dos estudantes, ou seja de forma concomitante e ainda, e no período de afastamento das aulas presenciais, o uso de apostilas com blocos de conteúdos e atividades a serem respondidas sob a supervisão da família, e com auxílio de videoaulas.



A Busca Ativa Escolar foi a primeira ação de intervenção utilizada no retorno das aulas presenciais, e teve por finalidade reintegrar essa criança ou esse adolescente à escola, garantindo a permanência e a aprendizagem. Isso porque, como o tempo de ensino emergencial foi extenso, muitos estudantes tiveram dificuldades em retornar às aulas presenciais. A busca ativa é um programa que se apresenta como uma solução tecnológica e uma metodologia inovadora por meio da qual o UNICEF, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) apoiam os municípios na identificação das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola, ajudando-os a voltar às salas de aula, permanecer e aprender.

A escola buscou informações dos estudantes ausentes, na secretaria da unidade, em seguida foi feito um mapeamento com os endereços e então de posse dessas informações a equipe escolar dividida em grupos foi destacada para os locais.

Essa ação mostrou-se eficaz em sua finalidade, como nos mostra o excerto a seguir que traz o relato de uma das professoras participante desta pesquisa.

Professor 9: *A busca ativa, foi uma forma de trazer o aluno de volta pra escola. Seguida de um acolhimento para receber os alunos com alegria e carinho.*

Professor 10: *Foi realizada a busca ativa com o intuito de restabelecer a convivência de todos os estudantes no ambiente escolar.*

Observou-se que a busca ativa é uma estratégia desenvolvida com a articulação da gestão escolar e com outros serviços públicos. Uma das estratégias que cumpriu seu papel de monitorar os índices de evasão e promover o fortalecimento de vínculos entre os estudantes e a escola.

Nesse sentido, foi lançada a plataforma da Busca Ativa em Crises e Emergências, que orienta os gestores e disponibiliza materiais de campanha para o fortalecimento de vínculos. Na estrutura da Busca Ativa, os professores atuam como agentes comunitários e, ao identificar as causas da evasão, os educadores se articulam ao restante da rede de serviços públicos, acionando a resposta mais adequada à situação (Unicef/Busca Ativa, 2017).

Assim a busca ativa escolar pode ajudar a reunir dados sobre quem são, onde estão e quais são as necessidades dos estudantes que abandonam a escola.

A segunda ação de intervenção diz respeito ao uso de material didático impresso (apostilas) com conteúdos e atividades para serem realizadas pelos alunos em domicílio. Foi também uma estratégia utilizada no contexto da pandemia, durante o período em que as aulas estavam sendo remotas. Para que os estudantes pudessem manter um mínimo de regularidade em sua vida escolar, as apostilas preparadas pela equipe docente eram periodicamente entregues aos seus responsáveis com um cronograma para execução e devolução para a escola. Esta ação se estendeu nos anos de 2020 a 2021.

Diante das evidências nos relatos dos gestores, participantes desta pesquisa, identificamos esta ação como nos mostra excerto a seguir:

Gestor 1: *Sim, pensamos as apostilas de acordo com o nível de aprendizado das turmas e consequentemente na capacidade dos pais em poder orientá-los em casa.*

Gestor 2: *Para recompor as aprendizagens, as atividades foram feitas através de apostilas.*

Na tentativa de minimizar a defasagem na aprendizagem, algumas medidas foram tomadas para garantir a aprendizagem dos estudantes. À vista disso, os documentos que foram elaborados nesse período trouxeram o ensino remoto como alternativa viável para conter a contaminação e combate ao vírus, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2020 (Brasil, 2020a), que trouxe a definição de Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/20205 (Brasil, 2020b) pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais:

O seu artigo 31 estabelece que, no âmbito dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de Covid-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança. O Parágrafo único institui que as atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas de forma integral nos casos de: I - suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; e II - condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais (Brasil, 2020a, p. 12).

Assim, as apostilas foram usadas como uma alternativa de atividade pedagógica não presencial, no sentido de integralizar os conhecimentos minimamente necessários para consolidar o ano de escolarização no qual os estudantes estavam vinculados neste período.

A terceira ação diagnosticada na escola, diz respeito as videoaulas utilizadas em ambiente virtual com a finalidade de explicar os conteúdos e atividades que os alunos tinham que aprender, mesmo à distância.

Diante das evidências apresentadas no discurso dos professores verificamos que a relação entre professor e estudantes, por um longo período, se deu pela utilização de aulas virtuais. Como nos mostram os trechos a seguir:

Professora 1: *Durante a suspensão das aulas, as atividades foram realizadas através de videoaulas e enviadas pelo WhatsApp.*

Professora 2: *As atividades durante a pandemia se deram através de apostilas e videoaulas.*

À medida que a pausa nas aulas presenciais foi se estendendo, medidas emergenciais no âmbito educacional foram implementadas no intuito de manter um vínculo dos estudantes com a escola, assim, uma das intervenções do estado brasileiro, o continuum curricular permitia que habilidades e competências essenciais da BNCC fossem priorizadas garantindo um desenvolvimento contínuo das aprendizagens dos anos 2020 e 2021. Entende-se por continuum curricular a flexibilização do currículo, com a readequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações, para cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O reforço escolar foi a quarta ação utilizada na escola “Origem do Saber” como uma ferramenta essencial para enfrentar a defasagem de aprendizagem enfrentadas mais precisamente no pós pandemia. Nesse cenário, o reforço escolar apresentou-se como uma alternativa implementada pela gestão escolar e pelos professores como estratégia para minimizar o impacto negativo da falta de contato presencial com os professores.

A partir dos relatos dos gestores participantes desta pesquisa concluímos que no retorno às aulas presenciais, o reforço escolar foi a ação mais citada, como nos mostra excerto a seguir:

Gestor 1: *Foi feito uma diagnose das turmas e a partir desta foram selecionados alunos com maior dificuldade na leitura e escrita para participar de aulas de reforço.*

Gestor 2: *Para superar os déficits de aprendizagem a gestão escolar está oferecendo aulas de reforço.*

Professor 3: *A gestão escolar tem se empenhado para oferecer reforço escolar incentivando os educandos.*

Professor 4: *para superar a defasagem de aprendizagem a gestão escolar implementou aulas de reforço escolar e intervenções pedagógicas de acompanhamento individual.*

O reforço escolar é um conjunto de atividades pedagógicas que tem como objetivo auxiliar os estudantes a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

Para que o reforço escolar seja eficaz, é fundamental que haja um trabalho em conjunto entre a gestão escolar, os professores e as famílias dos estudantes. Sendo assim, a gestão escolar deve fornecer suporte e recursos necessários para implementar as atividades de reforço e os professores devem identificar as necessidades de cada aluno para desenvolver planos de intervenção personalizados. Enquanto, as famílias devem estar envolvidas e comprometidas com o processo, apoiando e incentivando seus filhos.

Desta forma as aulas de reforço escolar servem como um apoio para o ensino, recuperando a aprendizagem. As aulas de reforço são um meio para aprimorar ou sanar as lacunas na aprendizagem dos alunos. Para Luckesi (1999),

o Reforço escolar é uma atividade de auxiliar o educando a aprender o que não foi possível aprender nas horas regulares de aula em uma escola. O ideal seria que a própria escola prestasse esse serviço ao educando, pois os estudantes necessitam de aprender; é por essa razão que vem para a escola. E a escola promete, em sua propaganda, que eles aprenderão. Desse modo, caso eles não tenham aprendido, é dever da escola propiciar o saneamento desse impasse. (Luckesi, 1999 p. 46).

Ademais, o reforço escolar emerge como uma proposta para minimizar os efeitos de uma aprendizagem não constituída pelos estudantes e irá auxiliá-los como uma solução paliativa para o problema da defasagem (Luckesi, 1999).

Para que as ações pedagógicas de gestão escolar implementadas pela escola fossem identificadas, faz-se necessário retomar o contexto situacional da educação do país pós pandemia. A Universidade de Stanford realizou um estudo sobre a recuperação da aprendizagem, o qual revelou que o Brasil falhou na superação da defasagem na aprendizagem perdida no período da Covid-19. Entre os desafios apontados pelas redes de ensino do país para o planejamento e a implementação de estratégias de recomposição e recomposição da aprendizagem está, principalmente, a falta de condições logísticas e de infraestrutura, incluindo-se ainda a dificuldade de transporte escolar e alimentação para os estudantes e alimentação para a realização

de atividades de reforço escolar no contraturno, ademais é persistente a falta de conectividade para realização das atividades remotas. Ainda com relação ao planejamento, a participação da família, a motivação dos estudantes e dos professores configuram outros desafios.

Segundo a pesquisa da Universidade de Stanford, o Brasil não está seguindo inúmeras das melhores práticas internacionais para recompor o que foi perdido durante a crise sanitária, a exemplo, os programas de tutoria ou que levem em conta o processo socioemocional dos alunos. De acordo com o levantamento temas urgentes como alfabetização de crianças mais velhas e evasão escolar não estão sendo pensados de maneira coordenada na esfera nacional.

No que diz respeito a suspensão das aulas presenciais pelo enfrentamento a disseminação do vírus da covid 19, o Brasil foi um dos países que mais tempo levou para voltar a normalidade, o que trouxe um grande prejuízo para a educação brasileira. Dados de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021, comparados aos de 2019, demonstram o expressivo retrocesso em língua portuguesa e em matemática a ponto de o progresso obtidos nos últimos anos serem totalmente suprimidos durante o período de ensino remoto.

No Brasil as perdas de aprendizagem, em virtude da crise sanitária, foram devastadoras. É o que revela Relatório divulgado por agências da ONU (Organização das Nações Unidas) e pela Opas (Organização Pan-Americana da Saúde) o qual notifica que 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram o direito à educação negado em 2020 no Brasil por causa da pandemia.

Uma série de problemas enfrentados por gestores, professores, estudantes e comunidade escolar foram evidenciados nesse período, vão desde a falta de equipamentos em casa ou a falta de acesso à internet, barreiras que dificultaram ainda mais o processo de recuperação da aprendizagem. Nesse sentido fica evidente a necessidade de ações articuladas e políticas de recuperação de aprendizagens perdidas durante a pandemia, pois a falta de priorização e coordenação de políticas educacionais voltadas para essa recomposição tem procrastinado o déficit de aprendizagem de toda uma geração.

Ainda sobre a recomposição de aprendizagem, há um engajamento de diversos países por boas práticas, no entanto o Brasil tem ignorado tais práticas de recuperação da aprendizagem, pois algumas iniciativas que foram implementadas no

pós pandemia aconteceram de forma isolada sem uma coordenação nacional, acentuando a desigualdade no acesso e o direito de aprendizagem.

Para melhor analisar as ações pedagógicas de gestão escolar realizadas pela escola no combate à defasagem da aprendizagem descreveremos o segundo bloco de perguntas identificada nas questões: 6) O que a gestão escolar pedagógica fez ou está fazendo para superar esses déficits de aprendizagem?

Gestor 1: *Para superar esses déficits de aprendizagem a gestão escolar está oferecendo aulas de reforço, também conscientizar as famílias da grande importância nesse processo, pensamos as apostilas de acordo com o nível de aprendizado das turmas e consequentemente na capacidade dos pais em poder orientá-los em casa.*

Ressalta-se que tais ações como o reforço e a disponibilização de material pedagógico impresso foram implementadas de forma colaborativa e sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação através da assessoria da coordenação pedagógica.

Para compreendermos melhor seguimos com mais algumas questões: 7) Você participou do planejamento dessas atividades? Se sim, conte-nos um pouco sobre como elas foram planejadas: Quais questões mais difíceis foram levadas em conta? Como foram discutidas? Quais objetivos foram colocados para serem alcançados? Que ações foram pensadas para serem realizadas em conjunto? Todos os professores participaram? E ainda, 8) Conte-nos, como foram realizadas essas atividades?

Essas atividades foram realizadas através das apostilas e de videoaulas sendo avaliadas pelo acompanhamento feito via WhatsApp nos grupos das turmas. Não foram todos os docentes que participaram dessas ações.

Professor 5: *A implantação da sala de leitura e aulas de reforço, intervenções pedagógicas e acompanhamento individual, essas*

intervenções foram realizadas por professores do corpo de apoio pedagógico da escola. Outra ação estratégica foi a busca ativa no retorno às aulas presenciais. Essas ações foram planejadas de acordo com a realidade da comunidade escolar, também foram elaboradas apostilas e as videoaulas.

Ainda sobre as ações pedagógicas de gestão escolar realizadas pela escola no combate à defasagem da aprendizagem acentuadas no contexto da pandemia deve-se considerar que a defasagem da aprendizagem de estudantes brasileiros no contexto da pandemia é um tema de grande relevância e preocupação. A pandemia do COVID-19 trouxe uma série de desafios para a educação, afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a minha opinião é de que as ações pedagógicas de gestão escolar são fundamentais para combater a defasagem da aprendizagem acentuada pela pandemia. É imprescindível que as escolas desenvolvam estratégias eficientes para minimizar os impactos negativos causados pelo ensino remoto e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Uma primeira ação relevante é o investimento em capacitação e formação dos professores. Diante das novas demandas decorrentes da educação online, é essencial que os docentes estejam preparados para utilizar as ferramentas digitais de forma adequada, bem como para elaborar e adaptar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos.

Ademais, as escolas precisam realizar um diagnóstico preciso da situação de cada estudante, identificando as principais lacunas de aprendizagem. Com base nesse levantamento, a gestão escolar pode criar planos de intervenção individualizados, oferecendo atividades de reforço e acompanhamento personalizado.

Outra ação importante é o estabelecimento de parcerias com instituições, projetos ou programas que disponibilizem recursos educacionais complementares. A cooperação entre escolas, universidades, empresas e organizações da sociedade civil pode enriquecer o processo pedagógico, fornecendo materiais didáticos, acesso à tecnologia e suporte emocional aos estudantes.

Outrossim, é fundamental promover medidas de inclusão digital, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para acompanhar as atividades remotas. A desigualdade socioeconômica existente no Brasil não pode ser

um obstáculo para o direito à educação. As escolas devem buscar alternativas viáveis para disponibilizar computadores, tablets e acesso à internet aos estudantes que não possuem esses recursos em casa.

Enfim, a parceria e o engajamento dos pais ou responsáveis são essenciais para garantir o sucesso das ações pedagógicas de combate à defasagem da aprendizagem. Estabelecer uma comunicação clara e frequente, compartilhar informações sobre o progresso dos alunos e envolver a família no processo educacional são medidas que podem potencializar os resultados.

Assim, diante dos desafios impostos pela pandemia, as ações pedagógicas de gestão escolar desempenham um papel crucial no combate à defasagem da aprendizagem. Investir na formação dos professores, realizar diagnósticos individualizados, estabelecer parcerias, promover a inclusão digital e envolver os pais são estratégias que podem contribuir para minimizar os impactos negativos da situação atual. É necessário um esforço conjunto de toda a sociedade para garantir que os estudantes brasileiros possam superar as dificuldades impostas pela pandemia e avançar em sua jornada educacional.

