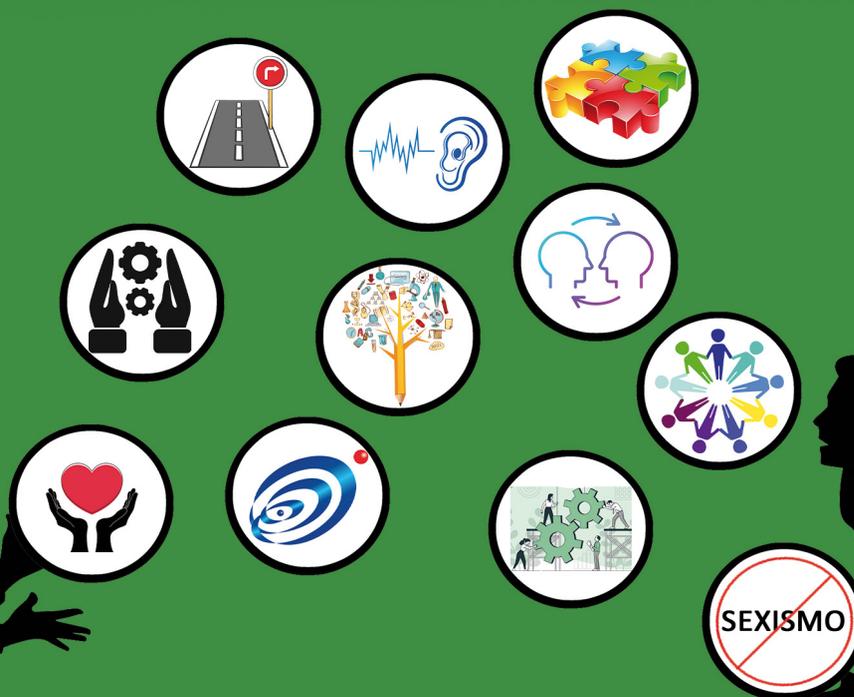


# INTERFACES DA GESTÃO ESCOLAR

VOLUME II



EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA  
ORGANIZADOR



EDITORA  
SCHREIBEN

EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA  
(Organizador)

# INTERFACES DA GESTÃO ESCOLAR

Volume II

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2024

© Do Organizador - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Freepik.com  
Revisão: os autores  
Revisão técnica: *Eduardo Gasperoni de Oliveira*  
Livro publicado em: 21/12/2024  
Termo de publicação: TP1092024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET - Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

***Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).***

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

O48i

Oliveira, Eduardo Gasperoni.  
Interfaces da gestão escolar Vol. II / Eduardo Gasperoni Oliveira.  
--Itapiranga : Schreiben, 2024.  
422 p. : il. ; E-book ; 16 x 23 cm.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-372-6 [versão impressa]  
EISBN: 978-65-5440-371-9 [versão digital]  
DOI: 10.29327/5468591  
1. Gestão escolar. 2. Escolas - Organização e administração. 3. Marketing educacional. I. Título.

CDD 371.2

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

## Oração da felicidade

*"Que todas as crenças religiosas sejam respeitadas  
e até mesmo a não crença religiosa...  
Que possamos comungar na crença da humanidade,  
da diversidade e do bem comum...  
Que seja declarada justa toda forma de amor...  
Que nenhuma mulher seja alvo do machismo estrutural...  
Que a juventude negra não seja alvo do extermínio...  
Que Marias Eduardas não sejam assassinadas dentro da escola...  
Que Marquinhos da Maré não sejam assassinados indo para escola...  
Que Marielles possam chegar  
em segurança nas suas próprias casas...  
Que todo agricultor tem uma terra para plantar...  
Que todo sem-teto tem uma casa para morar...  
Que os indígenas sejam respeitados nas suas crenças...  
Que as fronteiras acabem e as armas caiam no chão...  
Que a felicidade venha sobre nós,  
respeitando toda dor e consolando toda lágrima...  
Porque felicidade, de verdade,  
só é possível sobre a benção da comunhão  
Amém!  
Axé!  
E o que de mais universal existe:  
Amor!"*

*Pastor Henrique Vieira*

VIEIRA, H. *Oração da felicidade*. YouTube, 9 ago. 2020. Disponível em:  
><https://www.youtube.com/watch?v=7i-ryqqLVox>. 1m15s. Acesso em 30  
set. 2024.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i>	
PREFÁCIO.....	19
<i>Maria das Graças Marins Daemon</i>	
RESUMO.....	24
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i>	
ABSTRACT.....	25
<i>Helton Casadei</i>	
GESTÃO INTEGRADORA: AS INTERFACES DA ATUAÇÃO GESTORA.....	27
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i>	
A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	57
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> <i>Maurício Ortiz Neto</i>	
A ATUAÇÃO GESTORA NA DEFESA POR UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA.....	99
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> <i>Jonas Nogueira Junior</i>	
POR UMA PRÁXIS DUSSELIANA: DOCÊNCIA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE.....	125
<i>Solange Maria de Oliveira Cruz</i>	
O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO DO DIRETOR ESCOLAR.....	161
<i>Denise Maria de Almeida</i> <i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i>	
A GESTÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA FREINETIANA.....	189
<i>Audrey Danielle Beserra de Brito</i>	

POR UMA ESCOLA E UMA CIDADE EDUCADORA: A VALORIAÇÃO DO TERRITÓRIO EDUCATIVO A FIM DE DESEMPAREGAR AS ESCOLAS.....	209
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> <i>Jonas Nogueira Junior</i> <i>Solange Maria de Oliveira Cruz</i>	
ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - 4º E 5º ANOS: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE COM O SAEB.....	239
<i>Eleandra Natália Miranda Alves</i>	
A RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	263
<i>Carla Campos de Oliveira</i>	
O ACOLHIMENTO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA RELEVANTE NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS.....	295
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> <i>Silvineia Maria Romano Franco</i>	
A REEDUCAÇÃO DO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE OS CENTROS DE APOIO INCLUSIVOS.....	317
<i>Gisele Pereira Rodrigues</i>	
ATUAÇÃO GESTORA EM COPARCERIA COM O CMDCA: UMA ABORDAGEM PARA FORTALECER A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	343
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> <i>Fabiana Giannetti Duarte</i>	
OS DESAFIOS PARA SE ESTABELECEER UMA REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL PARA AS ESCOLAS.....	377
<i>Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior</i>	
POSFÁCIO.....	407
<i>Narda Helena Jorosky</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	411
SOBRE OS COLABORADORES.....	415
ÍNDICE REMISSIVO.....	417

## APRESENTAÇÃO

Caros leitores e leitoras, sejam bem-vindos ao universo das **"INTERFACES DA GESTÃO ESCOLAR - VOLUME II"**.

Em seu primeiro volume, a coletânea **Interfaces da Gestão Escolar** foi resultado dos diálogos e das discussões dos Gestores Municipais de Taquarituba, estado de São Paulo, que culminou com a pesquisa consistente que trouxe excelentes reflexões a respeito dos percalços e dos desafios que dizem respeito à Atuação Gestora à luz de renomados estudiosos em torno da Gestão Escolar.

Tratamos de Gestão Humanizada, Liderança, Autoconhecimento, Marketing Educacional, Saúde Mental, Inclusão, Inteligências Socioemocionais, Atuação Política, Desafios Diários, Gestão Democrática e a Tomada de Decisão Compartilhada, dos Profissionais que atuam na Gestão, como o Professor Coordenador Pedagógico, dentre outras importantes temáticas.

Porém, nessa nova empreitada - **volume II** - não nos restringimos apenas aos Gestores de Taquarituba, mas a outros profissionais da Gestão de outras localidades e outros profissionais de importantes segmentos a fim de que possam enriquecer nossas reflexões e nossos diálogos, sempre primando em oferecer uma EDUCAÇÃO de QUALIDADE SOCIAL para TODOS.

Atenta ao momento de construção do novo Plano Nacional de Educação, nossa coletânea antecipa-se, integrando o diálogo realizado pela Conferência Nacional de Educação - CONAE -, de 2024, em relação aos seus eixos de debate.

Dessa forma, as **Interfaces da Gestão Escolar**, enquanto coletânea viva, foi apropriada por nossos autores como uma ferramenta democrática, que orienta a intencionalidade política e pedagógica para garantir o direito à educação de qualidade social, concebida como aquela que assegura: o acesso, a permanência e a conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios; o respeito aos Direitos Humanos e à Diversidade, por meio de ações que assegurem a Inclusão, a Equidade e a Justiça Social; e o foco no desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia de vida com qualidade no planeta, conforme a CONAE (2024).

Os eixos da CONAE (2024) caminham na mesma linha de tomada de atitude e de consciência do relatório da Comissão internacional sobre os futuros da educação (UNESCO, 2022) que traçou um novo contrato social para a educação intitulado "Reimaginar nossos futuros juntos".

Segundo Audrey Azoulay, Diretora Geral da Unesco, no intuito "[...] de reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia" por meio da tomada de urgentes medidas "[...] para alterar o rumo, porque o futuro das pessoas depende do futuro do planeta, e ambos estão em risco", este novo contrato busca a reparação das injustiças passadas e a transformação do futuro (*apud* UNESCO, 2022, p. v-vi).

A concretização dessa concepção de educação aliada a este novo tratado, concerne a um convite além de um 'esperançar', de modo especial, às futuras gerações a fim de que, por meio de toda a mobilização da humanidade, seja garantida a paz, a equidade, os direitos humanos e a inclusão. Para tanto, dois fundamentais princípios regem esse relatório: 1- Assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida; 2 - Fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum (UNESCO, 2022).

Diante disso, convém trazer as reflexões de Antônio Nôvoa (2024 - informação verbal<sup>1</sup>), que, recentemente, discursou sobre a missão humanizadora da educação e trouxe apontamentos relevantes desse novo contrato social da Unesco. Segundo ele, este relatório pode ser sintetizado por meio da integração de pilares importantes, os cinco "C"s - Cooperação, Convergência, Colaboração e Convivialidade e Cidadania. A *cooperação* diz respeito ao envolvimento de um trabalho conjunto - de solidariedade global - entre sujeitos que por ações independentes visam alcançar um objetivo comum: renovar a educação. A *convergência* a fim de alinhar objetivos, valores e ações - individuais e coletivas - de liderança, coragem, resistência, criatividade e cuidado para mudar o(s) rumo(s) da educação e da sociedade. A *colaboração*, destacando a necessidade de ações coletivas à construção de um mundo justo, sustentável e pacífico - juntos e para todos. A *convivialidade* aponta que por meio da saudável convivência há a celebração da diversidade e o estímulo do respeito às diferenças. E, por fim, a *cidadania* visa formar cidadãos críticos e engajados, preparados para contribuir com o desenvolvimento social, sustentável e ético da humanidade e, conseqüentemente, da educação, "[...] pensando em 2050 e além" (UNESCO, 2022, p. xi).