4. 4 Os impactos das ações pedagógicas de gestão escolar pelas narrativas dos educadores

A pandemia trouxe diversos desafios para a gestão escolar e exigiu a implementação de ações pedagógicas para garantir a continuidade das atividades educacionais. Os impactos dessas ações relacionam-se, principalmente a necessidade de adaptabilidade e flexibilidade, pois a gestão escolar teve que se adaptar rapidamente às novas demandas e reorganizar os processos de ensino-aprendizagem para o ambiente virtual. Isso exigiu flexibilidade para lidar com mudanças constantes e encontrar soluções criativas para os problemas. E ainda, o compromisso com a continuidade do ensino, visto que as ações pedagógicas de gestão buscaram garantir que os estudantes pudessem dar continuidade aos seus estudos mesmo durante a pandemia.

Os entrevistados percebem que houve déficit de aprendizagem no contexto da pandemia em decorrência da suspensão das aulas presenciais por um período de quase 2 anos, também ressaltam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos

era um problema já existente, e que foi abruptamente acentuado pela ausência das interações escolares e a falta de conectividade durante as aulas remotas. O que afetou significativamente, os anos iniciais do ensino fundamental, por compreender a fase de alfabetização dos alunos, sendo Língua Portuguesa e Matemática, as áreas de conhecimento com maior prejuízo. Um segundo bloco de perguntas relacionado às ações pedagógicas da gestão escolar revela que para superar o déficit de aprendizagem no retorno das aulas presenciais, foram implementadas as salas de leitura e a aula de reforço escolar uma vez por semana. É importante que a sala de leitura seja regularmente aberta e disponível para os alunos durante os intervalos e horários previstos em uma rotina. A leitura frequente e o contato com diferentes gêneros literários contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, enriquecendo o vocabulário e promovendo o prazer pela leitura. Em relação a aula de reforço é uma atividade que visa auxiliar os alunos que apresentam dificuldades em determinadas disciplinas ou conteúdos. É fundamental que essas aulas sejam oferecidas regularmente, com horários e dias pré-definidos, a fim de assegurar a constância e a efetividade do apoio oferecido.

Os resultados obtidos, segundo os entrevistados foram discretos, pois as ações pedagógicas de enfrentamento se mostraram insuficientes para sanar o déficit de aprendizagem, seja pela falta de planejamento ou pela irregularidade de oferta dessas ações. Apesar que as dificuldades ainda não foram superadas, pode-se citar como aspecto positivo, um melhor envolvimento da família no processo escolar de seus filhos. Ainda existem muitos desafios que precisam ser enfrentados. Como por exemplo, investir em novas tecnologias e implementar ambientes para aulas diferenciadas com recursos pedagógicos específicos para superar o déficit de aprendizagem.

Com relação a formação no âmbito da gestão escolar, apenas 50% dos entrevistados tiveram acesso à formação para o uso das ferramentas digitais. Os outros 50% não participaram de formação.

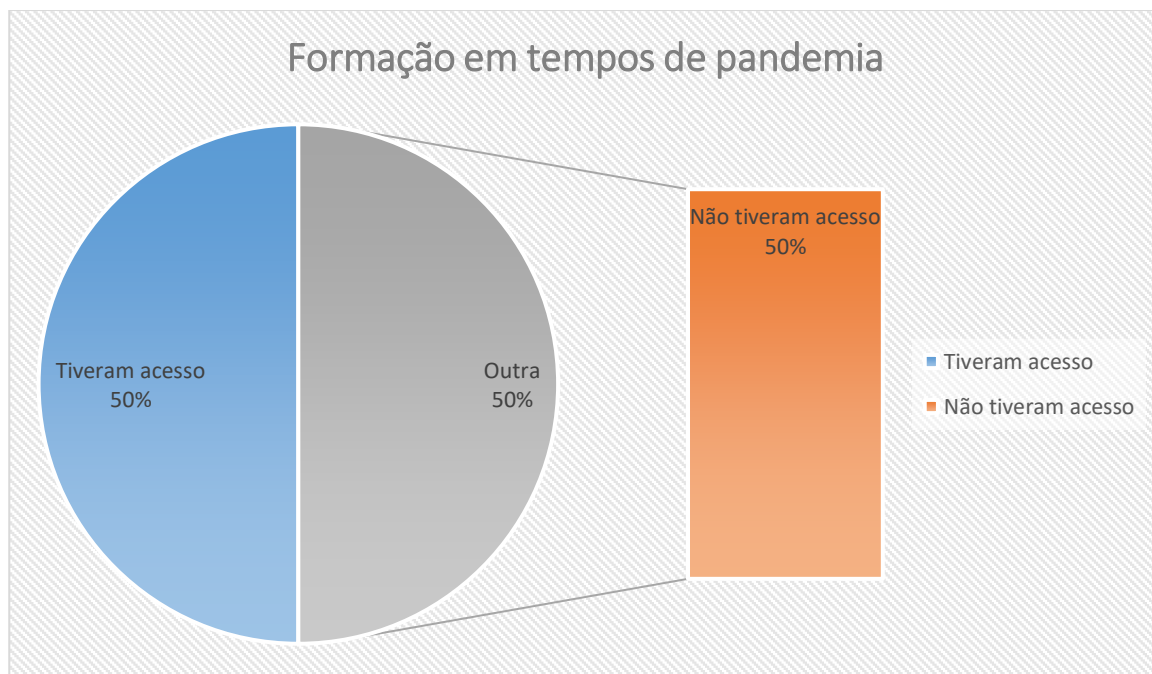


Figura 2

É de referir que a formação no âmbito da gestão escolar compreende um conjunto de atividades e conhecimentos necessários para a atuação satisfatória e compartilhada na instituição de ensino. Essa formação abrange áreas como planejamento estratégico, gestão de recursos humanos, gestão financeira e administrativa, legislação educacional, comunicação e relacionamento interpessoal. Sobre gestão escolar Paro (2002, p.45), enfatiza:

A escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilite avançar o aluno nos mais variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontram numa escola pública, daí a necessidade da escola educar para a democracia, e essa tendência pedagógica deverá ser observada ao longo dessa labuta (Paro, 2002, p.45).

Na formação em gestão escolar, os profissionais aprendem a desenvolver habilidades de liderança, capazes de promover a melhoria contínua da qualidade do ensino e a gestão participativa, envolvendo toda a comunidade escolar. Além disso, a formação em gestão escolar também aborda o desenvolvimento de competências para a gestão pedagógica, ou seja, a capacidade de planejar, acompanhar e avaliar as práticas educacionais, de forma a garantir a formação integral dos alunos. Retomando as análises sobre os impactos das ações pedagógicas de gestão escolar pelas narrativas dos educadores chegamos às seguintes inferências:

Buscamos analisar em que medida as intervenções pedagógicas implementadas pela gestão escolar tem contribuído para atenuar a defasagem de aprendizagem observadas nos estudantes da instituição de ensino pesquisada. Sobre isso, vejamos as respostas de professores e gestores para as seguintes indagações: 10) Na sua avaliação, quais foram os maiores resultados alcançados por essas atividades? Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante a realização das atividades? 11) A partir da sua experiência, quais das atividades realizadas você considera que mais colaborou para enfrentar os déficits de aprendizagem dos estudantes? Por quê?

Gestor 2: *A pandemia uniu mais as famílias que passaram a perceber a importância do educador em sala de aula, no entanto não vejo que as atividades remotas foram de tanta valia, haja vista que mesmo com videoaulas, vários pais ficaram perdidos sem saber responder as questões, assim um dos principais efeitos foi o impacto na rotina de casa, a dificuldade de conciliar o trabalho com aulas online dos filhos, os pais se sentiram sobrecarregados, ademais outra dificuldade relaciona-se ao uso de celulares e aplicativos, os estudantes em sua maioria não tinham acesso à internet.*

Professor 6: *Os resultados ainda estão sendo acrescentados no processo de ensino e de aprendizagem de forma a desenvolver a escrita e a leitura dos alunos, uma das atividades que mais tem colaborado nesse âmbito é o letramento, através do qual está sendo desenvolvidas as capacidades necessárias para ler e escrever com autonomia. Outra atividade que tem colaborado, mesmo que de forma sutil, é o reforço, pois nessa prática pode-se trabalhar com um número reduzido dos estudantes.*

As ações pedagógicas de gestão escolar têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É através dessas ações que se busca implementar estratégias e práticas que promovam a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, as narrativas dos educadores têm se mostrado uma ferramenta valiosa para compreender os impactos das ações pedagógicas e refletir sobre sua efetividade.

Com o retorno das aulas presenciais, uma das medidas adotadas foi a oferta de aulas de reforço escolar para os alunos que, após uma avaliação diagnóstica, demonstraram um maior déficit de aprendizagem. Essa ação visa proporcionar um

acompanhamento individualizado e intensivo, de modo a auxiliar os estudantes a superarem os atrasos no processo de aprendizagem.

A opinião do autor é que essas aulas de reforço são extremamente importantes e necessárias, pois permitem que os alunos com maiores dificuldades recebam uma atenção mais direcionada às suas necessidades. Além disso, essa abordagem individualizada pode contribuir para uma recuperação mais efetiva e rápida das lacunas de aprendizagem, evitando que os estudantes fiquem ainda mais distantes dos conteúdos curriculares.

Contudo, é fundamental que as ações pedagógicas de gestão escolar não se limitem apenas às aulas de reforço. O papel do gestor educacional é acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos, identificando as dificuldades e buscando soluções efetivas para cada caso. É preciso promover uma gestão participativa e democrática, que envolva não apenas os educadores, mas também os pais e responsáveis, de modo a estabelecer uma política educacional consistente e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Além disso, é importante salientar que as ações pedagógicas de gestão escolar devem ser pautadas pela valorização e respeito aos educadores. Eles são os responsáveis diretos pela execução das práticas pedagógicas e detêm um conhecimento profundo sobre o processo educativo. Portanto, é essencial que suas narrativas sejam consideradas e ouvidas, de modo a embasar as decisões e ações da gestão escolar.

Para que as ações pedagógicas de gestão escolar possam realmente promover impactos positivos na educação, é necessário haver um diálogo constante entre educadores, gestores e demais agentes envolvidos no processo educativo. Somente dessa forma será possível construir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno.

Em suma, as ações pedagógicas de gestão escolar são fundamentais para o desenvolvimento educacional dos alunos. As narrativas dos educadores trazem importantes contribuições para a compreensão dos impactos dessas ações e para a adoção de práticas mais efetivas. Por isso, é imprescindível valorizar e respeitar o conhecimento e experiência dos educadores, buscando sempre uma gestão participativa e comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

4.5 A gestão escolar na dimensão pedagógica: desafios

A gestão pedagógica, configura uma das dimensões da gestão escolar e se dá no entrelaçado das dimensões administrativas, financeiras, pessoal, acadêmicas, tecnológicas e do próprio pedagógico. E todos esses aspectos perpassam por toda instituição educacional em qualquer nível e modalidade de ensino. Luck (2009) afirma que a gestão pedagógica é a dimensão mais importante por causa da sua finalidade, mas que todas as demais convergem a ela numa atuação sistemática e intencional para promoção da formação e a aprendizagem dos alunos.

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...]. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (Lück, 2009, p. 95).

Em sentido mais completo e abrangente, a gestão escolar é responsável por todo fazer educativo da escola, que corresponde às dimensões organizacional, política, de pessoal, financeira e pedagógica. Quando falamos da gestão pedagógica nos concentramos no objetivo de ser da escola, que é a formação humana intencional, por meio do processo de ensino e aprendizagem. A gestão pedagógica, então, ocupa-se de promover meios e instrumentos para a atuação do docente.

É evidentemente lógico que as ações desenvolvidas na escola tenham um manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo a que os alunos tirem melhor proveito dela[...] está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009, p. 94-95).

A gestão pedagógica da escola é composta por um conjunto de membros no qual cada um desenvolve uma função, são eles: diretor; vice-diretor; coordenador pedagógico; orientador educacional e professores. Além destes, outros membros participam da tomada de decisão e identificação de questões na instituição escolar. São os participantes da comunidade escolar, formada por estudantes, seus responsáveis, ex-alunos, funcionários da escola e representantes da sociedade civil que legitimam a democracia como princípio nos processos educacionais.

Nesse sentido, a gestão pedagógica perpassa o trabalho de todos os atores envolvidos na gestão escolar, principalmente o trabalho docente, pois, é na sala de aula que o pedagógico é traduzido, sentido e consolidado. E promover essa articulação de trabalho coletivo, pautado na participação apresenta-se por vezes, como desafios a serem enfrentados, visto que uma não é tarefa fácil, transformar a diversidade do coletivo para a unidade institucional e organizacional da escola, e vice-versa. Libâneo (2007, p. 293) observa: “[...] a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados.”

Porém faz-se necessário compreender os múltiplos olhares pelos quais são vistos a gestão escolar na dimensão pedagógica, se a atuação de gestores tem colaborado para a superação do déficit de aprendizagem dos estudantes que foi tão intensificada pelos os prejuízos advindos da pandemia. Sobre isso, vejamos as respostas de professores e gestores para as seguintes indagações: 12) Na sua avaliação, quais os desafios a escola ainda, precisa enfrentar em relação a essa problemática do déficit de aprendizagem dos estudantes? 13) Houve algum tipo de formação no âmbito da gestão escolar, bem como para professores, com intuito de compreender e gerir melhor as ações pedagógicas nesse novo contexto imposto às escolas pela pandemia?

Gestore1: *Existem alguns desafios no pós pandemia que são os problemas que já existiam antes, mas foram intensificados com essa condição, mas os principais problemas que ainda precisam ser superados são a evasão escolar e o retrocesso da aprendizagem. Não houve formação no âmbito da gestão.*

Professor 7: *Otimizar o tempo escolar disponível para realizar os ajustes nos currículos e nos planos de aulas voltados para superar o déficit na aprendizagem dos estudantes, infelizmente no período em que mais precisávamos não houve formação.*

Podemos observar que um dos principais desafios a serem enfrentados, além da defasagem na aprendizagem dos estudantes, é a necessidade de formação no âmbito da gestão para uma atuação na dimensão pedagógica que possa fomentar a implementação e planejamento de atividades para superação das reais dificuldades apresentadas no atual contexto da educação brasileira.

Sabemos que à gestão escolar não cabe mais apenas decisões administrativa, pelo contrário, é emergente a necessidade de gestores escolares que cada vez mais estejam envolvidos com as práticas pedagógicas da escola onde atua, pois como Paro (2010) diz as "atividades meio" são fundamentais para a qualidade dos resultados das "atividades fim", que se relaciona diretamente com o ensino.

A gestão escolar é um tema de extrema importância para o desenvolvimento da educação no país. Anteriormente, a gestão era focada em aspectos administrativos, mas atualmente se percebe que é imprescindível que os gestores estejam verdadeiramente envolvidos com as práticas pedagógicas da escola. Compreender e atuar efetivamente na dimensão pedagógica é um desafio a ser enfrentado pelos gestores escolares.

A opinião do autor é clara: a gestão escolar não se restringe apenas a decisões administrativas. É fundamental que os gestores estejam capacitados para lidar com todas as esferas relacionadas ao ensino. Como ressaltado por Paro (2010), as atividades-meio são essenciais para a qualidade dos resultados das atividades fim, ou seja, a gestão precisa estar ativamente envolvida nas práticas pedagógicas, pois é a partir dessas ações que se obtém um ensino de qualidade.

Para que a gestão escolar seja bem-sucedida na dimensão pedagógica, é necessário superar alguns desafios. Um dos principais desafios é a formação adequada dos gestores. É fundamental que eles tenham conhecimento pedagógico sólido, que compreendam os processos de aprendizagem, a organização curricular e saibam como lidar com os desafios da sala de aula.

Além disso, os gestores devem estar sempre atualizados e em constante diálogo com a equipe pedagógica e os professores. É importante que eles se envolvam em discussões sobre práticas educativas, planejamento escolar, metodologias de ensino, avaliações, entre outros aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio é o estabelecimento de uma cultura de colaboração e participação. Os gestores devem incentivar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais e alunos. A construção coletiva de projetos pedagógicos e ações educativas fortalece a gestão escolar na dimensão pedagógica e possibilita um ambiente mais rico e inclusivo.

Ainda é preciso superar a resistência e a desconfiança em relação à atuação dos gestores na dimensão pedagógica. Muitas vezes, os gestores são vistos apenas como responsáveis pelas questões burocráticas, o que relega a dimensão pedagógica a segundo plano. É imprescindível que essa visão seja transformada, reconhecendo a importância do gestor no processo educativo.

É fundamental que os gestores escolares tenham apoio e reconhecimento por parte das instituições de ensino e da sociedade em geral. Eles desempenham um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade, que vai além do cumprimento de metas e indicadores. A gestão escolar na dimensão pedagógica é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Portanto, é inegável a importância da gestão escolar na dimensão pedagógica e os desafios enfrentados pelos gestores nessa área. Capacitação, diálogo, colaboração e valorização são aspectos fundamentais para superar esses desafios e garantir uma gestão escolar que verdadeiramente contribua para uma educação de qualidade. A atuação dos gestores na dimensão pedagógica é um caminho que precisa ser percorrido em busca de uma escola mais inclusiva, participativa e comprometida com o aprendizado dos alunos. Conforme Libâneo (2001, p.85) afirma: “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação”.

5 PLANEJAMENTO COLETIVO DE ENSINO: uma proposta de formação de gestão escolar na dimensão pedagógica (PTT)

Apresentamos neste capítulo a proposta de formação de gestão escolar no âmbito da dimensão pedagógica estruturada em formato de Planejamento coletivo de ensino, sabendo que uma boa formação profissional é requisito para o desenvolvimento de um trabalho que visa a qualidade e transformação social. A elaboração desta proposta deu-se a partir do objetivo alvitrado no decorrer da pesquisa com o intuito de: desenvolver uma proposta de formação da Gestão escolar na dimensão da competência pedagógica sob o enfoque do planejamento de ações de ensino capazes de garantir condições para melhoria da qualidade da aprendizagem.

Ademais, é importante estruturar o passo a passo dessa ação pedagógica, com foco na superação da defasagem, historicamente acumulada por estudantes brasileiros de diversos níveis, expressivamente acentuada no contexto da pandemia. Dessa forma este produto técnico tecnológico (PTT) foi idealizado e elaborado pensando em contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais em gestão escolar por todos aqueles que pretendem se dedicar às funções das dimensões que a compõe. Trata-se de uma importantíssima função em educação, no âmbito das suas diversas competências e principalmente com relação as práticas pedagógicas inerentes às atividades fim, constitui-se em uma referência de apoio para o estudo sobre as dimensões básicas da gestão escolar.

5. 1 Descrição do Produto Técnico Tecnológico (PTT)

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1999, p. 32).

O Produto Técnico Tecnológico materializa-se como um processo de formação para Gestão escolar na dimensão da competência pedagógica sob o enfoque do planejamento de ações de ensino de aprendizagem capazes de garantir condições para melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de um caminho possível que visa criar condições para os gestores escolares atuarem, não apenas nos aspectos burocráticos, mas, e, principalmente, no compromisso de uma formação humana e democrática, participando de forma efetiva das ações que dizem respeito às competências pedagógicas.

5.1.1 Objetivo

Desenvolver uma proposta de formação da Gestão escolar na dimensão da competência pedagógica sob o enfoque do planejamento de ações de ensino capazes de garantir condições para melhoria da qualidade da aprendizagem.

5.1.2 Apresentação do Produto técnico pedagógico:

Para o alcance desse objetivo, isto é, o desenvolvimento de uma proposta de formação da Gestão escolar na dimensão da competência pedagógica voltada para o planejamento de ensino em vista da qualidade da aprendizagem dos alunos, implica a compreensão de alguns pressupostos que orientam, determinam e qualificam os saberes profissionais necessários à essa formação. Esses pressupostos definem-se neste trabalho como: a compreensão ampliada de trabalho do gestor escolar; a compreensão do projeto político pedagógico; a compreensão do currículo e interdisciplinaridade; e, planejamento de ensino como processo de formação continuada, como ilustramos a seguir.



O planejamento coletivo de ensino é um tema de extrema importância na área da educação. A qualidade do ensino e da aprendizagem é um objetivo fundamental que deve ser constantemente buscado pelas instituições educacionais. Nesse sentido, a proposta de formação de gestão escolar na dimensão pedagógica apresenta-se como uma solução promissora para potencializar as possibilidades de melhoria nesse campo.

A pandemia da covid-19 tornou ainda mais desafiadora a educação atual, pois já é possível constatar que enormes lacunas na educação foram herdadas da crise humanitária causada pela pandemia. A necessidade de adaptação às aulas remotas (na pandemia) e a defasagem na aprendizagem dos estudantes (pós-pandemia) configuraram alguns dos desafios postos. Milhares de alunos foram afetados pelo isolamento social e demonstraram dificuldades em acompanhar o conteúdo

programático. Diante dessa realidade, é fundamental que sejam buscadas estratégias eficazes para a recuperação desses estudantes.

O planejamento coletivo de ensino tem como objetivo envolver todos os atores educacionais - direção, coordenação pedagógica, professores e demais funcionários - na definição de metas e ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Dessa forma, busca-se uma gestão participativa, que valorize o conhecimento e experiência de cada um desses profissionais, tornando-os corresponsáveis pela aprendizagem dos alunos.

Ao promover o planejamento coletivo, abre-se espaço para a troca de ideias, discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Esse processo permite identificar desafios, propor soluções e estabelecer metas realistas e alcançáveis, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes. Além disso, possibilita uma maior integração entre os profissionais, fortalecendo o trabalho em equipe e a construção de uma cultura de colaboração. Assim, a formação em gestão escolar na dimensão pedagógica é essencial para que os envolvidos no processo educacional tenham embasamento teórico e prático para tomar decisões adequadas no que diz respeito ao planejamento coletivo de ensino. É necessário que sejam oferecidos cursos e capacitações que abordem temas como análise curricular, avaliação educacional, práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de recuperação da aprendizagem. Essa formação contínua e atualizada garante que os profissionais estejam preparados para enfrentar os desafios do contexto educacional atual. Nesse sentido, acreditamos que investir no planejamento coletivo de ensino e na formação em gestão pedagógica é uma iniciativa valiosa para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Em especial, em um momento em que a defasagem na aprendizagem dos alunos é um desafio urgente. A união de esforços, a valorização do conhecimento de todos os envolvidos no processo educacional e a busca contínua por soluções inovadoras são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e igualitária para todos. Portanto, é essencial que os gestores educacionais e os órgãos responsáveis pela educação invistam nessa abordagem colaborativa, proporcionando condições e recursos necessários para sua implementação. Somente assim será possível superar os desafios impostos pela pandemia e construir um cenário educativo mais justo, com qualidade e eficiente.

Segundo Libâneo (2007) um planejamento dirigido por uma ação crítica, possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. O sentido que professores e estudantes dão para a construção do conhecimento, perpassa por concepções e reflexões sobre as ações e práticas pedagógicas, demandando considerar a complexidade do trabalho pedagógico, que está em constante movimento, negociação e revisão dos conteúdos que devem ser recompostos e trabalhados, conforme as necessidades formativas dos estudantes e ainda, pautados em diretrizes que direcionam o processo de ensino aprendizagem do ensino público. Pois, o cotidiano escolar reflete às dimensões: Institucional, organizacional, instrucional e subjetiva. Dimensões estas, que abrangem a história de cada sujeito que se encontra na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder, as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento, material didático, linguagem e a comunicação.

Em suma é conceber o conhecimento, cujo produto educativo se revele em prover situações de ensino que possam surtir efeitos nas relações do cidadão com o mundo; evidenciando, por sua vez, o alcance de uma consciência crítica, uma vez que não cabe ao trabalho pedagógico

[...] esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a 'rede' ou o 'subsistema' de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade. Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança (Freire, 1992, p. 58).

De acordo com este apontamento Souza (2012) assevera que, a educação tornou-se sumariamente um processo planejado de humanização, ou seja, é por meio dela que o homem se torna homem. Passemos então para a compreensão dos pressupostos citados acima.

a) A visão ampliada do trabalho do gestor escolar

O primeiro pressuposto diz respeito a compreensão ampliada de trabalho da gestão escolar numa perspectiva democrática que possibilite a participação coletiva nas decisões e deliberações sobre o processo educativo.

Nesse contexto a organização e a gestão da escola adquirem um significado mais amplo, indo além das questões burocráticas e administrativas da escola, sendo implementadas práticas educativas que valorizem o modo de agir, os valores, as crenças, influências dos estudantes e professores. Pensar a escola como um todo na sua organização e gestão pressupõe compreender que o estilo da gestão influencia diretamente nas interações das pessoas. Certas características da organização da escola são determinantes para o nível de aproveitamento e da qualidade do ensino ofertado aos estudantes. Por exemplo: qual o estilo da direção, grau de responsabilidade dos integrantes escolares tem, se a liderança é compartilhada, participação coletiva, discussão e recomposição do currículo, formação de professores. Libâneo (2017), ressalta a cultura organizacional como uma das principais característica da organização escolar. Pois a escola é um espaço de construção e reconstrução da sua cultura.

Nessa perspectiva a gestão escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e no sucesso das instituições de ensino. Pois o trabalho do gestor vai além de apenas administrar, envolvendo também uma atuação na dimensão pedagógica. Por isso, é imprescindível que o gestor tenha uma visão ampla do seu papel, que vá além das questões burocráticas e financeiras, e busque estimular a participação de toda a comunidade escolar.

A visão ampliada do trabalho do gestor escolar implica em compreender a escola como um espaço vivo de aprendizagem, onde alunos, professores, funcionários e pais têm um papel ativo no desenvolvimento do processo educacional. O gestor deve promover a integração desses diferentes atores, incentivando a participação em atividades extracurriculares, eventos e reuniões, além de criar canais de diálogo e escuta ativa.

Nesse sentido, a gestão escolar democrática é essencial. O gestor deve estar aberto a ouvir as demandas da comunidade escolar e buscar soluções coletivas para os problemas e desafios enfrentados. É necessário criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos se sintam parte do processo educativo e tenham suas vozes respeitadas.

Além da dimensão pedagógica, a visão ampliada do trabalho do gestor escolar envolve também uma atuação na dimensão social e cultural. O gestor deve estar atento às questões sociais e culturais que afetam sua comunidade escolar,

promovendo ações e projetos que estimulem a inclusão, o respeito à diversidade e a valorização da cultura local.

É importante destacar que a visão ampliada do trabalho do gestor escolar não se limita apenas ao seu papel dentro da escola, mas também abrange parcerias e articulações com outros atores da comunidade, como órgãos governamentais, empresas locais e instituições de ensino superior. Essas colaborações podem proporcionar recursos e oportunidades que enriqueçam o ambiente escolar e ampliem as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, é fundamental que os gestores escolares adotem uma visão ampla do seu trabalho, que vá além da administração e do planejamento financeiro. Com a devida valorização da dimensão pedagógica, a gestão escolar pode se tornar verdadeiramente democrática e participativa, promovendo um ambiente de aprendizagem rico, inclusivo e transformador.

b) O Projeto Político Pedagógico

O segundo pressuposto refere-se a compreensão do projeto político pedagógico como ferramenta que abre caminhos para a prática pedagógica coletiva.

O Projeto Político-Pedagógico tem como foco a aprendizagem do aluno, a sua formação e a organização do processo pedagógico. Pois como Instrumento balizador, o PPP orienta o fazer educacional e, por consequência, “expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar” (Gadotti, 1994). “Constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica Lück (2009, pág.38)

O Projeto Político-Pedagógico por se tratar de um documento que fundamenta os propósitos políticos, ideológicos e práticos do trabalho pedagógico no ambiente escolar, configura-se espaço de reflexão no tocante a práticas institucionais e intencionalidades pedagógicas. Segundo Veiga (2002, p. 13) o Projeto Político-Pedagógico:

“[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Considerando o Projeto Político-Pedagógico como documento que orienta as práticas

escolares, caracteriza-se como substrato do trabalho pedagógico de uma instituição situada em um dado projeto de sociedade. Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico, os estagiários puderam ter contato com as propostas idealizadas e as práticas materializadas das instituições e mais elementos de reflexão sobre teoria, prática e ação docente.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico como orientador do trabalho pedagógico, constitui-se como uma ferramenta capaz de vitalizar experiências e respaldar a construção participativa de ações de ensino e aprendizagem significativas e democráticas.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupasse em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2002, p. 10).

Pretende-se destacar que é necessário, analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, na direção de gestar uma nova organização capaz de lidar com os efeitos da divisão do trabalho, sua fragmentação e do controle hierárquico.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente (Veiga, 2002, p. 10).

Nessa lógica o projeto político pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A sua construção tem por finalidade conceber uma organização do trabalho pedagógico que passe pela reflexão sobre a realidade, anteriormente feita por princípios.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é extremamente importante no contexto escolar, pois se configura como uma ferramenta fundamental para o trabalho do gestor escolar. Neste artigo de opinião, vamos discutir a relevância e o impacto do PPP no planejamento efetivo e na construção de ações pedagógicas significativas e democráticas.

O PPP é um documento que norteia as práticas educativas de uma instituição de ensino, estabelecendo suas diretrizes e objetivos. Ele deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, como professores, alunos,

gestores e familiares. Essa participação é fundamental para garantir que as necessidades e as realidades locais sejam contempladas no processo de construção coletiva do projeto. Também, segundo Libâneo (2007, p.15), é o “documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola”, e expressa a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Ao utilizar o PPP como orientador do trabalho pedagógico, o gestor escolar tem a oportunidade de planejar ações que estejam alinhadas com os princípios e as diretrizes da instituição, garantindo coerência entre os diferentes aspectos da vida escolar. A partir dessa base sólida, é possível promover uma educação de qualidade, que valorize o desenvolvimento integral dos alunos, a diversidade e a participação democrática.