---

1 Palestra "Mudanças na educação: a grande missão humanista dos professores", ministrada por Antônio Nôvoa no Summit 2024: educadores em ação, em Curitiba-PR, na data de 29 de outubro de 2024.

Nesse sentido, buscamos incansavelmente conhecer e estabelecer conexões com a *Gestão Escolar*, levantando as seguintes reflexões: O que implica pensarmos em *Gestão Escolar* nos dias contemporâneos? Quais as outras Interfaces da Atuação do Gestor sob uma ótica Integradora? Quais profissionais de setores distintos da educação são colaboradores e corresponsáveis para o processo de aprendizagem exitoso e propiciar uma educação de qualidade social a todos?

Podemos inferir que, inúmeros são os elementos, os desafios, as nuances, as experiências e as parcerias a serem considerados e que contemplem efetivamente as infinitas "**Interfaces da Gestão Escolar**".

Cientes da relevância da *Gestão Escolar* no sentido de gerir, gerenciar, liderar, engajar, administrar, tomar decisões, ouvir, organizar e direcionar a instituição escolar e seus diversos atores, aqui, nós, autores, defendemos que, na Educação, a *Gestão* trata-se da destinação à promoção humana; concerne a assegurar a qualidade de uma mediação no seio da prática social global, colaborando com a formação cidadã e humanizadora, sendo assim, torna-se evidente que a *Atuação Gestora* vai além de cumprir aspectos burocráticos e administrativos, tendo a FUNÇÃO essencialmente PEDAGÓGICA.

Essa atuação é constituída por inúmeros profissionais, como: o Diretor, o Supervisor, o Coordenador Pedagógico, dentre outros profissionais. Estes aqui citados serão melhor abordados neste livro.

O organizador desta obra e Gestor da Infância, **Eduardo Gasperoni de Oliveira**, inicia esta coletânea com algumas das Interfaces da *Gestão Escolar* apontadas no primeiro volume, sob o enfoque da *Gestão Integradora*. Neste sentido, busca entendimentos relativos às variadas facetas que constituem a relevante atuação laboral do profissional da *Gestão Escolar*, mediante a complexa e a multifacetada atuação - com o viés e perfil democrático, seu caráter humanizador, sua função de mediar e conciliar conflitos, e, além disso, ser balizada em conhecimentos sobre marketing educacional e sobre as inteligências socioemocionais - visando de modo constante um bom funcionamento da unidade escolar e que prime por assegurar uma educação de qualidade e de equidade para todo seu alunado.

No que tange à supervisão, os Diretores **Eduardo Gasperoni de Oliveira** e **Maurício Ortiz Neto**, que já atuou na supervisão de ensino, trazem um percurso histórico e legislativo do supervisor escolar além de versarem acerca dos desafios e das perspectivas desse relevante profissional da *Gestão*. Outrora, encarado como mero fiscalizador das

atividades pedagógicas e administrativas, o Supervisor, em sua atuação laboral, ao buscar contínuo aprimoramento, evoluiu para uma abordagem mais formativa, orientadora, colaborativa, mediadora e dialógica a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e de consolidar a promoção de uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades e às potencialidades de todos os alunos. Fundamentado no aporte teórico quanto numa pesquisa de campo com supervisores, esse capítulo nos mostra que a atuação do supervisor é de suma importância e deve ser concebida e valorizada como agente de mudança para tanto.

**Eduardo Gasperoni de Oliveira e Jonas Nogueira Junior**, em seu capítulo, defendem a luta por uma educação e por uma escola - e logo, por uma sociedade - não sexista. Os gestores-autores comungam da mesma linha de reflexão e de defesa - enquanto membros e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI - da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - campus Jacarezinho - concebem a escola como *lócus* privilegiado de formação de opinião, de valores, de comportamentos e de atitudes, desempenhando um papel fundamental na construção das identidades de gênero. Nesse sentido, a atuação do Gestor Escolar se faz relevante na tentativa de desconstruir as situações discriminatórias em relação à diferença sexual, propiciando a inclusão de todo ser humano, ao levar em consideração a multiplicidade deste e primando pelo respeito à diversidade para alicerçar a igualdade e a diferença das relações humanas dentro da escola e na sociedade.

A Gestora **Solange Maria de Oliveira Cruz** sempre teve um olhar responsivo e altero em sua atuação, seja como Diretora na Educação Infantil, segmento Creche, seja como Supervisora de Ensino. A seu ver, as práticas pedagógicas acabam por objetivar as crianças, desde a creche, às manipulações ideológicas e à perpetuação destas na escola, por meio de práticas de dominação epistemológica e cultural eurocêntricas e do Norte. Tal observação atenta mobilizou sua tese de doutoramento, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, sob a linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos. Este capítulo trata-se de um recorte da tese, defendida de forma exitosa em 2022, que intenta investigar e refletir sobre a docência, a alteridade e a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, por meio da pedagogia dusseliana, como consciência ética.

Para os Gestores **Denise Maria de Almeida e Eduardo Gasperoni de Oliveira**, o Diretor Escolar desempenha um papel fundamental na Gestão e, adotar um olhar psicopedagógico, torna-se essencial para apoiar e promover um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo. Seu "olhar de pertinho" acerca das limitações, ritmos, barreiras, dificuldades e deficiências é imperioso dentro da escola, e constitui uma de suas interfaces. Nesse sentido, há intenção de investigar como o Diretor pode integrar princípios da Psicopedagogia na Gestão Escolar, pois tal conexão - um olhar inclusivo e psicopedagógico aliado a liderança - pode contribuir grandemente nas necessidades específicas dos aprendizes e no fortalecimento da equipe pedagógica. Logo, o Diretor, sob a perspectiva psicopedagógica, torna-se um agente eficaz na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento integral e humanizado de seus aprendizes.

Nesta coletânea, **Audrey Danielle Beserra de Brito** nos convida a refletir sobre o papel transformador da Gestão Escolar sob a ótica de Célestin Freinet, destacando a importância de práticas democráticas, colaborativas e participativas no ambiente educacional. Para a Gestora, a liderança escolar, inspirada na pedagogia freinetiana, deve ser pautada pela criação de um espaço onde todos - professores, alunos, famílias e comunidade - tenham voz ativa. Freinet acreditava que a escola deveria funcionar como um espaço de cooperação, onde o Gestor atua não como uma autoridade hierárquica, mas como um facilitador do processo educacional e no fortalecimento das relações humanas. Ao observar o funcionamento da Escola Freinet de Vence, percebe-se como essa abordagem pode ser materializada na Prática Gestora por meio de uma Atuação Cooperativa. Portanto, seu capítulo analisa a compatibilidade desse modelo de Gestão Autogestionária com as exigências contemporâneas, como a Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar.

A gestão democrática na educação, destacada como fator essencial para promover qualidade no ensino, tem sido objeto de interesse tanto acadêmico quanto profissional dos autores-gestores **Eduardo Gasperoni de Oliveira, Solange Maria de Oliveira Cruz e Jonas Nogueira Junior**. Práticas pedagógicas descontextualizadas em relação à valorização da diversidade e dos contextos - saberes e culturas - locais foi a motivação deles que culminou na pesquisa em torno da valorização do território educativo a fim de "desemparedar" as escolas. O ensejo desse capítulo é que as escolas levem em consideração as particularidades da comunidade e avancem além dos muros institucionais, contribuindo, assim, a uma

Cidade verdadeiramente Educada e Educadora. Nesse sentido, o capítulo leva a reflexão em torno de um olhar para o Gestor Escolar como agente chave à construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática.

Com consistente fundamentação teórica, por meios de estudiosos e amparando-se nas legislações vigentes - em acordo com os demais princípios e documentos norteadores da Educação Pública, tanto de cunho municipal, estadual e federal, dentre as distintas e relevantes **Interfaces da Gestão Escolar**, a presente coletânea tem como "fio condutor" a **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar** (BRASIL, 2021) que foi abordada aqui por seus autores, dentre Gestores e outros profissionais, em cada um de seus capítulos.

A BNC do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) trata-se do documento que parte da relevância e da necessidade "[...] de nosso país construir um conjunto de parâmetros para a atuação desse profissional da educação, em compasso com as demandas estabelecidas pela normatização da educacional nacional". No intuito de

[...] parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, auxiliando com isto a definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino. Esse objetivo geral se traduz em Competências, organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações que integram um conjunto mínimo de expectativas em âmbito nacional (BRASIL, 2021, p. 1).

Haja vista que tais competências apresentam "[...] sua característica multidimensional [...] que são reconhecidas através de práticas e ações profissionais". Ou seja, detém "[...] a natureza 'inter-relacional' e interdependente das dimensões considerando que algumas práticas e ações transitam entre mais de uma dimensão" (BRASIL, 2021, p. 10).

Essa matriz (BRASIL, 2021, p. 14-24) apresenta quatro dimensões que se desdobram em vinte competências. São elas: *A - Dimensão Político-Institucional*: liderar; engajar com e para a comunidade; gerir com responsabilidade sistêmica, estratégica, administrativa e democrática; *B - Dimensão Pedagógica*: Focalizar, conduzir, apoiar, coordenar, promover e desenvolver o trabalho pedagógico voltado ao ensino, à aprendizagem, à inclusão, à gestão curricular, à cultura colaborativa e ao clima escolar; *C - Dimensão Administrativo-Financeira*: coordenar ações administrativas e gerir com as instâncias colegiadas recursos materiais, financeiros e humanos da escola, zelando pelo patrimônio institucional; *D - Dimensão*

*Pessoal-Relacional*: Cuidar, apoiar, agir democraticamente, desenvolver empatia e respeito, agir com ética e justiça, comunicar-se, lidar com conflitos, ser proativo e comprometer-se com o desenvolvimento profissional e pessoal, o que inclui cuidar pela saúde mental dos seus liderados.

Muitas dessas competências e dimensões foram percorridas nas discussões em torno das **Interfaces da Atuação Gestora**. Tal desempenho é detentor de competências multidimensionais, que pode ser comparada à de um "malabarista", pois ambos precisam lidar com várias tarefas e responsabilidades ao mesmo tempo, sem deixar que nenhum elemento essencial caia ou seja negligenciado. Assim como o malabarista precisa manter várias bolas no ar, o Gestor se depara com múltiplas áreas de atuação, como: a gestão de pessoas, de recursos e de tempo, e a promoção de uma cultura organizacional saudável.

O Gestor, assim como o malabarista, deve ser preciso e ágil, sabendo equilibrar as prioridades e ajustar-se às circunstâncias em constante mudança. Ao liderar uma equipe, o Gestor deve manter todos os setores envolvidos, garantindo o funcionamento harmonioso e eficaz, semelhante ao malabarista que ajusta seus movimentos para manter o equilíbrio e o ritmo correto.

Além disso, tanto o Gestor quanto o malabarista enfrentam pressões externas. No caso do malabarista, são os olhares do público que criam expectativa e tensão; no caso do Gestor, são as demandas da equipe, da instituição e da comunidade. Ambos precisam ser resilientes, ter um bom planejamento e, acima de tudo, a capacidade de se adaptar rapidamente a imprevistos, seja para recuperar uma bola que quase caiu ou para resolver um problema inesperado.

Desse modo, como um "malabarista", o Gestor apresenta uma gama de facetas: defender uma educação não sexista; liderar com foco na organização cooperativa; focar na autogestão; agir sob o viés psicopedagógico e inclusivo; pensar na Alteridade, reconhecendo o Outro-Criança; o que está relacionado com ação de acolher, colaborando assim com o processo de recomposição de aprendizagens; subsidiar a prática docente; quebrar barreiras desemparedando as escolas, fazer relação de elo com a sua comunidade etc.

Por fim, a prática constante é fundamental para ambos. O malabarista aprimora seus truques com a experiência, e o Gestor também cresce e desenvolve suas habilidades com o tempo, ao enfrentar novos desafios e complexidades em sua função.

Ademais, as **Interfaces da Gestão Escolar** também sinalizam a atuação de um "equilibrista", em que a corda que o ajuda a se equilibrar pode estar relacionada com suas parcerias.

As **Interfaces da Gestão Escolar** revelam que o Gestor atua como um "equilibrista", navegando entre demandas pedagógicas, administrativas e democráticas. A "corda" que lhe proporciona equilíbrio são suas parcerias estratégicas, que fortalecem o apoio mútuo e permitem a resolução colaborativa de desafios, facilitando a tomada de decisões e a Gestão eficaz.

Primeiramente, essa parceria e essa corresponsabilidade para propiciar uma educação de qualidade a todos os educandos acontecem dentro da escola, seja pela figura do Professor Coordenador Pedagógico, seja pelo Corpo Docente.

Assim, além dos capítulos em torno do Supervisor e do Diretor, temos a contribuição de três capítulos no sentido de subsidiar a prática docente apresentados por uma Coordenadora Pedagógica, em seguida por uma Orientadora Pedagógica e, por fim, a coautoria de uma Pedagoga.

A Coordenadora Pedagógica **Eleandra Natália Miranda Alves** nos apresenta com o relato de sua Prática Gestora ao abordar a função da Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 4º e 5º Anos - bem como os desafios na formação de professores com o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A autora faz uma abordagem mista com pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo com Gestores e corpo docente atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um município situado no sudoeste do estado de São Paulo e parte da defesa de que a Coordenação Pedagógica, enquanto "ponte", aproxima Gestão Escolar, professores e alunos, a fim de buscar a promoção de práticas pedagógicas efetivas e melhorar a qualidade do ensino, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho dos alunos.

**Carla Campos de Oliveira**, Orientadora Pedagógica, faz um recorte de sua dissertação defendida em 2017, sob o Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Nove de Julho. Sua prática na Educação Inclusiva por oito anos, levou a constatar que o processo de avaliação das aprendizagens serve como instrumento dinâmico das práticas pedagógicas, peculiarmente quando o cenário educacional é atravessado pelo movimento inclusivo. Nesse sentido, a compreensão bem como a reflexão sobre as práticas avaliativas dos professores de Ensino Regular do Ensino Fundamental I, empregadas com educandos com Necessidades Educacionais Especiais recai sobre a própria prática docente atuante

com estes alunos no intuito de como avaliá-los, possibilitando progressos em suas aprendizagens.

**Eduardo Gasperoni de Oliveira** e a Pedagoga **Silvineia Maria Romano Franco** buscam esclarecimentos teóricos para inserir estratégias em torno do acolhimento a fim de recompor aprendizagens dos estudantes diante da lacuna educacional ocasionada pela pandemia da Covid-19 e que impactou profundamente não somente o alunado, mas todos os atores educacionais que se reinventaram, não apenas tecnologicamente falando, mas no que tange às relações sociais - humanas, alteras e afetivas - a serem estabelecidas, tendo como fio condutor o acolhimento, visando intervir, identificar e restaurar as dificuldades dos estudantes para que alcancem, de fato, um promissor resultado em seus processos de aprendizagens.

No campo da Educação Inclusiva, essa corda representa as redes de apoio que sustentam e possibilitam o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e acessível para todos. Nesse sentido, os profissionais da Inclusão desempenham um papel fundamental ao proporcionar suporte direto às crianças com necessidades específicas.

**Gisele Pereira Rodrigues**, Coordenadora Pedagógica do Centro de Apoio à Inclusão Escolar, projeto em coparceria da APAE com a Prefeitura Municipal de Taquarituba-SP, traz sua prática Gestora sob o viés inclusivo, ao abordar a relevância dos Centros de Apoio à Inclusão Escolar como eficazes parceiros para uma educação humana, especializada, empática e inclusiva, o que repercute na ampliação de oportunidades de aprendizagens a seu público-alvo, garantindo, portanto, a assecuridade dos direitos primordiais preconizados na legislação brasileira. Seu capítulo visa repensar e revisar mudanças paradigmáticas - de valores, de atitudes, de comportamentos e de ações - na Educação Especial Inclusiva e isso só acontece com a reeducação do nosso olhar. Sua discussão também evidencia a importância de parcerias entre poder público, instituições de ensino e especializadas, Gestores e famílias que convergem na mesma luta: o direito e a oportunidade igualitária à educação para todos com ou sem deficiências.

No entanto, o equilíbrio se fortalece com a presença de redes de apoio intersetorial. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA -, por exemplo, atua como um importante parceiro ao zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes, promovendo ações de proteção e inclusão social.

Assim, **Eduardo Gasperoni de Oliveira** e **Fabiana Giannetti Duarte**, Assistente Social e membro da Equipe Técnica do Judiciário, comungam

de muitas reflexões, principalmente quando atuaram como membros do CMDCA - ele representando a Coordenadoria Municipal da Educação na suplência, desde 2021 aos dias atuais, em seu segundo mandato; ela como Presidente deste órgão colegiado de 2021 a 2023 - o que culminou com o consiste capítulo que traz a Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA a fim de fortalecer a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. O "hiato" entre o Gestor e o CMDCA pode prejudicar e comprometer a eficácia no que tange à proteção, promoção bem como à implementação de Políticas Públicas para Infância e para a Juventude, fator motivacional dessa discussão que, embora haja desafios, sinaliza que o diálogo, a interação sinérgica e a corresponsabilidade desses sujeitos podem culminar em resultados positivos no ambiente educacional, assegurando, assim, a garantia e a efetivação dos direitos e a não violação dos mesmos para o público-alvo: crianças e adolescentes.

A efetivação de um desenvolvimento sob o viés holístico saudável e em equilíbrio dar-se-á por meio da parceria entre Educação e Saúde, peculiarmente no que tange à Saúde Mental de crianças e de adolescentes, mas também da equipe escolar. Nesse sentido, a Psicologia vem sendo apontada como uma grande aliada. Nossa coletânea, para tanto, apresenta um capítulo de suma relevância, trazendo ao debate apontamentos sobre a Psicoeducação.

Nesse contexto, a integração com os profissionais da Atenção Psicossocial - como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais - é fundamental para garantir que o bem-estar emocional e psicológico das crianças seja abordado de maneira adequada.

O Psicólogo do Centro de Atenção Psicossocial - CAPS - **Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior**, por meio de sua atuação, ilustra a complexidade e a relevância do trabalho psicossocial dentro das unidades escolares visando à construção de um sistema educacional mais acolhedor e integrado às necessidades psicossociais dos alunos. Amparado na Lei nº 14.819/2024 (BRASIL, 2024), que instituiu "Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares", o autor, ao defender que as escolas podem se beneficiar do estabelecimento de uma rede de atenção psicossocial, realiza um percurso histórico brasileiro dos hospícios e da reforma psiquiátrica e, conseqüentemente, da experiência histórica da saúde mental no país, concebendo tanto os manicômios quanto as escolas como instituições disciplinares, o que ocasiona, infelizmente, em processos de medicalização e de patologização da vida. Neste sentido, a fundamentação teórica traz à baila a reflexão bem como a possibilidade

de um projeto terapêutico singular no ensino que vá além da mera inserção de profissionais, mas que aborde as implicações conceituais, históricas e práticas desta política. Portanto, tal preocupação deve perpassar os muros acadêmicos das universidades e se tratar de uma luta e de uma mobilização de toda sociedade, pois a adoção de uma rede de atenção psicossocial nas escolas é uma questão de transformação social, o que repercute em uma verdadeira transformação das práticas educacionais e de cuidado, pois Educação e Saúde Mental são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que prime pelo respeito e pela valorização da individualidade e do contexto de cada aluno, promovendo, assim, uma educação que vai além do conteúdo curricular, e que atenda também às necessidades emocionais e sociais dos estudantes.

Assim, a "corda" que mantém o equilíbrio na Educação - Humana, Respeitosa, Democrática, Responsiva e Inclusiva - é tecida pelas mãos de muitos, cada um com sua função vital, mas todos conectados por um objetivo comum: a inclusão plena e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Caríssimos leitores, sintam-se convidados a saborear cada capítulo em que cada Autor expõe sua contribuição acerca das **Interfaces da Gestão Escolar**, segundo volume, um misto de vivências sustentadas pelo aporte teórico de renomados estudiosos em torno da temática...