Na elaboração do Projeto Político pedagógico é primordial a definição dos objetivos educacionais, baseado em uma diagnose que possibilita saber os pontos fracos e pontos fortes da instituição de ensino. É preciso que os gestores estejam atentos para estabelecer metas desafiadoras, mas alcançáveis, que promovam a formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, é fundamental que esses objetivos estejam alinhados com as diretrizes curriculares e os princípios pedagógicos vigentes, para que o processo de ensino e aprendizagem seja consistente e coerente. De acordo com Vasconcellos 2002, p. 169), projeto político-pedagógico é:

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação Vasconcellos 2002, p. 169).

Outro aspecto relevante do PPP é a inclusão de ações que promovam a participação dos diferentes atores da comunidade escolar. Isso significa valorizar a voz dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos pais, garantindo que todos tenham espaço para expressar suas opiniões, contribuir com propostas e se envolver ativamente na construção do projeto. Essa participação democrática fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo um sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Além disso, o PPP também deve

contemplar a diversidade e a inclusão. É necessário que o projeto esteja atento para as diferentes realidades dos estudantes, respeitando suas origens, culturas, habilidades e necessidades específicas. Dessa forma, o gestor escolar deve buscar estratégias que garantam a plena participação e o desenvolvimento de todos os alunos, evitando qualquer forma de discriminação ou exclusão.

É importante destacar que o PPP não deve ser um documento engavetado, mas sim uma referência constante para todas as tomadas de decisão e ações pedagógicas da escola. O gestor escolar deve assegurar que o projeto seja efetivamente implementado, acompanhando o desenvolvimento das ações planejadas, avaliando seus resultados e promovendo ajustes, sempre que necessário. Diante disso, fica evidente a importância do Projeto Político Pedagógico como orientador do trabalho do gestor escolar. Ao respaldar a construção participativa de ações de ensino e aprendizagem significativas e democráticas, o PPP contribui para a promoção de uma educação de qualidade, responsável e inclusiva. Portanto, é fundamental que as escolas deem a devida importância a esse instrumento, investindo tempo e recursos na sua elaboração, implementação e atualização constante. Somente assim será possível garantir uma educação que efetivamente forme cidadãos preparados para o exercício pleno da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

c) Currículo e Interdisciplinaridade

O terceiro pressuposto trata-se da compreensão do currículo numa perspectiva de interdisciplinaridade e também da recomposição das aprendizagens na perspectiva de uma construção possível à prática escolar. Sobre esse pressuposto Veiga diz:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (Veiga, 2002, p. 57).

De acordo com Veiga (2002), a escola deve buscar novas formas de organização curricular de maneira que o conhecimento escolar, o que entendemos como conteúdo, estabeleça uma relação aberta e interrelacione-se em torno de uma ideia integradora. Assim, essa forma de organização curricular é denominada currículo

de integração, pois visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las em um todo mais amplo.

Assim, a interdisciplinaridade é uma abordagem que busca superar a fragmentação do conhecimento ao permitir o diálogo entre diferentes disciplinas. No ambiente escolar, ela ocorre quando os conteúdos de várias disciplinas se relacionam para proporcionar uma compreensão mais ampla do tema estudado. Essa abordagem é relevante porque dá sentido à aprendizagem e torna a ciência mais prática e real para os alunos.

A interdisciplinaridade surge como uma ferramenta para articular os conhecimentos e fazer com que as ciências "conversem" entre si. É desafiador para os professores tornarem a ciência mais acessível e tangível para os alunos, e a interdisciplinaridade é um meio de alcançar esse objetivo. Ao trabalhar de forma interdisciplinar, as ciências se integram em projetos pedagógicos, permitindo uma visão mais abrangente dos conteúdos e aprendizagens mais significativas. Conforme Fazenda, (1991, p. 69), "[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar [...]".

Essa abordagem é especialmente importante para crianças mais jovens, que possuem pouca bagagem cultural. Ao utilizar a interdisciplinaridade, elas conseguem compreender melhor como a ciência se relaciona com o mundo teórico e real. Além disso, a interdisciplinaridade é um ponto de encontro para todas as disciplinas e pode ser aplicada em áreas que vão desde o desenvolvimento socioemocional até cursos avançados de programação, proporcionando vivências práticas e uma perspectiva de mundo mais ampla para os alunos.

A falta de diálogo, de modo geral, pode estar atrelada à dificuldade de alguns professores desenvolverem um trabalho em parceria, por meio de um projeto em comum, com o intuito de superar a fragmentação disciplinar em que cada professor está acostumado a desenvolver conteúdo específicos da sua disciplina, muitas vezes de maneira dissociada da realidade dos estudantes. E a responsabilidade disso está compartilhada com quem faz a gestão escolar.

Nesse sentido, Morin (2006) explica que a sala de aula necessita vislumbrar-se como um local em que a aprendizagem venha a ocorrer por meio da argumentação, da compreensão do pensamento um do outro, visando a um aprendizado democrático.

Com base nessas afirmações, o autor chama a atenção: “[...] assumimos nosso papel de educadores, que vai muito além do desenvolvimento do nosso conteúdo, fragmentado e na maioria das vezes, desconectado da realidade.” (Morin, 2006, p. 193).

A falta de diálogo entre as disciplinas pode estar relacionada à dificuldade de alguns professores em trabalharem em parceria e superarem a fragmentação disciplinar. É responsabilidade conjunta dos professores e da gestão escolar incentivar projetos interdisciplinares que conectem os conteúdos à realidade dos estudantes. A sala de aula deve ser vista como um ambiente de aprendizagem democrática, baseada na argumentação e compreensão mútua.

Fazenda (1991), destaca que o projeto interdisciplinar muitas vezes surge de um indivíduo que já possui o ideal da interdisciplinaridade e compartilha com os outros. Essa abordagem requer coragem, pesquisa, reflexão e construção coletiva. A passagem da subjetividade para a intersubjetividade é essencial, pois implica na troca e no diálogo entre diferentes pensamentos.

Desse modo, a interdisciplinaridade no ambiente escolar permite superar a fragmentação do conhecimento, promovendo uma compreensão mais abrangente dos temas estudados. E ainda, possibilita a conexão entre diferentes disciplinas, torna a ciência mais prática e real para os alunos e proporciona uma visão ampla do mundo. A interdisciplinaridade requer diálogo, parceria e projetos pedagógicos que estejam alinhados com a realidade dos estudantes.

Nesse contexto surgem algumas indagações: Qual a relação da gestão escolar com a prática de atividades interdisciplinares na escola? E qual o papel do gestor e seu envolvimento na prática de planejamentos coletivos? São questionamentos frutíferos, na medida que promovem reflexões que suscitam o desejo e a busca por repostas.

Falar de interdisciplinaridade exige uma reflexão acerca do sentido etimológico da palavra, o prefixo ‘inter’ denota a ideia de estabelecer ligações, a palavra ‘disciplina’ apresenta um campo de conhecimento específico e o sufixo ‘dade’ a ideia de movimento. Desse modo, interdisciplinaridade seria, portanto, o movimento existente entre determinadas disciplinas. Em outras palavras interdisciplinaridade, deriva de ‘inter’, que significa mais disciplina, “instrução, conhecimento, matéria a ser ensinada,

e estas advêm de discípulos, “aluno, aquele que aprende”, do verbo *discere*, que denota “aprender”.

À medida que existem grandes discussões acerca de uma prática pedagógica pautada em metodologias interdisciplinares, emerge nesse cenário a necessidade de compreender conceitos e usos desse termo. Assim interdisciplinaridade, conceito concebido a partir dos anos 1960, tem sido mundialmente disseminada em pesquisas, reflexões e ações de ordem epistemológica, metodológica e ontológica, especialmente nos estudos empreendidos por Fazenda (1993), Japiassu (1976), Lenoir (2005) e Morin (2006).

Acerca do termo interdisciplinaridade, Fazenda (1991, p.23) também ressalta que o eco das discussões chega ao Brasil ao final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as consequências do mesmo.

Enfim, com a produção e o refinamento desta proposição, será apresentado primeiramente, aos gestores e professores participantes da pesquisa, de modo que....

Considera-se a recomposição curricular, uma alternativa necessária para os estudantes recuperarem as aprendizagens perdidas durante a pandemia. É inegável que a pandemia da covid-19 provocou um impacto devastador em diversos setores da sociedade, e a educação não foi exceção. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, os estudantes enfrentaram grandes desafios, como a falta de acesso à internet ou dispositivos, dificuldades de adaptação ao novo formato e a perda significativa de aprendizado. Nesse contexto, a recomposição curricular surge como uma resposta essencial para ajudar os estudantes a recuperarem as aprendizagens perdidas durante esse período turbulento. A recomposição curricular consiste em uma série de ações e atividades que têm como objetivo impulsionar o processo de ensino e aprendizagem, considerando que os alunos estão em diferentes níveis de conhecimento.

Uma das medidas importantes dessa recomposição é a realização de avaliações diagnósticas, que ajudam a identificar os pontos fracos e lacunas de aprendizado dos estudantes. A partir dessa análise, é possível direcionar os esforços educacionais de forma mais eficaz, concentrando-se nas áreas em que os alunos mais precisam de apoio. Além disso, é fundamental que haja um planejamento pedagógico adequado, com ações que visem à recuperação das aprendizagens, como aulas de

reforço, monitorias, atividades extracurriculares e projetos interdisciplinares. A diversificação das metodologias de ensino também se mostra essencial, pois cada estudante tem uma forma de aprendizado única, e é necessário oferecer diferentes abordagens para alcançar a todos. No entanto, é preciso destacar que a recomposição curricular não deve se restringir apenas a um período específico, mas ser uma ação contínua e integrada ao currículo escolar. É importante repensar a estrutura dos conteúdos e a forma como são ensinados, valorizando não apenas o acúmulo de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. A participação dos professores nesse processo é fundamental, pois são eles que conhecem as dificuldades e necessidades dos alunos de perto. Eles precisam receber apoio e formação adequados para lidar com as demandas da recomposição curricular, adotando estratégias pedagógicas eficientes e promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador.

Ademais, é importante ressaltar que a recomposição curricular não deve servir apenas para recuperar as aprendizagens perdidas, mas também para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. É indispensável que as desigualdades educacionais sejam enfrentadas de forma efetiva, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica.

Portanto, a recomposição curricular é uma alternativa necessária e urgente para que os estudantes tenham a oportunidade de recuperar as aprendizagens perdidas no contexto da pandemia. É preciso investir em ações e estratégias que possibilitem uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral dos alunos e a redução das desigualdades educacionais. O momento de reconstrução é desafiador, mas também oferece a oportunidade de repensar e transformar a educação em benefício de todos os estudantes.

d) O planejamento de ensino como processo de formação continuada

O quarto pressuposto relaciona-se a compreensão de planejamento de ensino como processo de formação continuada, ou seja, a aprendizagem ao longo da vida, e que é fundamental para evoluir nas práticas e desenvolvimento profissional.

Sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos, mas, atualmente, quando a maioria anuncia uma nova sociedade baseada no conhecimento ou na informação, é possível que seja ainda mais um bom momento. E quando me ponho a pensar nos anos dedicados à teoria e à prática da formação, tenho a sensação de que a formação dos professores como campo de conhecimento está estancada há muito tempo (Imbernón, 2010, p. 25).

Uma gestão na perspectiva democrática requer necessariamente que todos os envolvidos com a instituição de ensino participem da elaboração e da execução dos planejamentos da escola. Nesse sentido a formação dos diretores escolares se torna ação fundamental na implementação e ressignificação do ideário de gestão educacional, faz-se necessário ter clareza sobre quais serão os objetivos, valores e metas que delinearão, sob o olhar do gestor, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas. Assim, não se pode aceitar mais que os gestores de escolas públicas aprendam pelo ensaio e erro, mas pelo processo de formação tanto inicial e continuada, pois, "A responsabilidade educacional exige profissionalismo" (Luck, 2005, p. 29).

Nota-se que o movimento pela compreensão e abrangência das competências da gestão escolar é muito importante e evidente que a formação continuada passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino.

Diante desses pressupostos, apresentamos a proposta de formação em Gestão do Planejamento coletivo de ensino em vista da qualidade da aprendizagem dos alunos que sofreram processos de defasagem de conteúdos de ensino. Nessa direção, organizamos esse caminho em cinco passos:

- Passo 1 - Diagnose da realidade

No contexto pós-pandemia, é fundamental que a gestão escolar compreenda a realidade do ambiente escolar e promova um planejamento coletivo de ensino para a recuperação da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é necessário realizar uma diagnose acurada do cenário educacional, a fim de identificar o déficit de conhecimentos básicos e as necessidades específicas de cada estudante.

A pandemia da COVID-19 impactou de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, resultando em interrupções nas aulas presenciais e comprometendo seriamente o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, é indispensável que a gestão escolar assuma uma postura proativa e enfrente o desafio de mitigar os efeitos negativos do período pandêmico.

Uma vez diagnosticada a realidade do ambiente escolar, torna-se possível compreender como os alunos se encontram em termos de aprendizagem. Essa análise deve considerar tanto a defasagem de conhecimentos básicos quanto as dificuldades de adaptação ao ensino remoto. Dessa forma, é necessário adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, que atendam às necessidades individuais dos estudantes e favoreçam seu progresso nos estudos.

Nesse cenário, o planejamento coletivo de ensino se torna essencial. A gestão escolar, por meio de sua liderança, deve motivar e engajar toda a equipe para que se unam esforços em prol da recuperação da aprendizagem dos alunos. É fundamental promover um ambiente de trabalho colaborativo, no qual os professores possam compartilhar experiências, discutir estratégias e buscar soluções conjuntas.

Para mais, é importante incentivar a participação dos pais e responsáveis nesse processo. A parceria entre escola e família é fundamental para fortalecer a aprendizagem dos alunos, especialmente em momentos desafiadores como este. A comunicação constante e transparente entre escola e família é uma ferramenta poderosa para garantir o envolvimento de todos na recuperação da aprendizagem.

Outro ponto pertinente é a utilização de recursos tecnológicos como aliados nesse processo. O ensino remoto trouxe consigo a necessidade de explorar novas formas de ensinar e aprender. Portanto, é fundamental que as escolas invistam em tecnologia educacional, proporcionando aos alunos acesso a ferramentas e recursos digitais que potencializem sua aprendizagem.

Em síntese, é preciso ressaltar que o planejamento coletivo de ensino para a recuperação da aprendizagem não é uma tarefa fácil. Requer comprometimento, dedicação e trabalho em equipe. É necessário que gestores, professores, pais e alunos estejam alinhados em um objetivo comum: superar a defasagem educacional e garantir que todos os estudantes possam seguir em seus estudos de forma plena e satisfatória.

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Freire, 1999 p.50)

Logo, é imprescindível que as instituições de ensino adotem um olhar estratégico e inclusivo para enfrentar os desafios do pós-pandemia. O planejamento coletivo de ensino se configura como uma poderosa ferramenta para a recuperação da aprendizagem dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos estudantes. Através de uma abordagem cuidadosa e personalizada, é possível superar as dificuldades e construir um futuro promissor para todos.

- Passo 2 – Problematização

Uma vez confirmado o déficit de aprendizagem dos estudantes e a necessidade de ações para recuperar as aprendizagens perdidas, o *Planejamento Coletivo* surge como proposta de formação da gestão escolar para superar essa defasagem de aprendizagem. Assim apresentamos a seguinte questão problema: Até que ponto o Planejamento coletivo de ensino coletivo como proposta de formação de gestão escolar na dimensão pedagógica pode contribuir para atenuar ou até mesmo superar a defasagem de aprendizagem acentuadas no contexto da pandemia.

A crise sanitária global causada pela pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo no setor educacional. O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto resultaram em uma série de desafios, especialmente no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o planejamento coletivo de ensino surge como uma proposta da gestão escolar para superar as defasagens de aprendizagem causadas pela pandemia. Visando enfrentar os desafios e trazer possíveis soluções.

No atual panorama educacional, é notório que muitos estudantes enfrentam dificuldades em acompanhar o conteúdo programático devido à perda de aulas presenciais. A falta de interação com os professores e colegas, bem como a ausência de recursos adequados, tem consequências negativas na aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento coletivo de ensino se apresenta como uma estratégia que visa envolver toda a comunidade escolar no planejamento de ações pedagógicas de recuperação do aprendizado.

No entanto, é necessário problematizar até que ponto o planejamento coletivo de ensino pode ser eficaz na superação das defasagens de aprendizagem. Um dos

desafios é garantir a participação ativa de todos os envolvidos, desde os gestores escolares até os professores e demais funcionários. Além disso, é importante considerar a diversidade de realidades existentes nas escolas, o que pode dificultar a implementação de ações conjuntas.

A falta de recursos financeiros também afeta a efetividade do planejamento coletivo de ensino. Ainda mais em um contexto de crise econômica e redução de investimentos na educação. Sem os recursos adequados, fica difícil viabilizar as propostas elaboradas coletivamente, o que compromete sua eficácia. Outro desafio é a resistência à mudança. Nem sempre todos os profissionais da educação estão dispostos a participar desse processo de planejamento coletivo, especialmente aqueles acostumados com métodos mais tradicionais de ensino. É preciso criar um ambiente propício à inovação e ao diálogo para que essa abordagem seja efetivamente implementada.

Considerando esses desafios, algumas soluções podem ser propostas. Em primeiro lugar, é importante promover a capacitação dos envolvidos, para que todos compreendam a importância e os benefícios do planejamento coletivo de ensino. Além disso, é necessário investir em recursos tecnológicos e infraestrutura adequada, a fim de viabilizar a implementação das estratégias propostas.

- Passo 3 – Intervenções

A intervenção pedagógica é um conjunto de estratégias implementadas por educadores para auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem. O objetivo da intervenção na sala de aula é superar as dificuldades de aprendizado dos alunos, recuperar as lacunas de ensino e combater a defasagem escolar.

As ações de intervenção pedagógica são indicadas para situações em que os estudantes apresentem dificuldades de aprendizagem. Essas ações devem acontecer a partir do momento em que o professor identifica a dificuldade, evitando que o problema seja amplificado e comprometa o desenvolvimento do aluno.

À vista dos atrasos de ensino, torna-se cada vez mais necessário que as intervenções pedagógicas sejam implementadas quanto antes. Isso porque elas podem ser aplicadas pelos professores em qualquer momento do ano letivo — sobretudo quando são identificadas falhas no processo de aprendizagem que

ameaçem o desenvolvimento do aluno ao longo da vida. Segundo Ivan Gontijo, gerente de políticas educacionais da organização Todos Pela Educação, o Brasil ainda não avançou na política de intervenções. Ivan alega que “a estratégia de recomposição foi muito tímida no Brasil, voltada para os anos de retomada das aulas. Tanto o MEC (Ministério da Educação) quanto as redes de ensino falam pouco sobre recomposição de aprendizagem (...)”.

- Passo 4 - Práticas de ensino

As práticas de ensino também conhecidas como práticas pedagógicas dizem respeito a ação docente, escolar ou realizada em ambiente educativo, que possui objetivo intencional de ensinar, pautadas por metodologias práticas condizentes com o objetivo pedagógico.

A utilização de práticas pedagógicas diversas, pensadas e produzidas para o alcance dos objetivos de ensino é fundamental para elevar a qualidade do ensino e para manter o interesse dos estudantes durante as aulas.

É nesse sentido que Libâneo (1994) destaca que o trabalho docente focado nas práticas de ensino não é unidirecional e as proposições pedagógicas evidenciam uma reação de como ocorre a mediação entre professor-conhecimento-aluno.

o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor [...]. (Libâneo, 1994, p. 250).

Cada prática pedagógica possui objetivos específicos e podem ser aplicadas para objetivos diferenciados, mas também é possível que o professor busque sempre a que mais se adéqua à atual situação da turma e necessidades do momento.

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético (Freire, 1999, p. 49).

- Passo 5 - Avaliação

Conceituando Avaliação no âmbito da Educação

Tomando a avaliação como garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário compreender as contradições existentes nos processos avaliativos bem como também situar as tipologias correntes dessa avaliação. Pois, há muito tempo a principal preocupação é a atribuição de notas no que diz respeito às práticas avaliativas no cenário escolar. No entanto, recentemente outras formas de compreender a avaliação vem surgindo, das quais iremos nos aprofundar, especialmente a avaliação inerente ao processo educativo que visa assegurar a apropriação do conhecimento construído e aprendido na relação com quem ensina, a saber a avaliação da aprendizagem.

Assim, assegurar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do ensino é objetivo inerente a prática avaliativa pautada na formação humana e emancipatória. Conforme (Mendéz, 2002, p. 75), “a avaliação que aspira ser formativa deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam”. Nesse sentido, a avaliação que não forma e da qual os que dela participam não aprendem deve ser descartada nos níveis básicos de formação.

Nesse percurso é necessário distinguir a abordagem da avaliação e a que fim se destina. A avaliação da aprendizagem, por exemplo, refere-se ao processo que é desenvolvido em sala de aula entre professor e aluno, podendo ter contribuições da gestão escolar e da gestão pedagógica. Para Mendéz, (2002, p. 79): “Qualquer decisão adotada deve estar bem fundamentada e bem argumentada, sendo a prudência uma característica crucial que impõe agir razoavelmente a favor do sujeito que aprende”. Nesse sentido são elementos da avaliação, tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem: o currículo, a proposta pedagógica, o planejamento, o plano de ensino e os registros são documentos de base para análise, pois a construção e o aprimoramento destes fortalecem a aprendizagem.

A Gestão Escolar frente as dualidades da avaliação da aprendizagem

Na educação, o que se ensina e o que se aprende configura-se um dos maiores dilemas já enfrentados, no sentido das contradições envolvidas na prática escolar, que

é socialmente construída, numa relação dialética do conhecimento. A qualidade e a quantidade do que se pretende ensinar, nos remete ao juízo de valor intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, pois quem ensina busca por meio de escolhas a melhor formação daquele que aprende e para isso a clareza sobre como se compreende a avaliação é necessária. Mendéz (2002, p. 35) afirma que “conhecimento, educação e currículo são referentes de avaliação inevitáveis e, entre eles, são estabelecidas relações diretas nos processos educativos”. Nestes termos, o ensino, a aprendizagem e a avaliação são elementos concomitantes na relação ensino-aprendizagem, pois coexistem de forma indissociável. Porém, no que se refere ao ato de avaliar, muitas são as variáveis, tornando essa prática bem difícil, o que requer maior comprometimento de todos os envolvidos nesse processo, em especial da gestão escolar, por ter a função de administrar e direcionar todas as ações no âmbito escolar, e principalmente de promover o engajamento e condições para que a aprendizagem seja efetiva.

Nessa lógica, a gestão escolar pautada numa dimensão democrática precisa pensar em uma aprendizagem de qualidade com acesso coletivo, ao mesmo tempo garantir o avanço no desenvolvimento dos alunos na perspectiva de considerar tanto a quantidade como a qualidade do que se ensina, pois mais do que nunca é emergente a compreensão das políticas de avaliação que conciliem esses dois âmbitos. Uma vez que, nem tudo que é ensinado deve transformar-se automaticamente em objeto de avaliação; nem tudo o que é aprendido é avaliável, nem existe no mesmo sentido, nem apresenta o mesmo valor.

Neste cenário a avaliação deve ser o ponto de partida e não o ponto de chegada. Assim, a função diagnóstica da ação avaliativa respalda-se na prática da avaliação formativa que promove a transformação da realidade e a formação dos estudantes no processo ensino e aprendizagem.

Currículo e identidade social na prática avaliativa

Só tem sentido, segundo Mendéz (2002), a avaliação que tenha um valor educativo coerente e alinhado com os objetivos claramente compreendidos pelos atores da educação e favoreça aprendizagens posteriores, ou se for utilizada para reprogramar o ensino. Nesse sentido, as avaliações devem ser pensadas,

considerando sempre a retomada de conteúdos, uma vez que esse movimento é fundamental para reforço da aprendizagem, bem como para verificação do nível do desempenho.

Então, como podemos identificar o que deve ser ensinado? Ou ainda, como avaliar a aprendizagem se o currículo não é estático? Esses são apenas alguns questionamentos que permeiam a concepção de avaliação formativa, que objetiva uma aprendizagem de qualidade e transformadora. De acordo com Mendéz (2002, p. 36)

A aprendizagem e, conseqüentemente e simultaneamente, a avaliação devem ser orientadas e dirigidas pelo currículo – como ideia global de princípios e marco conceitual de referência que concretiza em práticas específicas a educação como projeto social e político – e pelo ensino, o qual deve inspirar-se nele.

Baseado no que diz Mendéz (2002), o currículo que é referência para a aprendizagem e também, princípio para avaliação e deve ser construído socialmente, pois para que o currículo seja fomento de uma aprendizagem de qualidade é indispensável sua concepção numa perspectiva de construção histórica que é resultante de um movimento entre os sujeitos constituintes desse processo. Quando a avaliação é fundamentada numa prática fragmentada do conhecimento, as desigualdades tornam essa práxis contraditória, revelando-se muitas vezes um fim em si mesma. Como destaca:

Tratam-se de acepções, às vezes, parciais, inclusive contraditórias entre si, sucessivas e simultâneas desde um ponto de vista histórico, dirigidas por um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural. (Sacristán, p.14, 2000.)

O que demonstra que a prática avaliativa sofre interferências do modelo de gestão concebida pela escola, onde o sistema de ensino está a serviço da lógica do mercado, carregado de influências do capitalismo.

Assim, a partir desses 5 passos apresentamos nos apêndices desta pesquisa, o planejamento coletivo de ensino que se apresenta como uma proposta promissora para superar as defasagens de aprendizagem provocadas pela pandemia. No entanto, é fundamental problematizar os desafios que podem comprometer sua eficácia. A participação ativa de todos os envolvidos, a alocação de recursos financeiros adequados e a promoção de mudanças culturais são elementos-chave para o sucesso dessa abordagem. A gestão escolar desempenha um papel fundamental na

implementação do planejamento coletivo de ensino, promovendo um ambiente propício à colaboração e à inovação. Somente por meio de ações conjuntas será possível mitigar as defasagens de aprendizagem e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes afetados pela pandemia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto reúne resultados conclusivos de pesquisa realizada no mestrado em educação profissional. O estudo teve como objetivo principal: analisar as ações pedagógicas da gestão escolar em uma instituição de educação básica do município Breu Branco-PA no enfrentamento às defasagens de aprendizagem dos estudantes, acentuadas no contexto da pandemia Covid-19. Para o estudo em pauta analisamos os escritos de autores como: Giroux (1988), Laval (2019), Oliveira (2010), Paro (2017) e Libâneo (2017), dentre outros. A pesquisa de natureza crítico-reflexiva, inscreve-se nos parâmetros da abordagem qualitativa, sendo a base para a construção do alicerce teórico e dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

Com relação aos achados sobre o trabalho da gestão escolar, seu papel diante da realidade educacional na sua diversidade, no que tange as suas funções, ainda existe uma falta de clareza no campo da atuação. Como enfatiza Libâneo sobre o papel do diretor:

[...] Há uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor, principalmente, sobre se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas, em sentido mais estrito. Preferimos optar pela seguinte posição: o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos (Libâneo, 2017, p. 96).

Com base no que diz Libâneo (2017), é possível inferir que, embora os diretores também sejam responsáveis por práticas pedagógicas, o que geralmente acontece, é esse profissional atua mais nas questões administrativas e burocráticas em atendimento às legislações educacionais no âmbito municipal, estadual e federal.

E ainda, na composição de suas atribuições no atual contexto, uma herança deixada pelo complexo cenário de pandemia, trouxe à baila, no campo da educação, as questões relacionadas ao baixo desempenho escolar de milhões de estudantes que foi ampliado pelas medidas de contenção da Covid-19, as quais instituíram o fechamento das escolas brasileiras por quase dois anos, o que gerou um déficit

acentuado na aquisição do conhecimento, e ao mesmo tempo, mais um desafio para os gestores escolares que é a recuperação da aprendizagem.

A pandemia, com certeza, provocou a possibilidade de se repensarem os modelos atuais de ensino, os modelos estruturais das escolas, as práticas de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e, nesse bojo, a maneira com que as famílias interagem com o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Temos que considerar que ao retornarmos as atividades, nos depararemos com novas exigências socioeducacionais. Novas oportunidades surgirão e novas necessidades conviverão com os antigos desafios (Peres, 2020, p.29).

Nesse sentido, o argumento de Peres (2020) apresenta-se lógico diante a atual situação, pois a pandemia passou a exigir novas mudanças no processo educativo e na atuação da gestão escolar. Diante dessas questões e de outras que sempre impactaram o processo de ensino aprendizagem é fundamental e necessário repensar a prática da gestão escolar no contexto da pandemia.

Pode-se constatar através de levantamento de pesquisas já realizadas, no contexto da pandemia, que a considerável diminuição na aprendizagem de milhões de estudantes causados por essa mudança drástica na rotina escolar, coloca a gestão escolar como ponto crucial, no sentido de fomentar a busca de conhecimento, motivar professores e implementar ações de recuperação da aprendizagem. Pois, como afirma Lima e Santos (2007), “ainda hoje, muitos profissionais da área de gestão escolar não possuem clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar”.

A partir deste estudo também foi possível identificar os novos desafios da gestão escolar, bem como as ações pedagógicas bem-sucedidas em escolas, mesmo sabendo que o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares fica ainda mais acentuado no contexto da pandemia, de onde se esperam decisões e novos planejamentos.

Nesse sentido, este estudo, através do método de análise da realidade, pretendeu demonstrar como escolas em Breu Branco-PA, direcionadas por gestores que primam pela renovação pedagógica, apresentam melhores resultados dos índices de aprendizagens de seus estudantes. Para isso a entrevista semiestruturada foi utilizada, visto que nas pesquisas em Ciências humanas é habitual recorrer ao humano para o aprofundamento científico do objeto em estudo. Portanto, através deste percurso metodológico, buscou-se perscrutar as práticas eficazes de gestão escolar e ações pedagógicas eficientes utilizadas a fim de melhorar a aprendizagem

dos estudantes no contexto da pandemia, democratizando o ensino com práticas que ampliem as oportunidades de acesso, permanência e qualidade da educação.