Em nome dos demais autores e autoras, venho expressar nosso agradecimento e nosso muito obrigado aos educadores, **colaboradores** e acima de tudo, amigos queridos, seja na atenção à redação do abstract, Educador Helton Casadei; e às Gestoras em que muito me espelho, seja prefaciando com tanta sensibilidade nossa obra, Maria das Graças Marins Daemon; seja nas últimas, porém relevantes considerações - posfácio -, Narda Helena Jorosky. A contribuição, competência e sensibilidade de vocês para nossa coletânea foi ímpar. Nosso muito obrigado!

Em nome dos demais autores e autoras, profiro meu muito obrigado a cada **aluno** das nossas unidades escolares! A existência de vocês nos mobilizou a escrever cada palavra, cada linha, cada parágrafo, cada página, cada capítulo... e são a **vocês**, que dedicamos nossa coletânea...

Penitencio-me por chamá-los de alunos... Vocês são **sujeitos históricos, ativos e produtores** não só reprodutores da história, da educação e da sociedade... Vocês, bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, adolescentes, jovens, adultos...

Eis as **Interfaces da Gestão Escolar** para melhor atendê-los, considerá-los, desenvolvê-los, protegê-los, cuidá-los, respeitá-los, humanizá-los e educá-los...

Nossa dedicatória também se estende a todos os **educadores** que, com maestria, dedicação e entusiasmo, promovem uma Educação de Qualidade a todos os seus educandos, que, com compromisso ético, político, crítico e responsivo, estão colaborando na ampliação do repertório de vivências, experiências, descobertas, investigações e aprendizagens, ..., fazendo das **escolas** um ambiente empoderado, ético, pacífico, democrático, sustentável, afetivo, humano, consciente, crítico, inclusivo, inovador, criativo, cooperativo, culturalmente rico, tecnologicamente integrado, conectado à comunidade e ao território educativo, centrado nas Crianças, **preparatório para Vida, essencialmente Feliz.**

Boa leitura!

Boa Educação!

Boa Gestão!

Numa noite de Primavera, em Taquarituba, estado de São Paulo...

Com respeito, consideração e apreço, são as palavras do organizador

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*

## REFERÊNCIAS

NÔVOA. A. Mudanças na educação: a grande missão humanista dos professores. In: **Summit 2024: educadores em ação**. 29 out. 2024. Curitiba, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**. Parecer CNE/CP nº 4/2021, 11/05/2021. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2021-pdf/191151-pcp004-21/file><. Acesso em: 22 set. 2024.

CONAE. Eixos. 2024. Disponível em: ><https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/apresentacao><. Acesso em: 22 set. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Relatório da Comissão internacional sobre os futuros da educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: > <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115><. Acesso em: 31 out. 2024.

## PREFÁCIO

*Maria das Graças Marins Daemon*

Ao ser convidada para prefaciar este livro, me senti extremamente lisonjeada. Quando nos dedicamos durante a maior parte de nossa vida à educação de crianças e de adolescentes, esquecemos do viés adulto que sempre está presente nessa educação e principalmente a responsabilidade com a veracidade das coisas.

É o que busco neste prefácio. Levar àqueles que irão ler a coletânea "**Interfaces da Gestão Escolar**", volume II, a verdade existente dentro de cada um dos autores, ou se não for possível, aguçá-los a buscá-la em seus textos.

Inicialmente, gostaria de dizer que a leitura dos textos me trouxe um misto de sentimentos: de saudade dos tempos de estudo, mas também de prazer pela chegada de muitos conhecimentos. Alguns esquecidos em algum lugar do cérebro e outros através do contato com novas ideias. E saber que novas ideias existem, que podem ser compartilhadas, que podem mudar o mundo educacional, é algo muito importante.

Vários autores, alguns em mais de um capítulo, compõem a coletânea de textos sob a organização do Gestor Eduardo Gasperoni de Oliveira. São eles: Mauricio Ortiz Neto, Jonas Nogueira Junior, Solange Maria de Oliveira Cruz, Denise Maria de Almeida, Audrey Danielle Bezerra de Brito, Eleandra Natália Miranda Alves, Carla Campos de Oliveira, Silvinéia Maria Romano Franco, Gisele Pereira Rodrigues, Fabiana Giannetti Duarte e Luiz Bosco Sardinha Machado Junior.

Em respeito a cada um e a todos, traçarei meu pensamento de forma direta sem especificar capítulos, pois o principal desta obra é o encadeamento de cada assunto, um levando ao outro como forma complementar de pensamento.

A obra começa falando da Gestão Integradora, onde destaco no texto a seguinte fala: "a sabedoria de viver junto, respeitando as diferenças, com a construção de um mundo mais humano e justo para todos" (FERREIRA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2024, p. 28). Quer local mais apropriado para encontrarmos diferenças? Crianças, vindas de várias células familiares diferentes, formando um corpo discente do qual toda a equipe escolar deve dar conta além de integrá-los. Respalado pela

legislação atual, o texto propõe situações de tomadas de posição constantes conforme o momento. Fala também de democracia e gestão participativa, lembrando a possibilidade de sua constante ressignificação, sem esquecer da humanidade existente em cada um. No texto, encontramos o Marketing Educacional, mostrando sua ligação com o "processo de investigação das necessidades sociais de aprendizagem" (COBRA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2024, p. 41), transformando o responsável pela unidade escolar em Diretor-Gestor, sem esquecer os outros profissionais da equipe escolar. Aqui ressalta-se, com ênfase, a finalidade que é uma escola humana e humanizada.

Na sequência, encontramos a trajetória supervisora dentro da história e sua mudança de perfil, quando o papel fiscalizador de seus primórdios vai diminuindo e assumindo o papel de mediador entre os membros da comunidade escolar, a procura de uma práxis pedagógica mais efetiva e o de buscador da qualidade de ensino, salientando e explicitando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, mostrando o acompanhamento da evolução da Pedagogia e da Gestão Democrática. Todas as afirmações alicerçadas em pesquisa com a qual toma-se contato ao longo do texto.

A luta por uma escola justa vem no texto que trata da questão do gênero, detalhe hoje tão discutido, e que traz a necessidade do respeito à diversidade e às diferenças nas relações humanas e culturais. Como a Gestão Escolar contribui para a desconstrução, ou não, de estereótipos arraigados pelo tempo? O que se deve fazer para que a reprodução de uma cultura machista - ainda hoje existente e vários segmentos da sociedade - influencie, ou não, os comportamentos escolares? O que se fazer para que a frase de Gadotti (1992, p. 70) - "Todo ser humano é capaz de aprender e ensinar" - seja verdadeira? E, por fim, como fazer para que isso se torne verdade? As respostas para estas indagações podem ser encontradas nesta discussão.

A seguir nos deparamos com a Prática Dusseliana na Educação Infantil, buscando maneiras de negar a 'coisificação' do ser humano e encontrando a voz do "outro" nas creches, onde para muitas crianças ocorre o primeiro contato com alguém que é seu semelhante.

A obra não se esquece de Freinet, com sua perspectiva cooperativa, chamando para a colaboração educativa de familiares e da comunidade. O interesse dos alunos como foco de importância maior e sua participação na Gestão escolar, sem tirar o papel de liderança do Diretor da escola, fornece as crianças costumes de auto-organização e autogestão. Há no texto uma interessante tabela comparando o que se espera da escola de hoje e o que ocorre em uma escola "freinetiana".

O livro não esquece de contribuir com um texto que leva o leitor a um estudo sobre a contribuição necessária para uma Cidade Educadora, onde o território educativo tenha a devida importância. Novamente percebe-se a relevância do papel do Diretor Escolar, pois a ele cabe a liderança na formação de futuros cidadãos críticos, que respeitam todos em seu entorno, levando conceitos para além dos muros escolares. Chama a atenção, neste capítulo, o estudo para a formação das Cidades Educadoras.

Como vamos percebendo, ao longo da leitura, em uma escola tudo passa pelo olhar do Diretor, sendo ele a figura imprescindível na unidade escolar. Quando ele associa seu olhar de gerente a um olhar psicopedagógico, a escola só tem a ganhar. Com isso, consegue auxiliar seus professores na busca por um ensino-aprendizagem mais adequado dos alunos. O Diretor que possui esse olhar percebe o real diagnóstico de toda a comunidade escolar e então consegue liderar de fato.

E é nesse papel - líder - que ele percebe que precisa contar com todos os personagens possíveis e a Coordenação Pedagógica tem o papel essencial tanto na orientação dos professores, levando-lhes novas perspectivas pedagógicas, quanto na condução de estratégias de ensino-aprendizagem. Isso fica mais evidente quando olhamos para as várias formas de avaliação dos discentes, entre elas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB -, mecanismo nacional que permite saber os resultados positivos - e negativos - de uma unidade escolar, o objetivo primordial dos Coordenadores.

Na ótica de atender a todos, a obra não se furta em afirmar que é preciso um "reposicionamento" diante das deficiências dos alunos. Saber onde o "diferente" deve estar é dever de todos e como tal deve ser assegurado. A legislação nacional tem sido aprimorada nesse quesito ao longo dos anos e novas orientações foram trazidas pela "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008), permitindo uma nova visão nas formas de avaliação, trazendo para a escola a substituição da avaliação classificatória para a formativa. A obra ainda nos presenteia com sugestões de como elaborar relatórios de avaliação diagnóstica, possibilitando a visão adequada do aluno com necessidades especiais.

Mas, sem um detalhe importante nada pode acontecer, e um capítulo vem nos falar do acolhimento, principalmente, após a pandemia da Covid-19, que provocou muitas mudanças no dia a dia escolar. O texto lembra muito bem que o acolhimento já possui amparo legal, bem como a

obrigatoriedade da adequação do currículo diante de adversidades. Há amparo também de vários autores educacionais renomados como podemos observar durante a leitura.