Entendemos que a democratização do conhecimento escolar vai além da simples abertura de portas para a informação. Ela propicia o surgimento de uma nova geração de estudantes empoderados, capazes de tomar decisões embasadas, engajar-se de forma ativa na sociedade e construir um futuro mais inclusivo e sustentável. À medida que mais indivíduos têm acesso igualitário à informação, podemos vislumbrar um mundo no qual o conhecimento não é mais um privilégio, mas sim uma ferramenta poderosa para a transformação social incentivando assim, a busca contínua por práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e acessíveis.

Concluimos também, que a gestão escolar democrática se estabelece como uma abordagem fundamental para enfrentar as defasagens de aprendizagem no contexto da pandemia. Ao envolver todos os atores da comunidade escolar, é possível criar estratégias mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos, superando os desafios impostos por esse período de crise. A participação ativa, a transparência e a inclusão são pilares para a construção de um ambiente educacional mais resiliente e capaz de promover o sucesso acadêmico de todos os estudantes. A educação é responsabilidade de todos e, juntos, podemos garantir o direito à aprendizagem de qualidade, mesmo diante das adversidades.

Assim, a gestão escolar frente aos desafios para a superação da defasagem de aprendizagem advindas do contexto da pandemia, encontrou no Planejamento Coletivo uma alternativa para promover a aprendizagem através de práticas de ensino pautadas no diagnóstico e problematização das defasagens de aprendizagem, na recomposição de conteúdos e objetivos curriculares de ensino, em estratégias e recursos de ensino eficazes e ainda, na avaliação da aprendizagem e das práticas de ensino que visem a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO LOURENCO, Abílio; ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia. **A motivação escolar e o processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 19 maio. 2024.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Editora Artmed. Porto Alegre, 2001.

ALVARÉZ MENDÉZ, Juan Manoel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad.Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ALVES, F. C. de M. **Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras: Tendências, Contextos e Desafios**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio, 2007.

ARROYO, M. G. **Administração da educação, poder e participação. Educação e Sociedade**. Petrópolis,1979.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Editora Vozes. São Paulo 2010.

BANCO MUNDIAL. **Impactos da pandemia na Educação**. Disponível em <<https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>> Acesso em 10/12/2021.

BATISTA, N. C. **Discurso da gestão escolar democrática em uma política de avaliação participativa. Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 33, p. e08726, 2022. DOI: 10.18222/ea. V33.8726. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8726>. Acesso em 1 dez. 2022.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6º Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968 - Publicação Original**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original)

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020a]. Disponível em: tinyurl.com/5bjxsbyv. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012 [citado 2014 Mar 11]. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b]. Disponível em: tinyurl.com/7k4djxkk. Acesso em 06 dez. 2023.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Entenda a Metodologia Social e a Ferramenta Tecnológica**. Coordenação Andréia Peres e Marcelo Bauer. UNICEF: Instituto TIM. Brasília, DF: Congemas: Undime, 2017a. (Fora da Escola Não Pode!).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais.**, 4ª ed. – São Paulo, Editora: Cortez, 2000.

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE FREITAS DALBEN, Angela Imaculada Loureiro. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Editora Papirus, 2004.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

DOURADO, Luís Fernando. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. In: DOURADO, L. F. (Org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização Brasília: Anpae, 2020. p. 10-33.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER Maria Elizabete Londero. **DOS PRIMEIROS ESCRITOS SOBRE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL AOS ESCRITOS SOBRE GESTÃO ESCOLAR: mudanças e continuidades**. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009

FAZENDA, I. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2. ed. 1993.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da Educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática e qualidade de ensino.** 1º Fórum Nacional. Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, 28 a 30 de julho de 1994 – Minas centro, Belo horizonte – MG.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. **Projeto da escola cidadã.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília (DF): Plano Editora, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. **Estrutura do projeto de pesquisa.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Editora: Atlas - 4ª ed. – São Paulo, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática.** In: Silva, Tomaz Tadeu. e Gentile, Pablo. Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996

GIROUX, Henry. **A escola crítica e política cultural.** Cortez Editora, 1988.

GOMES, Cynthia Da Silva Avelino. **A importância da gestão escolar no processo educacional.** In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais...Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/236163-A-IMPORTANCIA-DA-GESTAO-ESCOLAR-NO-PROCESSO-EDUCACIONAL>. Acesso em: 19/07/2024

GRACINDO, R. V. e KENSKI, V. M. **Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil.** In: WITTMANN, L e GRACINDO, R.V. (Orgs). O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

GROPPO, L. A. **Autogestão, universidade e movimento estudantil.** Campinas (SP): Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

GUERRA, João Henrique Lopes. **Proposta de um protocolo para estudo de caso em pesquisas qualitativas.** XXX Encontro Nacional de Engenharia da Produção. Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente. São Carlos, Brasil, 12 a 15 out. 2010

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Artmed Editora, Trad. Juliana dos Santos Padilha, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação.** Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>> Acesso 13/12/2021.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Âmagô, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed. 1985.

LAVAL. Christian. **A Escola não é uma empresa: o Neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Editorial Boitempo, 2019.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas.** Revista E-Curriculum, PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**, 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlo. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos (Org.) [et al]. **Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino: Didática, escola e política: nenhum direito a menos**, 20 a 22 de novembro de 2017 [Recurso eletrônico] / José Carlos Libâneo (Org.) [et al]. – Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. *Educere et Educare*, v.2, n.4, p.77-90, 2007.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e o clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Editora Vozes, 2005.

LÜCK, Heloísa et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Série Cadernos de Gestão. Editora Vozes. 2. ed, 2012.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Editora Atlas S/A, São Paulo, 5ª ed. 2003.

MARS, Neil. **Gestão Escolar: O Sistema de Administração e Organização da Escola Pública no Sucesso de Professores e Alunos.** 22 Lions. Edição do Kindle. 2016.

MELO, Dafne. (08/2014). **Gestão Democrática.** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/gestao-democratica/>>. Acesso em: 27/03/2023.

MINAYO Maria cécília de Souca (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAN, José Manuel. **Gestão inovadora da escola com tecnologias. Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, p. 151-164, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma; reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MUNIZ, Estevan. **Em prol da educação.** 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/m-260078-1.asp>>. Acesso em: 27 março. 2023.

NEVES, José Roberto (org.). **O mundo pós-pandemia: Reflexões sobre uma nova vida.** Editora Nova Fronteira, 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

NOSELLA. Paolo. **Compromisso Político e Competência Técnica:** 20 anos depois Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005 223 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29/01/2024.

OLIVEIRA Maria Auxiliadora (org). **Gestão Educacional: Novos olhares, Novas abordagens.** Editoras Vozes, 7ª ed. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica.** 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** Editora Cortez, 16ª ed. São Paulo 2010.

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

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** Cortez Editora, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática. 2002.

PERES, M.R. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista de Administração Educacional – UFPE. Recife - PE, v.11 n. 1 p. 20-31, jan – jun / 2020. Acesso em: 20 jan. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/246089/36575>>.

PISA Provides Peek at How Attendance, School Climate May Affect Achievement, Evie Blad, Site Education Week (dez/2016) bit.ly/Pisa2015Climate.

RANGEL, M. (org). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas: Papirus, 2009.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** Coleção educação Contemporânea. Editora: Autores associados. 5ªed, 2012.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia . Campinas: Autores Associados , 2005.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: tinyurl.com/2s4ju7na. Acesso em: 15 jan. 2023.

SAVIANI, D. INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONCEITO, HISTÓRIA, HISTORIGRAFIA E PRÁTICAS. Cadernos de História da Educação, [S.l.], v. 4, 2008. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/article/view/382>. Acesso em 13 abr. 2024.

SILVA, Claudio Gomes da. A Importância do Uso das TICS Na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, Agosto de 2018. ISSN: 2448-0959.

SOUZA, (Org.) et.al. **Políticas educacionais: direito à educação, formação docente e gestão escolar** / Organização: Allan Solano Souza, Magna França, Maria Edgleuma de Andrade, !º Volume [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2022. Livro Digital: biog. Acesso em: 13 de abril, 2023. Formato: PDF, 210 páginas.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão democrática da escola e participação**. Revista Educação e Políticas em Debate. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). p.173- 187. v. 1, n. 1, jan/jul 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/804>> Acesso em: 30 dez 2023.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Políticas públicas para a educação no Brasil: contribuições para compreender a inserção da educação ambiental na escola pública.** In: CRUZ, L. G.; TOZONI-REIS, M. F. C.; SPAZZIANI, M. L. (Org.). As políticas de educação ambiental e sua inserção na escola pública. XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas Pedagógicas. Campinas: 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertard, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** 10 ed. São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.* Campinas, SP: Papirus, 2007.

VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTI, J. M. **Gestão Escolar. Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 1, p. 45 - 70, 11 mar. 2019.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. CENPEC Educação 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso no dia 2/04/2024.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Pesquisa “**GESTÃO ESCOLAR: AÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO À DEFAZAGEM NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM BREU BRANCO-PA**”, realizada por mim, Regiane Pereira Silva, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - PPGE/UEMA. Para tanto, as indagações deste questionário tomam por base o problema e objetivos da pesquisa. E ainda, optamos por encaminhar nosso estudo olhando, investigando, procurando apreender e interpretando a realidade de duas escolas, a partir das narrativas de duas gestoras e 10 professores que atuam nas duas escolas da rede pública municipal de Breu Branco-PA.

PROBLEMA DE PESQUISA
De que forma, a gestão escolar das instituições de Educação Básica do município de Breu Branco-PA tem contribuído para atenuar os impactos relativos à defasagem da aprendizagem dos estudantes no contexto da pandemia Covid-19?
OBJETIVO GERAL:
Investigar as ações pedagógicas da gestão escolar das instituições de educação básica do município Breu Branco-PA no enfrentamento à defasagem da aprendizagem dos estudantes.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
• Identificar os tipos de ações utilizadas no enfrentamento à defasagem da aprendizagem dos estudantes; • Caracterizar as finalidades e as ocorrências dessas ações na relação com a superação da defasagem da aprendizagem dos estudantes; • Analisar como as ações de gestão escolar se mostraram eficazes no processo de superação da defasagem da aprendizagem dos estudantes;

QUESTÃO 1 – Você concorda que houve déficit na aprendizagem dos estudantes em decorrência da Pandemia?

QUESTÃO 2 – Se a sua resposta anterior for sim, explique como chegou a essa conclusão.

QUESTÃO 3 – Então, qual foi o maior problema em termos da diminuição da aprendizagem enfrentado pelas escolas no contexto da pandemia?

QUESTÃO 4 – Se há déficit de aprendizagem na sua escola, quais as turmas mais afetadas? Por quê?

QUESTÃO 5 - Em quais áreas de conhecimento esta realidade aparece com mais expressividade?

QUESTÃO 6 - O que a gestão escolar pedagógica fez ou está fazendo para superar esses déficits de aprendizagem?

QUESTÃO 7 - Você participou do planejamento dessas atividades? Se sim, conte-nos um pouco sobre como elas foram planejadas: Quais questões mais difíceis foram

levadas em conta? Como foram discutidas? Quais objetivos foram colocados para serem alcançados? Que ações foram pensadas para serem realizadas em conjunto? Todos os professores participaram?

QUESTÃO 8 – Conte-nos, como foram realizadas essas atividades?

QUESTÃO 9 – Ainda sobre essas atividades, fale-nos como foram avaliadas pelo grupo de professores e gestores?

QUESTÃO 10 – Na sua avaliação, quais foram os maiores resultados alcançados por essas atividades? Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante a realização das atividades?

QUESTÃO 11 – A partir da sua experiência, quais das atividades realizadas você considera que mais colaborou para enfrentar os déficits de aprendizagem dos estudantes? Por quê?

QUESTÃO 12 - Na sua avaliação, quais os desafios a escola ainda, precisa enfrentar em relação a essa problemática do déficit de aprendizagem dos estudantes?

QUESTÃO 13 – Houve algum tipo de formação no âmbito da gestão escolar, bem como para professores, com intuito de compreender e gerir melhor as ações pedagógicas nesse novo contexto imposto às escolas pela pandemia?

Agradecemos por sua colaboração e interesse no projeto.

Atenciosamente,

REGIANE PEREIRA SILVA
CPF: 636.236.252-72
Pesquisadora Responsável

RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA
CPF: 782.720.923-87
Orientador - PPGE/UEMA

DECLARAÇÃO

Eu, _____
_____, concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Assinatura do participante:

Data: _____/_____/_____

QUADRO SÍNTESE DE RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

Perguntas		Síntese das Respostas
1	Você concorda que houve déficit na aprendizagem dos estudantes em decorrência da Pandemia?	Todos os 12 participantes responderam SIM, concordando que há déficit de aprendizagem em decorrência da pandemia (2 gestores e 10 professores)
2	Se a sua resposta anterior for sim, explique como chegou a essa conclusão.	A causas mais citadas foram: a suspensão das aulas presenciais por um período de quase 2 anos, as dificuldades de aprendizagem dos alunos que já era um problema existente e a falta de conectividade durante as aulas remotas.
3	Então, qual foi o maior problema em termos da diminuição da aprendizagem enfrentado pelas escolas no contexto da pandemia?	Para os participantes os maiores desafios foram a falta de domínio de uso das novas ferramentas tecnológicas para o ensino e a dificuldade da família em auxiliar seus filhos na realização das tarefas escolares em casa.
4	Se há déficit de aprendizagem na sua escola, quais as turmas mais afetadas? Por quê?	Para os participantes as turmas mais afetadas foram das séries iniciais do ensino fundamental, por compreender a fase de alfabetização dos alunos
5	Em quais áreas de conhecimento esta realidade aparece com mais expressividade?	As áreas do conhecimento mais afetadas foram Língua Portuguesa e Matemática
6	O que a gestão escolar pedagógica fez ou está fazendo para superar esses déficits de aprendizagem?	Segundo participantes, para superar o déficit de aprendizagem, a gestão, implantou salas de leitura e aula de reforço
7	Você participou do planejamento dessas atividades? Se sim, conte-nos um pouco sobre como elas foram planejadas: Quais questões mais difíceis foram levadas em conta? Que ações foram pensadas para serem realizadas em conjunto? Todos os professores participaram?	Segundo 8 participantes o planejamento incluiu a diagnose das turmas e oferta de apostilas e reforço escolar. Dos entrevistados 4 não participaram do planejamento de atividades para superar o déficit de aprendizagem.
8	Conte-nos, como foram realizadas essas atividades?	As atividades foram realizadas com apoio de fichas de leitura, jogos, apostilas para reforço em domicílio e vídeo aulas enviadas por aplicativo WhatsApp.
9	Ainda sobre essas atividades, fale-nos como foram avaliadas pelo grupo de professores e gestores?	A avaliação das atividades foi realizada de forma periódica, em geral por bimestres letivos.
10	Na sua avaliação, quais foram os maiores resultados alcançados por essas atividades? Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante a realização das atividades?	Os resultados obtidos, segundo os participantes foram discretos. As dificuldades ainda não foram superadas, mas pode-se citar um melhor envolvimento da família no processo escolar de seus filhos
11	A partir da sua experiência, quais das atividades realizadas você considera que mais colaborou para enfrentar os déficits de aprendizagem dos estudantes? Por quê?	Segundo os participantes o reforço escolar ainda de a melhor alternativa para superar o déficit de aprendizagem. E atividades de leitura e matemática
12	Na sua avaliação, quais os desafios a escola ainda precisa enfrentar em relação a essa problemática do déficit de aprendizagem dos estudantes?	Os desafios que precisam ser enfrentados: Investir em novas tecnologias e implementar ambientes para aulas diferenciadas com recursos pedagógicos específicos para superar o déficit de aprendizagem.
13	Houve algum tipo de formação no âmbito da gestão escolar, bem como para professores, com intuito de compreender e gerir melhor as ações pedagógicas nesse novo contexto imposto às escolas pela pandemia?	Com relação a formação no âmbito da gestão escolar tivemos 6 respostas positivas, as quais citaram a formação para o uso das ferramentas digitais e 6 respostas negativas.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

2024

Planejamento educacional,

PLANEJAMENTO COLETIVO DE ENSINO

acional:

da de de
unto do

currículo:

ormulação
rtir dos ob
e tendo em

ensino:

> É a especificação do planejam

REGIANE PEREIRA SILVA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO – CPG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Autora: Regiane Pereira SILVA (Mestranda PPGE/UEMA, regianep6@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1436042892678071>)

Co-autor: Profº Dr. Raimundo Nonato Moura OLIVEIRA (Orientador - PPGE/UEMA,
gepepcurriculo@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1920752752094791>)

**PLANEJAMENTO COLETIVO DE ENSINO: uma proposta de formação de
gestão escolar na dimensão pedagógica (Produto Técnico Tecnológico)**

Que esta obra seja uma inspiração para todos os envolvidos na gestão escolar, impulsionando-os a adotar o planejamento de ensino coletivo como uma prática contínua, capaz de gerar mudanças significativas nas escolas e na formação de nossas crianças e jovens. Afinal, a educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para os desafios do século XXI.

Copyrights @ 2024 por Regiane Pereira Silva

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem o consentimento prévio dos autores

Preparação do texto, capa, diagramação: Regiane Pereira Silva

Ilustrações:

- Canva
- Freepik,
- <https://www.free-powerpoint-templates-design.com/global-education-solution-powerpoint-templates/>

Silva, Regiane Pereira

Planejamento coletivo de ensino: uma proposta de formação de gestão escolar na dimensão pedagógica [recurso eletrônico]. / Regiane Pereira Silva. – São Luis, MA, 2024.

25 p. il.: color.

Produto Técnico Tecnológico do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira

1.Gestão escolar. 2.Planejamento Coletivo. 3.Pandemia. 4.Ensino e Aprendizagem. I.Título.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1 DEFINIÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO COLETIVO.....	6
2 PRESSUPOSTOS PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO COLETIVO	9
2.2 A visão ampliada do trabalho do gestor escolar	10
2.3 Partir do Projeto Político Pedagógico.....	11
2.4 O Currículo Interdisciplinar.....	12
2.6 Planejar, Gerir e Avaliar: conexão necessária.....	14
3 DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO COLETIVO	16
3.1 Sequência Didática 1: Diagnóstico e problematização das defasagens de aprendizagem.....	16
3.2 Sequência Didática 2: Os conteúdos e objetivos curriculares de ensino	17
3.3 Sequência Didática 3: Estratégias e recursos de ensino.....	18
3.4 Sequência Didática: 4 Avaliação da Aprendizagem e das Práticas de Ensino	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
5 SOBRE OS AUTORES.....	22
REFERÊNCIAS	23

APRESENTAÇÃO

Caro leitor!

Você tem em suas mãos uma proposta que aborda um tema de extrema relevância: o planejamento de ensino coletivo.

A gestão escolar eficiente e a busca por uma educação de qualidade dependem diretamente de um planejamento, que englobe a dimensão pedagógica das instituições de ensino como proposta de formação e vise fornecer orientações e estratégias para planejar o ensino coletivo de forma efetiva. Assim, oferecemos uma proposta completa de formação da gestão escolar na dimensão pedagógica, fornecendo orientações e estratégias para planejar o ensino de forma coletiva.

Na primeira seção, apresentamos a definição de planejamento de ensino coletivo. Abordando os fundamentos teóricos que o embasam, assim como as diferentes abordagens pedagógicas e teorias educacionais que balizam essa prática, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos seus princípios e métodos.

Na segunda seção, tratamos dos pressupostos como elementos básicos do planejamento coletivo. Com uma breve explanação sobre a visão ampliada do trabalho do gestor escolar, outro elemento que diz respeito ao projeto político pedagógico, o currículo interdisciplinar que configura mais um elemento, seguido do planejamento de ensino como processo de formação continuada e introduzindo as ações de planejar, gerir e avaliar: uma conexão necessária.

Na terceira seção, apresentamos o desenvolvimento do planejamento de ensino coletivo através de quatro sequências didáticas elaboradas a partir de metodologias, ferramentas e práticas que auxiliam na estruturação e na gestão desse processo, de maneira que facilite a execução do planejamento coletivo.

Por fim, nas considerações finais detalha-se os desafios da construção e implementação do planejamento de ensino coletivo na perspectiva da qualidade da educação.

1 DEFINIÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO COLETIVO

O planejamento de ensino coletivo é uma abordagem que envolve a participação de todos os professores e gestores de uma instituição educacional na

elaboração, implementação e avaliação do currículo escolar. Essa prática contribui para uma gestão escolar eficiente e uma educação de qualidade, pois promove uma visão mais abrangente e integrada do processo educativo. Segundo o que Gandin (1999) explicita, o planejamento pode ser compreendido a partir de múltiplos elementos:

a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida. b) Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo). c) Planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade”. d) Planejar é agir racionalmente. e) Planejar é dar certeza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo). f) Planejar é explicitar os fundamentos da ação do grupo. g) Planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação. h) Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal. i) Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (Gandin, 1999, p. 19-20)

O planejamento coletivo de ensino tem como objetivo envolver todos os atores educacionais – direção, coordenação pedagógica, professores e demais funcionários – na definição de metas e ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Dessa forma, busca-se uma gestão participativa, que valorize o conhecimento e experiência de cada um desses profissionais, tornando-os corresponsáveis pela aprendizagem dos alunos.

Ao promover o planejamento coletivo, abre-se espaço para a troca de ideias, discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Esse processo permite identificar desafios, propor soluções e estabelecer metas realistas e alcançáveis, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes. Além disso, possibilita uma maior integração entre os profissionais, fortalecendo o trabalho em equipe e a construção de uma cultura de colaboração.

Segundo Libâneo (1994), “um planejamento dirigido por uma ação crítica, possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo”. A união de esforços, a valorização do conhecimento de todos os envolvidos no processo educacional e a busca contínua por soluções inovadoras são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e igualitária para todos.

De acordo com Libâneo (1994, p.22), o planejamento tem grande importância pois tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. O sentido que professores e estudantes dão para a construção do conhecimento,

perpassa por concepções e reflexões sobre as ações e práticas pedagógicas, o que demanda considerar a complexidade do trabalho pedagógico, que está em constante movimento, negociação e revisão dos conteúdos. Esses aspectos devem ser recompostos e trabalhados, conforme as necessidades formativas dos estudantes e ainda, pautados em diretrizes que direcionam o processo de ensino aprendizagem do ensino público. Pois o cotidiano escolar reflete as dimensões: Institucional, organizacional, instrucional e subjetiva. Dimensões estas que abrangem a história de cada sujeito que se encontra na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder, as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento, material didático, linguagem e a comunicação.

Em suma é conceber o conhecimento, cujo produto educativo se revele em prover situações de ensino que possam surtir efeitos nas relações do cidadão com o mundo; evidenciando, por sua vez, o alcance de uma consciência crítica, uma vez que não cabe ao trabalho pedagógico:

[...] esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a 'rede' ou o 'subsistema' de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade. Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança (Freire, 1986, p. 58).

Dessa forma, a escola não pode esperar o ápice da democratização em seus espaços. Isso se dá pois o próprio ato de planejar numa perspectiva integrada, nos possibilita construir escolas mais democráticas, participativas e eficientes.

De acordo com este apontamento Souza (2012) assevera que a educação tornou-se sumariamente um processo planejado de humanização, ou seja, é por meio dela que o homem se torna homem. Portanto, segundo Kuenzer (1990) "Não há mudança sem direção; portanto, ao planejar é preciso que se saiba onde se pretende chegar".

Portanto, é imprescindível que gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores estejam comprometidos com a implantação e o aprimoramento do planejamento de ensino coletivo em suas práticas educacionais. Afinal, a transformação do ensino passa pela valorização do trabalho em equipe, pela busca por soluções conjuntas e pela construção coletiva do conhecimento.

2 PRESSUPOSTOS PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO COLETIVO

O desenvolvimento de uma proposta de formação da Gestão Escolar na dimensão da competência pedagógica voltada para o planejamento de ensino em vista da qualidade da aprendizagem dos alunos, implica a compreensão de alguns pressupostos que orientam, determinam e qualificam os saberes profissionais necessários à essa formação. Esses pressupostos definem-se nesta proposta como: a compreensão ampliada de trabalho do gestor escolar; a compreensão do projeto político pedagógico; a compreensão do currículo interdisciplinar; e, planejamento de ensino como processo de formação continuada, como ilustramos a seguir.



2.1 Importância do planejamento de ensino

Destacamos aqui, a relevância do planejamento de ensino coletivo, fornecendo embasamento teórico e exemplos práticos para evidenciar como essa abordagem pode trazer benefícios significativos para a qualidade da educação.

O planejamento de ensino coletivo é uma abordagem que envolve a participação de todos os professores e gestores de uma instituição educacional na elaboração, implementação e avaliação do currículo escolar. Essa prática contribui para uma gestão escolar eficiente e uma educação de qualidade, pois promove uma visão mais abrangente e integrada do processo educativo. Para Oliveira (2010, pg. 21) “[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados”.

Corroborando com essa concepção, Libâneo (2001, p. 225) diz que o planejamento “[...] É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”.

Logo currículo e planejamento devem estar sempre articulados, pautados na ação-reflexão-ação, no intuito de corroborar para o sucesso de todo o processo de ensino, e assim, contemplar com expressividade a principal finalidade, a aprendizagem dos alunos.

Ao adotar o planejamento coletivo, os professores têm a oportunidade de compartilhar experiências, conhecimentos e habilidades, o que resulta em um ensino mais efetivo. A diversidade de perspectivas e a colaboração entre os docentes estimulam a busca por soluções inovadoras e aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

2.2 A visão ampliada do trabalho do gestor escolar

O primeiro pressuposto diz respeito a compreensão ampliada de trabalho da gestão escolar numa perspectiva democrática que possibilite a participação coletiva nas decisões e deliberações sobre o processo educativo.

Nesse contexto, a organização e a gestão da escola adquirem um significado mais amplo. Com essa expansão elas vão além das questões burocráticas e administrativas da escola, sendo implementadas práticas educativas que valorizem o modo de agir, os valores, as crenças, influências dos estudantes e professores.

Nessa perspectiva, a gestão escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e no sucesso das instituições de ensino. Pois o trabalho do gestor vai além de apenas administrar, e envolve também uma atuação na dimensão pedagógica. Por isso, é imprescindível que o gestor tenha uma visão ampla do seu

papel, vá além das questões burocráticas e financeiras, e busque estimular a participação de toda a comunidade escolar.

A visão ampliada do trabalho do gestor escolar implica em compreender a escola como um espaço vivo de aprendizagem onde alunos, professores, funcionários e pais tenham um papel ativo no desenvolvimento do processo educacional. Implica ainda, na promoção da integração desses diferentes atores, incentivando a participação em atividades extracurriculares, eventos e reuniões. Além de criar canais de diálogo e escuta ativa, diante das demandas da comunidade escolar e a busca de soluções coletivas para os problemas e desafios enfrentados.

Em síntese, a visão ampliada do trabalho do gestor escolar é a compreensão da educação como uma dupla prática social mais ampla e atenta no seu trabalho pedagógico as questões sociais e culturais que afetam sua comunidade escolar, promovendo ações e projetos que estimulem a inclusão, o respeito à diversidade e a valorização da cultura local. Isso implica que o trabalho do gestor escolar não se limita apenas ao seu papel dentro da escola, mas também abrange parcerias e articulações com outros atores da comunidade, como órgãos governamentais, empresas locais e instituições de ensino superior. Essas colaborações podem proporcionar recursos e oportunidades que enriqueçam o ambiente escolar e ampliem as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

2.3 Partir do Projeto Político Pedagógico

O segundo pressuposto refere-se a compreensão do projeto político pedagógico como ferramenta que abre caminhos para a prática pedagógica coletiva.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem como foco a aprendizagem do aluno, a sua formação e a organização do processo pedagógico. Pois como Instrumento balizador, ele orienta o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar” (Gadotti e Romão, 1994). Além de que “Constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica” (Lück 2012, p.38)

O Projeto Político-Pedagógico, por se tratar de um documento que fundamenta os propósitos políticos, ideológicos e práticos do trabalho pedagógico no ambiente escolar, configura-se espaço de reflexão no tocante a práticas institucionais e intencionalidades pedagógicas. Segundo Veiga (2001, p. 13) o Projeto Político-Pedagógico:

“[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Considerando o Projeto Político-Pedagógico como documento que orienta as práticas escolares, caracteriza-se como substrato do trabalho pedagógico de uma instituição situada em um dado projeto de sociedade. Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico, os estagiários puderam ter contato com as propostas idealizadas e as práticas materializadas das instituições e mais elementos de reflexão sobre teoria, prática e ação docente.

Nessa perspectiva, o PPP como orientador do trabalho pedagógico, constitui-se como uma ferramenta capaz de vitalizar experiências e respaldar a construção participativa de ações de ensino e aprendizagem significativas e democráticas. Conforme é destacado pelo autor:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupasse em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2002, p. 10).

Nessa lógica, esse documento é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Desse modo, tomá-lo como referência no planejamento de ensino coletivo na escola é fundamental, porque, como nos ensina Libâneo (2001, p.15), é o “documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola”, e expressa a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Em síntese, assumir o PPP como orientador do planejamento de ensino da escola possibilita à gestão escolar a oportunidade de planejar ações que estejam alinhadas com os princípios e as diretrizes da instituição, garantindo coerência entre os diferentes aspectos da vida escolar.

2.4 O Currículo Interdisciplinar

O terceiro pressuposto trata-se da compreensão do currículo numa perspectiva de interdisciplinaridade e também da recomposição das aprendizagens na perspectiva de uma construção possível à prática escolar. Sobre esse pressuposto Veiga diz:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (2002, p. 57).

Assim, a escola deve buscar novas formas de organização curricular de maneira que o conhecimento escolar, e o que entendemos como conteúdo, estabeleça uma relação aberta e interrelacionam-se em torno de uma ideia integradora. Assim, esse tipo de organização curricular é denominado currículo de integração, pois visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las em um todo mais amplo.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma forma de pensar e trabalhar os conteúdos de ensino em suas relações e conexões possíveis. Assim, é possível que se alcance um nível relevante de conhecimento, por meio do diálogo entre diferentes disciplinas. No ambiente escolar, ela ocorre quando os conteúdos de várias disciplinas se relacionam para proporcionar uma compreensão mais ampla do tema estudado. Essa lógica é relevante porque dá sentido à aprendizagem e torna a ciência mais prática e real para os alunos.