Crianças com necessidades especiais não podem ser esquecidas pois já existem paradigmas legais para a destruição de preconceitos, de estigmas e de barreiras sociais. Ao falar da formação de cidadãos conscientes e empáticos, esses itens não podem ser ignorados. Para isso, conta-se com os Centros de Apoio à Inclusão Escolar, principalmente nos casos de severas dificuldades que nem sempre conseguem ser atendidas pelas escolas regulares, ainda despreparadas para essa situação. O Atendimento Educacional Especializado oferecido por esses Centros de Apoio ajuda na eliminação de barreiras que possam obstruir o ensino-aprendizagem de qualidade, ao qual todos têm direito. Há ainda a forma como o texto detalha esse papel nos municípios de Bauru e de Taquarituba.

Há, também, a sempre necessária lembrança das parcerias com os vários conselhos de atendimento à diversidade e o apoio da sociedade civil na busca do trabalho compartilhado, como Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes à efetivação, à garantia e à não violação dos direitos desse público-alvo.

Termina-se o livro com um texto que, ao mesmo tempo que compara, também busca formas de desconstrução das aparências da escola com os antigos manicômios, elencando vários fatores similares. Daí a necessidade de uma rede psicossocial de amparo às unidades escolares, levando toda a complexidade que envolve a educação a ser compreendida por todos, sem esquecer de ouvir o principal personagem que é o educando.

Para encerrar, quero recomendar a leitura de "**Interfaces da Gestão Escolar**", volume II, a todos aqueles que fazem parte da rede escolar, mas também àqueles que não lhe pertencem, já que nos textos nos deparamos com fatores históricos que fazem com que entendamos melhor a construção das escolas atuais e a situação pela qual a Educação passa hoje em dia, quiçá a própria sociedade brasileira, e então num futuro, que esperamos não estar longe, passarmos a viver numa Cidade Educadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Elaboração do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC, Brasil: 2008. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf><. Acesso em 1º nov. 2024.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. p. 21-70.

OLIVEIRA, E. G. de *Gestão integradora: as interfaces da atuação gestora*. In: \_\_\_\_\_. **Interfaces da gestão escolar**. v. 2. Itapiranga: Schreiber, 2024.

## RESUMO

As "**Interfaces da Gestão Escolar**" são complexas e multifacetadas. Em seu segundo volume, a coletânea nos mostra que uma Educação de qualidade social dar-se-á por meio de variadas nuances e profissionais colaborativos, não apenas da 'pasta educacional'. O teor legislativo sobre a Gestão e a Educação se faz presente e torna-se vivo e dinâmico por meio do consistente referencial teórico bem como das práticas exitosas de seus autores, o que nos faz repensar a Educação, não apenas em torno de acesso, de permanência e de conclusão educacional, mas perpassa pelos conceitos de Humanização, Justiça, Equidade, Diversidade e Direitos Sociais e Humanos. Assim, caro(a) leitor(a), surgem as reflexões: Na contemporaneidade, o que pode significar a Gestão Escolar? Quais são as outras interfaces dessa atuação sob uma perspectiva integradora? Que profissionais de diferentes setores da Educação colaboram, sendo corresponsáveis por um processo de aprendizagem bem-sucedido, capaz de propiciar uma educação de qualidade social para todos? Este é o cerne das **Interfaces da Gestão Escolar**, que orientam a intencionalidade política e pedagógica, e a cada capítulo, por meio das experiências teórico-práticas de seus autores, somos conduzidos a respostas concretas, enquanto profissionais que lideram, engajam, humanizam, incluem, fomentam, colaboram, facilitam, mediam, educam, transformam e impactam vidas, e essencialmente mobilizam seus atores - educandos, educadores, agentes, funcionários e a comunidade de seu território - a sonhar.

**Palavras-chave:** Interfaces da Gestão Escolar. Educação de Qualidade Social. Perspectiva Integradora e Multidimensional. Intencionalidade Política e Pedagógica. Profissionais.

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*

## ABSTRACT

The “***Interfaces of School Management***” are complex and multifaceted. In its second volume, the collection shows us that quality social education will be achieved through various nuances and collaborative professionals, not just from the 'educational sector.' The legislative content on Management and Education is present and becomes alive and dynamic through the consistent theoretical framework as well as the successful practices of its authors, which makes us rethink Education, not only in terms of access, permanence, and completion but also through the concepts of Humanization, Justice, Equity, Diversity, and Social and Human Rights. Thus, dear reader, reflections arise: In contemporary times, what can School Management mean? What are the other interfaces of this practice from an integrative perspective? Which professionals from different sectors of Education collaborate, being co-responsible for a successful learning process capable of providing quality social education for all? This is the core of the ***Interfaces of School Management***, guiding political and pedagogical intentionality, and in each chapter, through the theoretical and practical experiences of its authors, we are led to concrete answers as professionals who lead, engage, humanize, include, promote, collaborate, facilitate, mediate, educate, transform, and impact lives, and essentially mobilize their actors - students, educators, agents, staff, and the community of their territory - to dream.

**Keywords:** Interfaces of School Management. Quality Social Education. Integrative and Multidimensional Perspective. Political and Pedagogical Intentionality. Professionals.

*Helton Casadei*



# GESTÃO INTEGRADORA: AS INTERFACES DA ATUAÇÃO GESTORA

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*

## RESUMO

Objetiva-se buscar entendimentos relativos às variadas facetas que constituem a relevante atuação laboral do profissional da *Gestão Escolar*. Justifica-se esta reflexão levando-se em consideração a função e a atuação do *Gestor* que é complexa, multifacetada e relevante ao bom funcionamento da unidade escolar, sempre primando por assegurar uma educação de qualidade e de equidade para todo seu alunado. Este capítulo tem o intuito de esclarecer teoricamente em relação às variadas facetas que constituem a relevante atuação laboral do profissional da *Gestão Escolar*, com o viés e perfil democrático, seu caráter humanizado, sua função em mediar e conciliar conflitos, e, além disso, ser balizada em conhecimentos sobre marketing educacional e sobre as inteligências socioemocionais. A partir do exposto foi pensada a pesquisa que tem como problema a possibilidade de contribuições de variados ramos do campo de estudo voltados para *Gestão Escolar* que irão colaborar para êxito em sua atuação profissional. Este problema desdobra-se na seguinte questão: Pensando numa *Gestão Integradora*, há possibilidade de comprovar que a *Atuação Gestora* pode ser constituída de muitas interfaces? A hipótese é que sim e é na direção de busca de sua confirmação que foi realizado este capítulo de cunho bibliográfico, pois há uma gama de facetas que contribui para atuação múltipla e integradora do *Gestor Escolar*. Eis o cerne deste capítulo.

**Palavras-chave:** *Gestão Escolar*. *Atuação Complexa e Multifacetada*. *Gestão Integradora*. *Interfaces*. *Educação de Qualidade e de Igualdade a Todos*.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo com o título "*Gestão Integradora: as Interfaces da Atuação Gestora*" visa à busca de entendimentos relativos às variadas facetas que constituem a relevante atuação laboral do profissional da *Gestão Escolar*.

Ferreira (2006) traz algumas definições sobre gestão que remete a gerir, gerenciar, administrar, tomada de decisão, organização e direção. Na educação, a *Gestão* trata-se da destinação à promoção humana;

remete a assegurar a qualidade de uma mediação no seio da prática social global, colaborando com a formação cidadã. Neste sentido, a educação está comprometida com a sabedoria de viver junto, respeitando as diferenças, com a construção de um mundo mais humano e justo para todos. Com isso, há uma fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisão para o estabelecimento de novas políticas no que tange à educação.

A escolha dessa temática se deu por considerar a função e a atuação atual da Equipe Gestora de qualquer instituição escolar no panorama educacional do país, assim, é relevante refletir como se faz complexa e multifacetada essa atuação e sua relevância para o bom funcionamento da unidade escolar sempre, primando por assegurar uma educação de qualidade e de equidade para todo seu alunado.

Fundamentalmente, o objetivo desta investigação é o de buscar esclarecimentos acerca de visa à busca de entendimentos relativos às variadas facetas que constituem a relevante atuação laboral do profissional da Gestão Escolar.

Para tanto, traz algumas especificidades:

- Abordar Atuação Gestora sob o viés da Gestão Democrática e a grande relevância da Tomada de Decisão Compartilhada;
- Apresentar a Humanização como pilar da Gestão Escolar;
- Trazer importantes considerações sobre o papel de mediador e conciliador de conflitos;
- Ressaltar que os conhecimentos oriundos do Marketing Educacional colaboram para êxito em sua atuação;
- E, por fim, apontar que os conhecimentos em relação às Inteligências Socioemocionais também colaboram para sua atuação.

A partir do exposto foi pensada a pesquisa que tem como problema a possibilidade de contribuições de variados ramos do campo de estudo voltados para Gestão Escolar que irão colaborar para êxito em sua atuação profissional. Este problema desdobra-se na seguinte questão:

Pensando numa Gestão Integradora, há possibilidade de comprovar que a Atuação Gestora pode ser constituída de muitas interfaces?

A hipótese é que sim e é na direção de busca de sua confirmação que é realizado esta investigação científica. Há diversos autores nos campos da Educação e, principalmente, da Gestão, que enfatizam em suas obras a contribuição que vários campos dos conhecimentos constituem a atuação laboral do Gestor, sendo assim é possível constatar uma gama de facetas

que corroboram para atuação múltipla e integradora do Gestor Escolar. Espera-se que esta reflexão contribua para isso.

Em primeiro lugar, a Atuação Gestora sob o viés da Gestão Democrática e a grande relevância da Tomada de Decisão Compartilhada, a característica essencial dos ditames da Gestão Democrática. Em seguida, trata da Humanização da Gestão, outro pilar relevante da Atuação Gestora. Posteriormente, traz importantes considerações sobre o papel de mediador e conciliador de conflitos, ao denominar o Gestor enquanto "Ponte". Em seguida, por meio dos conhecimentos do Marketing Educacional traz à baila que o Gestor Escolar deve estar munido de estratégias para fidelizar e captar seus clientes - pais e alunos. E, por fim, não menos relevante aponta que o conhecimento em relação às Inteligências Socioemocionais irá colaborar com a Atuação Gestora no sentido de assegurar que o ambiente escolar seja um local onde prevaleçam a cooperação e a harmonia, visando o bom relacionamento entre todos os envolvidos no processo.