A interdisciplinaridade surge como uma ferramenta para articular os conhecimentos e fazer com que as ciências "conversem" entre si. É desafiador para os professores tornarem a ciência mais acessível e tangível para os alunos, e a interdisciplinaridade é um meio de alcançar esse objetivo. Com essa maneira de trabalhar, as ciências se integram em projetos pedagógicos, o que permite uma visão mais abrangente dos conteúdos e aprendizagens significativas. Conforme Fazenda, (2002, p. 69), "[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar [...]".

A falta de diálogo, de modo geral, pode estar atrelada à dificuldade de alguns professores desenvolverem um trabalho em parceria, por meio de um projeto em comum, com o intuito de alcançar a totalidade possível do conhecimento disciplinar

em que cada professor está acostumado a desenvolver conteúdos específicos da sua disciplina, muitas vezes de maneira dissociada da realidade dos estudantes. E a responsabilidade disso está compartilhada com quem faz a gestão escolar. A possibilidade de um currículo interdisciplinar é também uma alternativa necessária e urgente para uma educação de qualidade que visa o desenvolvimento integral dos alunos e a redução das desigualdades educacionais.

2.5 O planejamento de ensino como processo de formação continuada

O quarto pressuposto relaciona-se a compreensão de planejamento de ensino como processo de formação continuada, ou seja, a aprendizagem profissional no contexto escolar de forma contínua, e que é fundamental para evoluir nas práticas e desenvolvimento profissional.

Nessa direção, desenvolver o planejamento de ensino de forma coletiva é um modo de pensar e refletir a prática de ensino, isto é, o modo como os professores realizam seu trabalho pedagógico na escola. Esse processo é formativo porque possibilita os professores a refletirem sobre o que fazem e os resultados do seu trabalho. Tal processo, quando bem realizado, permite o aprofundamento da prática profissional dos professores, razão pela qual se constitui como um processo de formação continuada no contexto escolar.

2.6 Planejar, Gerir e Avaliar: conexão necessária

Para organizar o Planejamento de ensino alguns passos importantes devem ser dados, podendo ser iniciados pela compreensão e distinção dos vários conceitos que envolve o planejamento no âmbito da educação.

PLANEJAR. -V. T. D. 1. Fazer o plano de; projetar; traçar. Um bom arquiteto planejará o edifício. 2. Fazer o planejamento de; elaborar um plano ou roteiro de; programar, planificar: planejar uma ação. 3. Fazer tenção ou resolução de; tencionar, projetar (...).

GERIR - Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. No *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*, em seu

sentido original, expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas (...)

AVALIAR – s.f. ato de avaliar, de mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa: avaliação de uma obra de arte. Para Demo (1999, p.01), “Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos”, etc.

Há uma estreita relação entre gestão, planejamento e avaliação no campo educacional. Essa correlação se evidencia nas questões de ordem mais conceitual, que dizem respeito às concepções de poder, democracia, sociedade, como na proposição de ações mais concretas relativas aos processos pedagógicos de como ensinar e aprender, avaliar.

A articulação do trabalho pedagógico entre seus diferentes segmentos e atores: os sujeitos da escola, possui uma natureza (sempre) coletiva. Essa afirmação se sustenta no pressuposto de que todas as ações na escola, ainda que decididas e executadas individualmente, convergem para um mesmo alvo: a formação do aluno.

Pensar o corpo coletivo de trabalho na escola implica, necessariamente, em considerar os diferentes percursos trilhados pelos sujeitos da escola. Desde as trajetórias de vida, até os percursos e percalços da formação profissional. O que levou cada um, por exemplo, a ser professor? Seria o desejo, a necessidade de trabalhar, a falta de outra opção? As respostas interferem diretamente no modo como cada um se relaciona com o trabalho e se posiciona diante do coletivo. Tal grupo na escola não significa, portanto, um todo homogêneo, orgânico e consensual. Por isso, somente o planejamento educacional feito de forma participativa permite experimentar o desafio de lidar com a diferença e produzir, a partir dela, a identidade em torno de um projeto de formação.

No que se refere à avaliação, muito se tem questionado sobre seus princípios e métodos. No entanto, ressalta-se a necessidade de que a avaliação ultrapasse o sentido de mera averiguação do que o aluno aprendeu. Defendemos a necessidade que se converta em elemento chave do processo de planejamento educacional, seja no que se refere ao planejamento de um sistema ou rede de ensino, de uma escola, ou mesmo do processo de ensino e da aprendizagem.

3 DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO COLETIVO

Realizar um planejamento de ensino de forma coletiva implica o envolvimento de vários sujeitos da ação educativa da escola, isto é, aqueles que exigem responsabilidade e envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. É um processo que envolve objetivos claros, reflexões sistemáticas e ações diversas de modo que o objeto da ação planejada, isto é, o ensino, se torne uma realidade concreta. Nesse sentido, apresentamos algumas atividades denominadas aqui de Sequências Didáticas para desenvolver o planejamento de ensino coletivo na escola, por ano escolar do Ensino Fundamental e componente curricular. Esta Sequência Didática⁷ poderá ser adaptada para outros anos escolares e componentes curriculares.

3.1 Sequência Didática 1: Diagnóstico e problematização das defasagens de aprendizagem

Objetivo: Identificar as principais defasagens de aprendizagem dos alunos por componentes curriculares e anos escolares no Ensino Fundamental, e problematizá-las para compreender o que as produz, as mantêm e as implicações para a formação dos alunos.

Período: Primeira semana do bimestre (02 encontros semanais de 3 horas cada)

Sujeitos envolvidos: Gestora escolar, Coordenação Pedagógica, Professores de Matemática, de Língua Portuguesa e de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental.

Recursos: Textos para reflexão sobre a necessidade de planejamento de ensino coletivo, diagnósticos; dados estatísticos do rendimento de aprendizagem dos alunos; plano curricular da escola; material para escrita; multimídia.

⁷ Zabala (1998) usa o termo “Sequências Didáticas” como sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p.18). Para esse autor é notória a adoção para as Sequências Didáticas de uma perspectiva de sistematização e, portanto, de planejamento metódico vinculado aos objetivos de ensino.

Ações Didáticas:

Apresentação da temática central; exposição dos resultados de aprendizdos dos alunos por componente curricular e ano escolar; identificação dos conhecimentos/conteúdos não aprendidos pelos alunos no período curricular de ensino; problematização dos principais fatores que produzem e mantem a defasagem de aprendizagem dos alunos; discussão das implicações da defasagem para a formação dos alunos; revisão propositiva do currículo de ensino em desenvolvimento.

Componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências

Encaminhamento coletivo: Os educadores trarão para os encontros subsequentes, materiais que possam aprofundar/ampliar ou contrapor às análises anteriormente realizadas.

Leitura para aprofundamento:

PÉREZ GÓMEZ, A. S. **Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem.** In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

3.2 Sequência Didática 2: Os conteúdos e objetivos curriculares de ensino

Objetivo: Selecionar os conteúdos e objetivos de ensino que deverão ser ensinados em vista da aprendizagem ao período curricular do ano em estudo pelos alunos e sua formação necessária em vista do seu desenvolvimento.

Período: Primeira semana do bimestre (02 encontros semanais de 3 horas cada)

Sujeitos envolvidos: Gestora escolar, Coordenação Pedagógica, Professores de Matemática, de Língua Portuguesa e de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental.

Recursos: Plano curricular da escola; material para escrita; multimídia; subsídios de aprofundamentos dos conteúdos;

Ações Didáticas: Levantamento dos principais conteúdos curriculares de ensino por ano; Leitura e discussão dos impactos dos conteúdos de ensino para a formação dos alunos; organização dos conteúdos.

Componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências.

Encaminhamento coletivo: Os professores trarão para o próximo encontro sugestões de propostas de ação (individuais e coletivas) para trabalhar o currículo e avançar na superação de situações de defasagem de aprendizagens.

Leitura para aprofundamento:

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

3.3 Sequência Didática 3: Estratégias e recursos de ensino

Objetivo: discutir e elaborar proposta de ação individual e coletiva de ensino dos conteúdos curriculares no sentido de avançar no processo de formação dos alunos.

Período: Primeira semana do bimestre (02 encontros semanais de 3 horas cada)

Sujeitos envolvidos: Gestora escolar, Coordenação Pedagógica, Professores de Matemática, de Língua Portuguesa e de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental.

Recursos: Plano curricular da escola; material para escrita; multimídia; subsídios de aprofundamentos dos conteúdos;

Ações Didáticas: Compartilhar ações pedagógicas que se mostraram eficientes no enfrentamento as defasagens, e utilizar estratégias focadas nas dificuldades/defasagens diagnósticas.

Componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências.

Encaminhamento coletivo: Construir coletivamente ações pedagógicas voltadas para o currículo interdisciplinar com objetivo de superar as defasagens de aprendizagens dos estudantes.

Leitura para aprofundamento:

NOGUEIRA, F. P. **Planejamento e o currículo: Importância e contribuição no processo educacional.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 20, pp. 108-116. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-e-contribuicao>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-e-contribuicao.

3.4 Sequência Didática: 4 Avaliação da Aprendizagem e das Práticas de Ensino

Objetivo: Interpretar através da análise dos efeitos da sequência didática em relação aos seus objetivos e discutir em que medida as avaliações consecutivas de cada fase das ações implementada bem como os resultados do processo de ensino-aprendizagem que se pretende consolidar.

Período: a cada mês do bimestre (01 encontro mensal)

Sujeitos envolvidos: Gestora escolar, Coordenação Pedagógica, Professores de Matemática, de Língua Portuguesa e de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental.

Recursos: Plano curricular da escola; material para escrita; multimídia; subsídios de aprofundamentos dos conteúdos, dados do rendimento por turma e dados coletados na fase diagnóstica e das fases subsequentes para comparação, e levantamento dos índices apresentados pelos estudantes nas avaliações internas e externas.

Ações Didáticas: Serão realizadas análises comparativas dos resultados apresentados pelos estudantes a cada mês do bimestre, e baseado nas análises

propor ações pedagógicas capazes de fomentar a superação das defasagens de aprendizagem.

Componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa e Geografia.

Encaminhamento coletivo: Realizar coletivamente a avaliação periódica das ações pedagógicas implementadas como intervenção para superação das defasagens de aprendizagem.

Leitura para aprofundamento:

<http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinarmos as diversas literaturas sobre a temática em estudo, concluímos que o planejamento que é direcionado para o sucesso do aluno (sua aprendizagem), contribui também para sua vida pessoal e social, criando maiores possibilidades em suas metas futuras.

Cremos que o planejamento de ensino coletivo é uma ação racional que distancia os profissionais da improvisação e poderá, enquanto ferramenta de gestão, oportunizar uma melhor ação docente e, por conseguinte a garantia de melhores resultados nos indicadores educacionais.

Assim, ao implementar o planejamento de ensino coletivo, é comum encontrar resistência por parte de alguns professores. Essa resistência pode estar relacionada ao receio de perder autonomia nas decisões pedagógicas ou à falta de compreensão sobre a importância desse processo. Luckesi (2011, p. 125), afirma que: “Planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”. Corroborando com o autor, é preciso ter em mente que, antes de planejar deve-se elencar os objetivos que se almeja alcançar coletivamente.

Nesse sentido, é fundamental promover uma cultura de abertura e diálogo na instituição, visando esclarecer os benefícios do planejamento coletivo e os resultados positivos que podem ser alcançados por meio dessa abordagem. É importante ressaltar que o planejamento coletivo não significa perder a autonomia, mas sim fortalecer o trabalho em equipe e a colaboração entre os professores.

Uma estratégia eficaz para superar essa resistência é promover momentos de reflexão e discussão coletiva, nos quais os professores possam compartilhar suas preocupações e dúvidas. Também é importante fornecer capacitação e formação, e fortalecer a comunicação. Dessa forma a participação ativa dos professores reflete na melhoria do desempenho dos alunos e na satisfação da equipe pedagógica. Pois ao compartilhar o conhecimento, promover a colaboração e fortalecer o trabalho em equipe, o planejamento coletivo contribui para uma gestão escolar eficiente e para uma educação de qualidade.

5 SOBRE OS AUTORES

Autora: Regiane Pereira SILVA (Mestranda PPGE/UEMA), possui graduação em Normal Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2004) e graduação em Pedagogia pela Faculdade do Grupo UNIASSELVI (2010). também é Especialista em Gestão escolar pela Universidade Estadual do Pará. Atualmente é professor suporte pedagógico da Prefeitura Municipal de Breu Branco-PA e na Administração Escolar atuando como vice-diretora em unidade de ensino da Prefeitura Municipal de Tucuruí-PA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Desenvolve atividade no âmbito da coordenação pedagógica e Gestão Escolar.

Co-autor: Profº Dr. Raimundo Nonato Moura OLIVEIRA, é formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001), Especialização em Formação de Educadores de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília, Alfabetização e Letramento pela Universidade Estadual do Maranhão. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2007). Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Professor adjunto da Universidade Estadual do Maranhão/Campus- Caxias, Departamento de Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Atua na Linha de Pesquisa Gestão educacional e escolar. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica (GEPEP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos campos: Metodologia da Pesquisa em Educação, Políticas Educacionais no Brasil, Políticas e práticas Curriculares, Didática, Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, Epistemologia e Interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Teoria da semicultura**. In: Educação & Sociedade. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 1986. BAIA HORTA, J. S. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (coord.) Filosofia da educação brasileira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

BENINCÁ, E. **As origens do planejamento participativo no Brasil**. In: AEC. Revista de educação. Planejamento participativo como metodologia libertadora. Ano 24 n. 96 – julho/setembro de 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMO, P. **Conhecimento Moderno: Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez A/A, 3ª edição, 1986.

FORQUIM, J-C. **Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 1986

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática**. In: Silva, Tomaz Tadeu. e Gentile, Pablo. Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996

GIROUX, H. **Pedagogia Radical**. Subsídios. Trad. de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos, **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LOPES, A. O. **Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: CANDAU, V. Repensando a Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Série Cadernos de Gestão. Editora Vozes. 2. ed, 2012.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: 3ª ed. Vozes.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

NOGUEIRA, F. P. **Planejamento e o currículo: Importância e contribuição no processo educacional**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 20, pp. 108-116. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-e-contribuicao>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-e-contribuicao.

OLIVEIRA Maria Auxiliadora (org). **Gestão Educacional: Novos olhares, Novas abordagens**. Editoras Vozes, 7ª ed. 2010.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. S. **Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem**. In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PILETTI, Cláudio. **Didática geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teorias do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2000.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão democrática da escola e participação.** Revista Educação e Políticas em Debate. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). p.173- 187. v. 1, n. 1, jan/jul 2012.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, LENIR CANCELLA. Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

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

VEIGA, Ilma Passos A. FONSECA, Marília (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico.** Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.* Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e telemática. Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Braga: Porto Editora, p. 53-64, 2002

XAVIER, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Cadernos Educação Básica 5. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.