## **GESTÃO INTEGRADORA: AS INTERFACES DA ATUAÇÃO GESTORA**

Acerca das Interfaces da Gestão, a concepção de Gestão Escolar Integradora relaciona a atuação laboral que preocupa-se com a administração escolar, a orientação, a supervisão bem como a inspeção, o que possibilita o desenvolvimento de uma visão integrada e ampla das práticas pedagógicas e métodos de atuação de Gestão Escolar. D

Nesse sentido, colabora com a "formação multiprofissional para funções técnico-pedagógicas de liderança no ambiente educacional, capacitando o especialista a abordar aspectos políticos, administrativos, tecnológicos, culturais e pedagógicos na organização e no planejamento da escola" (INE, 2022, s/p.).

Diante dessa possibilidade de uma formação multiprofissional da Atuação Gestora, aqui nesse capítulo quer-se apresentar algumas das variadas atribuições que irão constituir e colaborar a fim de que Gestor Escolar tenha uma atuação integradora e que perpassasse por muitas interfaces.

## **Gestão Democrática e a tomada de decisão compartilhada**

*"O que concerne a todos deve ser decidido por todos."*  
Leonardo Boff (apud BARBOSA; ALVES, 2020, p. 45)

A luta dos educadores se concretizou e culminou na criação de duas fundamentais legislações acerca da gestão. Ressalta-se que os princípios elencados em ambas as leis, a seguir, colaboram para que a instituição escolar cumpra sua função social.

Nessa mesma linha de raciocínio, para Oliveira (2013), a preocupação em propiciar uma gestão democrática na instituição escolar surgiu com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), através do processo de descentralização da gestão da escola, e em seguida, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) que são fixadas as obrigações das escolas, sugerindo elaborar e executar a proposta pedagógica além de ampliar progressivamente a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola.

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 205, frisa a relevância da instituição escolar no seio da sociedade, destacando a importância de esforços sociais, pois a educação concerne ao direito de qualquer sujeito e se trata do dever do Estado e da família, sendo propiciada e estimulada com a colaboração da sociedade, objetivando alcançar o pleno desenvolvimento do sujeito, preparando ao efetivo exercício de cidadão e qualificando-o para o trabalho (BRASIL, 1988).

De acordo com a Carta Magna, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
**VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**  
VII - Garantia de padrão de qualidade;  
VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal [*negritos meus*].

Posteriormente a implantação e instituição da Constituição Federal, ocorreram as primeiras reformas educacionais, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 14 aponta:

Os sistemas de ensino definirão as **normas da gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [*negritos meus*].

Além dessas duas legislações, há outras que caminham no mesmo sentido. Como por exemplo, o Plano Nacional da Educação - PNE - LEI n° 13.005/2014, de 25/05/2014 (BRASIL, 2014) - que assegura, por meio da meta 19: "[...] condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação [...]" por meio de 8 estratégias.

Recentemente, por meio da Lei n° 14.644/2023, de 02/08/2023 (BRASIL, 2023), houve a alteração da LDB, de modo peculiar em relação a a seu artigo - n° 14 - que além dos Conselhos Escolares já inseridos, inclui no § 2° a criação do Fórum dos Conselhos Escolares, visando melhorar a qualidade educacional e fortalecer os Conselhos Escolares.

De acordo com Taquarituba (2024), o Fórum de Conselhos Escolares é uma política de gestão educacional em rede, elaborado a partir da necessidade de articulação dos conselhos escolares de uma mesma rede/sistema de ensino em um ambiente que os permitisse compartilhar experiências, evidenciando necessidades e soluções para melhoria do processo de ensino e processo de aprendizado nas escolas; "[...] com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: I - democratização da gestão; II - democratização do acesso e permanência; III - qualidade social da educação" (art. 40, TAQUARITUBA, 2024, p. 20).

Em suas dimensões política e educacional, o Fórum de Conselhos Escolares é:

[...] concebido como um espaço para o diálogo entre os conselheiros das diversas escolas e construção de uma consciência da realidade das escolas, dos bairros e da cidade, desmistificando suas causas e mostrando tais realidades como passíveis de serem transformadas (art. 39, TAQUARITUBA, 2024, p. 20).

Todas as legislações se tratam de mecanismos reguladores da gestão democrática, na proporção em que fixaram critérios de participação

para os segmentos organizados da comunidade escolar. Portanto, "a gestão democrática desencadeia uma participação social nas tomadas de decisões; na destinação e fiscalização dos recursos financeiros e nas necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; e nos processos de avaliação da escola" (OLIVEIRA, 2013, p. 76).

Sob a reflexão de Lopes (2022), a gestão da escola é traduzida no cotidiano como ação política, consistindo numa tomada de posição constantemente dos pais, docentes, discentes, funcionários e de toda a comunidade escolar, haja vista que sua tarefa, socialmente falando, remete à melhoria por meio das parcerias para os resultados do ensino, que se consolida como compromisso com a comunidade deixando-a participar, tomar suas decisões, lutar pelo seu ideal, o que realmente fornecerá na escola a gestão democrática, onde sua constituição não pode ser individual, mas em oposição merece se dar de modo coletivo.

Libâneo (2004) destaca que a fim de uma instituição escolar venha adotar um princípio democrático, ela deve agir com participação e autonomia. Para tanto, seus objetivos devem estar bem definidos e não somente estar reduzido ao processo de conhecimento e de aprendizagem. A escola necessita ter a habilidade de propiciar determinação e autonomia no processo de formação dos cidadãos, pois este se trata do alicerce a fim de que haja na Gestão Escolar a concepção democrática e participativa.

A Gestão Escolar tem a responsabilidade assegurar que a educação se faça com a melhor qualidade para todos, propiciando, desse modo, que a escola cumpra sua função social e seu papel político institucional, ou seja, garantir a "exequibilidade" da formação propiciada - garantir a possibilidade, que seja realizada essa formação (FERREIRA, 2006, p. 91).

Ao se partir do pressuposto que a Gestão Escolar, sob o viés democrático, consiste na criação de um ambiente participativo, a seguir, será abordado a respeito do adjetivo "participativo" que acompanha de modo intrínseco o adjetivo "democrático".

Em seu sentido pleno, a participação é caracterizada pela força de atuação consciente, em que os membros de uma unidade social saibam reconhecer e assumir seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade da compreensão, da decisão e da ação no que tange às questões que lhe são realizadas (LÜCK *et al.*, 2011).

De acordo com Demo (1999), a participação se trata de um elemento imperioso à democratização escolar. A gestão democrática não acontece

sem a participação. Ela se trata de um componente essencial ao processo de democratização escolar. Todavia, tal participação é considerada utópica. De modo etimológico, utopia concerne a um processo que não se realiza, todavia se trata de um componente da realidade; logo, manifesta a necessidade "inacabável de superação histórica" (DEMO, 1999, p. 47).

A democracia e a participação são inseparáveis; são considerados termos intrínsecos e um conceito remete ao outro. Não obstante, essa reciprocidade nem sempre ocorre. Embora a democracia ser impraticável sem participação, torna-se possível observar que ainda acontece, infelizmente, nas escolas participação sem espírito democrático (DEMO, 1999).

A participação efetiva da comunidade no processo educacional e a autonomia progressiva escolar são imprescindíveis a fim de consolidar um ensino de qualidade para todos. Compreende-se que a educação deve estreitar, ainda mais as relações entre a escola e a comunidade, no sentido de relacionar a aprendizagem com o dia a dia do alunado, transformando, desse modo, "a escola num espaço de integração comunitária" (NOLÊTO, 2020, p. 4).

A gestão participativa é caracterizada pelo compartilhamento de autoridade, responsabilidades assumidas conjuntamente, canalização de iniciativas e talentos em todos os segmentos da organização escolar, mobilização e valorização da sinergia da equipe escolar, constante compartilhamento de informações e, conseqüente, comunicação ampla e aberta, disseminando informações etc. (LÜCK *et al.*, 2011).

No contexto escolar, a participação pode acontecer de variadas formas. Por exemplo: "participação como presença, participação como expressão verbal e discussão, participação como representação política, participação como tomada de decisão e participação como engajamento" (BECKER, 2013, p. 84); sendo que cada uma dessas maneiras em torno da ação de participar há uma distinta e gradual intensidade quanto ao seu nível de interação.

A Gestão democrático-participativa tem como fio condutor a interação escola-família-comunidade. Tal interação possibilita ganhos significativos para as crianças, pois conforme o Plano Nacional da Primeira Infância - PNPI - (BRASÍLIA, 2020, p. 71), "A unidade família-e-comunidade é o ponto de partida das práticas sociais de proteção, cuidado e educação das crianças".

De acordo com Becker (2013), há três distintas modalidades de participação designadas como instituições colegiadas escolares. São elas:

O Grêmio Estudantil é formado pelos estudantes e visa à promoção de eventos artísticos, culturais, de lazer etc. Remete ao espaço de socialização, criação de novos conhecimentos, de desenvolvimento de projetos, de criatividade etc.

O Conselho de Classe visa acompanhar e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos, e, em consequência, a prática docente. Reunindo-se periodicamente, é constituído por professores das variadas disciplinas, coordenadores pedagógicos, especialistas e alunos.

O Colegiado da Escola ou Conselho Escolar é constituído por alunos, professores, funcionários, membros da comunidade, pais, enfim, todos representantes de toda a comunidade escolar, no sentido de deliberar, entre outras questões, em relação: à definição de objetivos a serem alcançados em consonância com as intenções definidas, pelo coletivo escolar, no Projeto Político-Pedagógico; definição de estratégias metodológicas condizentes aos objetivos propostos; indicação de critérios de seleção de conteúdos curriculares significativos, contextualizados e interdisciplinares; definição de temas de interesse da comunidade interna e externa em relação à escola e seleção de eixos temáticos significativos, e, também, sistema de avaliação e recuperação dos alunos.

Enfim, a concretização da gestão democrática se efetiva através da tomada de decisão compartilhada entre Gestão e Comunidade.

O processo decisório é inerente a todas as ações humanas. Como ato pedagógico, mas essencialmente político, no processo e ações em torno da Educação não seria diferente.

Para Werneck (*apud* GONÇALVES; CARMO, 2001, p. 16): "Quem decidi pode errar, Quem não decidi já errou". Todavia, o que se pode observar é que o processo de tomada de decisão arrola profundos conhecimentos teóricos em tratando de assunto complexo e digno de investigação.

Nesse sentido, a tomada de decisão trata-se de um ato que exige firmeza e coragem a fim de resolver um problema, a fim de "conquistar resultados positivos tanto pessoal quanto econômico" (GONÇALVES; CARMO, 2001, p. 39).

A tomada de decisão concerne à ação ou ao efeito de tomar, de decidir, de resolver, de determinar, de deliberar, de dispor, de desembaraçar, enfim, concerne à "coragem capacidade de decidir" (GONÇALVES; CARMO, 2001, p. 39).

Sob a ótica de Ferreira (2006), a decisão pode ser caracterizada resolução, determinação, sentença e julgamento, remetendo à escolha entre possíveis soluções.

De modo paradigmático, é:

a habilidade em tomar decisões é a chave para o planejamento bem sucedido em todos os níveis da gestão. Isto envolve mais que uma simples seleção de planos de ação que assume pelo menos três fases: diagnóstico; descobertas de alternativas e análises (KAZMIER *apud* GONÇALVES; CARMO, 2001, p. 39).

A tomada de decisão refere-se ao processo complexo constituído por meio de etapas sucessivas, desde clarificar e tornar consistente, o desenvolvimento do processo, cujo primeiro elemento remete à consciência da necessidade de decidir, identificando as situações, das problemáticas e alternativas a serem escolhidas (PALMEN, 2014).

Quando feito coletivamente, propicia a riqueza de ideias, o debate, o confronto de argumentos distintos que se constroem no próprio processo coletivo de consciência em questão. Pois: "A construção coletiva se faz na participação, ou seja, quando se compreende e se incorpora que participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo" (CATANI *apud* FERREIRA, 2006, p. 312).

Primeiramente, o processo de tomada de decisão visa à identificação, o clareamento e à análise do problema. Por isso, as habilidades de criatividade e proatividade do Gestor escolar são muito relevantes no sentido de descobrir alternativas viáveis e eficazes em torno de uma problemática (GONÇALVES; CARMO, 2001).

### **Gestão Humanizada**

*"Lutar pela humanização, fazer-nos humanos  
é a grande tarefa da humanidade."  
(ARRAYO *apud* SILVA 2000, p. 240)*

Pode-se assegurar que o fator motivador para construção deste subcapítulo de deve à ausência de uma educação humanizadora, o que acarreta retrocessos no processo de formação educacional do sujeito, sob a ótica holística, ou seja, "a desumanização do sujeito, que contribui para o desamor, para violência e a insensibilidade" (FREITAS, 2018, p. 68), o que acaba por (inter)ferir no desenvolvimento desse sujeito, como um todo.

Como movimento intelectual proponente de rupturas e de mudanças, o Humanismo permeia o campo educacional e supõe e tem como objeto de estudo e preocupação o desenvolvimento do ser humano (MIRA; FOSSATI, 2022).

Portanto nessa reflexão, faz-se relevante conceituar o que se trata da educação humanizada. Para tanto, fundamenta-se nas contribuições de alguns estudiosos, como: Freitas (2018); além de da legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Ao refletir sobre a relevância de uma educação humanizada como contribuinte a uma educação mais integradora, Freitas (2018) declara que a educação humanizada trata-se de uma necessidade básica, visto que ela se constrói a partir do saber e do fazer de todos, compartilhados em favor de um objetivo comum: a "humanização do sujeito". Só assim serão alcançados os avanços qualitativos no sistema educacional, tais como: o maior desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social do sujeito, onde na maior parte das vezes, não é trabalhado de modo que deveria.

É oportuno mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que revela que a escola, além de desenvolver habilidades que propiciem a construção dos valores e conhecimentos precisos à conquista plena da cidadania, deve exercer uma função socializadora e humanizadora.

Em seu artigo 1º, a LDB (BRASIL, 1996) traz que a educação abarca os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em se tratando de uma formação contínua, a educação tem como intuito constituir sujeitos à autonomia, e à capacidade de se refletir, respeitando culturas e valores de cada indivíduo, o modo de pensar contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da sociedade, e para que possamos realizar tal papel, a instituição escolar precisa considerar a vida cotidiana de docentes e discentes, tendo em vista que trazem consigo componentes extrínsecos à realidade da escola, os quais devem ser primordiais dentro do ambiente de ensino (BRASIL, 1996).

Ressignificar a gestão da educação, de acordo com Ferreira (2006), é compreender as determinações contemporâneas que exigem a formação de um novo homem, logo, de uma nova educação que se fundamenta na constituição democrática de uma sociedade solidária, mundialmente falando. É fortalecer seu estatuto teórico-prático no sentido de salvar a unidade humana e a diversidade humana e, urge pensar as possibilidades para teorizar a superação e construir uma nova realidade mais humana.

Pois a Gestão Escolar tem como papel conduzir a educação e o ensino, resignificar seus conceitos e sua prática a fim de assegurar as possibilidades de, efetivamente, assegurar o "transporte" à cidadania e ao mundo do trabalho (FERREIRA, 2006, p. 25).

Ressignificar a *Gestão Escolar* é traduzi-la, transformá-la, dissecá-la, analisá-la, e, principalmente, humanizá-la, preparando assim o indivíduo para o mercado de trabalho, com mão-de-obra qualificada.

Frente aos grandes desafios em torno da *Gestão Escolar*, sob a ótica da gestão humanizada, certifica-se que o produto da educação trata-se do ser humano, e, prepará-lo à vida social trata-se de sua fundamental tarefa. A função da instituição escolar deveria estar comprometida com a humanização, com o convívio em grupo, com atuação e participação, dentre outros aspectos (LOPES, 2022).

A *Gestão Escolar* humanizadora visa à promoção, a partir de sua atuação enquanto gestão consciente de sua função, também de formadora, o exercício da cidadania (MIRA, 2020). Sob a luz freiriana, o engajamento na luta constante pela libertação de seus sujeitos requisita posturas a que nem sempre os sujeitos da *Gestão Escolar* decidem atrelar-se. Pois, a decisão nos ditames do processo humanizador consiste no entendimento do outro.

A Equipe Gestora deve ater-se à coerência de suas práticas e de seus discursos. Pois, a educação humanizadora tem como destinatários não apenas seu alunado, mas, em primeiro lugar, os demais sujeitos atuantes e que desenvolvem o potencial educativo escolar. Consideramos aqui o corpo docente, equipe técnico-administrativa, os próprios educandos e seus familiares.

O perfil do Gestor Escolar com competências de humanização se relaciona com a construção da *Gestão Participativa* alicerçada em competências, como: democratização, autonomia, descentralização, qualidade e, principalmente, efetiva participação. Competências e conceitos esses que devem ser debatidos de modo coletivo para o aprofundamento e para a compreensão de toda comunidade escolar, gerando, assim, maior concretude e legitimidade (BRASIL, 2014).

Na mesma linha de raciocínio, Hoernig e Hoernig Júnior (2019) realizam uma sucinta reflexão buscando identificar competências necessárias à gestão educacional da contemporaneidade. Dentre elas, identificamos algumas competências de humanização, tais como: articulação, flexibilidade, autonomia, respeito à diversidade, diálogo, dinamismo e ética etc.

Tais competências devem constituir o perfil do Gestor atual. A busca por competências de humanização nas instituições educacionais colabora com a superação de tensões e desafios, com a procura de alternativas e de transformações com novas e melhores maneiras de educar a partir da

aceitação do novo, abrir espaço para o apoio à transformação e inovações em todas as nuances da gestão, efetivando, de fato, gera um clima harmônico na comunidade educativa, ao considerar que "as instituições são as células, as unidades do todo da educação, tais circunstâncias poderão desencadear um efeito positivo que se estende das comunidades para a toda a sociedade" (HOERNIG; HOERNIG JÚNIOR, 2019, s/p.).

Continuando, acerca das competências de humanização por parte da Equipe Gestora, Libâneo (2004, p. 91) diz que é "imprescindível que todos desenvolvam competência para realizar diagnósticos, definir problemas, formular objetivos, gerar soluções e estabelecer atividades necessárias para alcançar os objetivos". Pode parecer evidente que o Gestor contemporâneo lidere pessoas e busque o desenvolvimento de competências que não constam somente em sua formação acadêmica. Mas, segundo o pensamento Ganga-Contreras e Navarrete-Andrade (apud MIRA; FOSSATI, 2022, p. 8), o Gestor Escolar "deverá apresentar habilidades comunicacionais (capacidade de oratória), comportamentos equilibrados (emocionalmente estáveis), inspiradores de respeito e confiança, equilibrados, prudentes, vigorosos (fortes e com atitude positiva) e altamente motivadores".

Por fim, Marcedo e Bartolomé (apud FERREIRA, 2006) discutem a inserção da Pedagogia da Esperança: constituída pela solidariedade, pelo respeito e pela tolerância, combatendo a intolerância, a política do ódio, da divisão na divisão na sociedade e na construção social de imagens que desumanizam o outro, revelando que ao construir o outro se torna completamente com o outro e que, ao desumanizar o outro, desumaniza-se. Deve-se elogiar a diversidade dentro da unidade. Enfim: "Creio ser este o verdadeiro e atual significado da gestão da educação" (FERREIRA, 2006, p. 315).

A intenção até aqui, oi levar à reflexão de novos conteúdos de formação, novas formas de organização e a ressignificação da Gestão Escolar: a gestão humanizada, ou seja, a repensar sua forma de gerir e gerenciar, visando uma gestão consciente de sua função, também de formadora, o exercício da cidadania, sob o caráter humanizador. A seguir, apresentar-se uma das relevantes características da Atuação Gestora, a mediação de conflitos no ambiente escolar, um dos aspectos da gestão humanizada.

## O Gestor enquanto "Ponte"

*"Em se tratando de gestão,  
o silêncio é o maior gerador de ruídos"  
(CARNICELLI, 2021, s/p.).*

Com a epígrafe de Carnicelli (2021), quer-se refletir acerca da relevância do estabelecimento do diálogo entre os envolvidos na equipe escolar. Dar vez e dar voz aos colaboradores deve ser uma constância se o Gestor apregoa e defende, de fato, uma gestão democrático-participativa. Sob estes ditames, não há espaço para o silêncio, pois o silêncio constrói muros, constrói obstáculos entre os sujeitos.

Sob a ótica interacionista e sob o modelo cooperativo, em relação à organização escolar, também parte-se do pressuposto, que o conflito, em toda organização pública, incluindo a escolar, deve ser concebido como algo positivo e não negativo. "O conflito é intrínseco à vista de cada indivíduo e faz parte inevitável da natureza humana" (FERREIRA; GOMES; ARAÚJO, 2008, p. 3). O conflito tem como palco o plano escolar e deve ser sanado por meio do diálogo, do respeito e da escuta e do olhar sensíveis, enfim, deve ser encarado de modo saudável.

Eis que entra em cena nesse discurso e reflexão sobre o aspecto mediador na gestão de conflitos da Atuação Gestora. Cabe ao Gestor Escolar repensar sua atuação quanto ao exercício da função de mediar no sentido de prevenir e resolver as disputas organizacionais, oferecendo condições a seus colaboradores a fim de lidar com as adversidades cotidianas, possibilitando meios da obtenção de ferramentas, de informações e de vivências, melhorando, desse modo, os relacionamentos interpessoais, ao valorizar a cultura do diálogo integrado e da negociação cooperativa interpessoal, visando aumentar a qualidade e produtividade dos trabalhos a serem executados por cada funcionário em seu cargo ou função.

A preocupação, nesse momento, é mostrar os nuances da Atuação Gestora na mediação de conflitos. Em outras palavras, levantar-se-á na discussão o papel do Gestor Escolar que pode ser comparado com uma ponte.

Consta no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975, p. 655), que ponte remete a uma construção que possibilita interligar ao mesmo nível pontos não acessíveis separados por vales, rios, ou outros obstáculos naturais ou artificiais. Ela permite a passagem sobre "o obstáculo a transpor, de pessoas, automóveis, comboios, canalizações ou condutas de água (aquedutos)".

Todos esses atributos em relação ao significado de ponte está atrelado com a Atuação Gestora na mediação de conflitos.

Para Ferreira, Gomes e Araújo (2008, p. 3), o "conflito é intrínseco à vista de cada individuo e faz parte inevitável da natureza humana". Ou seja, o conflito acompanha a história da humanidade, já que esse histórico é constituído e, vale também dizer, nutrido no estabelecimento interpessoal entre os sujeitos, isto é, nos relacionamentos interpessoais que são estabelecidos.

Barros (2014) traz o entendimento de que o conflito origina-se na diversidade humana, oportunizando o desenvolvimento e a mudança social. Trata-se de um complexo processo ocorrente na interação entre os sujeitos e grupos e, conforme Jares (*apud* BARROS, 2014, p. 32), urge uma "escolarização agradável e eficaz ao desenvolvimento de relações interpessoais e comunitárias harmoniosas", alicerçadas na tolerância e no compromisso com a justiça social.

Abreu (2022) também ilustra a relevância da mediação de conflitos no ambiente escolar. Ao primar por uma Pedagogia Afetiva, aborda que a instituição escolar trata-se do *lócus* de socialização. Desse modo, todos os membros da escola são expostos a situações fora do ambiente familiar. Todavia, isso não precisa - nem merece - ser encarado de forma 100% negativa. Um ambiente diverso, que abraça as diferenças, abre espaço à ocorrência de divergências e é a forma com que esses conflitos são mediados que define a eficiência da gestão. O aprendizado da mediação dos conflitos na instituição escolar torna-se imperioso ao desenvolvimento de relações saudáveis e de um ambiente escolar sustentável.

Na reflexão de Perez (2022, p. 9698), o Gestor deve se tornar "sujeito articulador na construção de um ambiente dialógico e participativo", atendendo às demandas que surgem para o bom desenvolvimento do trabalho na procura pela qualidade e assertividade do processo educativo-pedagógico. Deve propiciar condições organizacionais, alicerçadas em princípios operacionais e pedagógicos visando o favorecimento de um bom desempenho de toda equipe escolar. Sua relevante função articuladora entre as ações que ocorrem em todos os segmentos, prioriza as questões pedagógicas e mantém as parcerias na construção e na execução do trabalho educativo. Em contraposição, há aquele Gestor que não concebe a educação como um processo de desenvolvimento humano, o que acaba por interferir no modo de organização escolar, e muitas vezes, repercutindo de modo negativo no desempenho e produtividade escolar.

Segundo Teixeira e Corrêa (2021), um dos desafios da Atuação Gestora concerne à habilitação e preparo frente os conflitos, sabendo

agir de modo eficaz na resolução e medição dos conflitos, pois no contexto organizacional há variadas formas de conflitos, pois os sujeitos nunca possuem objetivos e interesses semelhantes e estas distinções podem dar origem a algum tipo de conflito.

Para Barros (2014), a mediação dos conflitos escolares trata-se de um convite ao diálogo, concebido enquanto caminho à educação da cidadania, visando uma cultura de paz. A mediação concerne à prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais, ao promover o empoderamento dos sujeitos envolvidos em situações conflituosas, bem como o reconhecimento mútuo e a conscientização ampliada do conflito.

### **A Contribuição do Marketing Educacional na Gestão Escolar**

*A Escola precisa ser interessante à sua clientela, cativá-la, ser referencial e seus colaboradores devem ser capacitados e conscientes do papel de 'transformadores de cidadãos', devem repensar suas práticas, reformularem seu planejamento visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e para então se empenharem em elevar o nível intelectual da escola (LOPES, 2022, s/p).*

A Equipe Gestora deve promover a reflexão de como lidar com a nova forma de se conceber a Gestão de marketing educacional, considerando, isto é: "a necessidade de engajamento com clientes, as mudanças culturais e estruturais recorrentes no segmento, o desafio de gerar resultados e, ainda, a manutenção da qualidade na prestação de serviços" (RUIZ, 2020, s/p.).

Origina-se uma nova área, um novo setor específico de implementação dos princípios de gestão mercadológica - o Marketing Educacional - que, segundo Bueno (*apud* BATISTA JR., 2009, p. 71), implica no "esforço de posicionamento/comunicação desenvolvido por instituições de ensino junto aos usuários de seus produtos e serviços, à comunidade e a grupos sociais determinados".

Cobra (1991) caracteriza o marketing educacional enquanto processo de investigação das necessidades sociais de aprendizagem, orientando e desenvolvendo programas educativos que as satisfaçam. Continuando, alega que, na década de 1980, o marketing e sua aplicação no ensino superior tiveram como instrumento essencial e relevante a competitividade no mercado educacional.

Na reflexão de Manes (*apud* BATISTA JR., 2009), marketing educacional concerne ao procedimento de investigação das necessidades sociais, ao desenvolvimento de serviços educacionais com a intenção de satisfazê-las, segundo seu valor percebido, distribuídos em lugar e tempo, e eticamente promovidos à geração de bem-estar entre organizações e indivíduos.

Para Kotler e Fox (1994), as instituições educacionais devem compreender e adaptar-se às transformações de cunho ambiental, tendo em vista que poucas delas são tão insensíveis ao ponto de ignorar os tempos de constantes mudanças. O desempenho de uma instituição irá depender do grau de alinhamento entre suas oportunidades ambientais, metas, estratégias, estrutura organizacional e sistemas administrativos etc.

Na sua atuação, conforme Cundiff (1977, p. 52), existem alguns princípios que o Gestor deve levar em consideração:

Primeiramente, se atentar que marketing remete a uma "mercadoria em movimento", consistindo em duas partes: a troca e o movimento. Assim, expressa-se, naturalmente, "aquele trabalho que faz com que as mercadorias sejam levadas da produção de consumo".

No marketing educacional, a troca e o movimento referem-se à matrícula e à mensalidade por parte da clientela e ao retorno da instituição com o ensino de qualidade. Ou seja, tem fundamentais atitudes de identificar e satisfazer as necessidades de seu alunado.

Sob a reflexão de Cundiff (1977, p. 17), "é algo que basicamente envolve o relacionamento entre as necessidades e os desejos do mercado com o fornecimento de produtos e serviços, que geram transferências de propriedade".

Dessotti e Pavan (2022) trazem a seguinte contribuição: Enquanto Gestor cômico, o Diretor não deve se esquecer de que ele se trata de um profissional de marketing, aquele que busca uma resposta - seja uma atenção, uma compra, uma matrícula etc. - e de outra sua clientela em potencial. Desse modo, o Administrador-Gestor deve constantemente se atentar a qual finalidade e de que modo estará se integrando com as políticas que giram em torno de sua instituição, pois do mesmo modo que pode ser colaborador ao funcionamento da instituição, por ser um excelente negócio, isto é, implica realmente no aumento e na retenção dos educandos matriculados.

Abordar "Marketing educacional", na visão de Vasconcelos e Linhares (2020, p. 5) trata-se de "rediscutir a escola em suas múltiplas facetas, as quais estão incorporadas nas relações mantidas entre os sujeitos e suas

ações e o meio em que se encontram inseridos. Fazer um melhor trabalho no atendimento e satisfação das necessidades dos clientes”.

Dessa forma, quem deve orientar a rediscussão da escola em multiplicidade, fortalecendo os laços interpessoais entre toda comunidade, visando satisfazer e melhor atender seu alunado, é o Diretor-Gestor. Ele deve investigar as necessidades sociais de aprendizagem, além de orientar e desenvolver ações educativas que as satisfaçam.

Dentre as estratégias de Marketing Educacional, o Gestor não pode se esquecer daquelas que estão ligadas à comunicação. Comprova-se a necessidade de preocupação com este setor a constatação de que as organizações são sistemas de comunicação - organizações só existem porque uma rede de comunicações e de expressões colabora com a construção de sua identidade - (CURVELLO *apud* BATISTA JR., 2009).

De acordo com Viegas (2018), o marketing educacional funciona como um elo entre a escola e a comunidade escolar e, mediante isso, é muito importante à manutenção de um bom relacionamento com pais, responsáveis e com o público em geral.

Visando assegurar uma clara comunicação que reflete os valores e a identidade da instituição escolar, Viegas (2018), aponta alguns fatores que devem ser levados em conta em relação ao marketing educacional:

1. Comunicação com os públicos
2. Organização e divulgação de eventos
3. Captação de alunos e processo de matrícula

### **A relevante atuação gestora e as inteligências socioemocionais**

*Inteligência Emocional é a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação dos seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (GOLEMAN, 2007, p. 58).*

Quando se fala de escola, pensa-se em um local onde o principal objetivo é a aprendizagem das crianças, garantindo seu desenvolvimento integral. Todavia, essa instituição tem uma responsabilidade muito grande na vida dos educandos de forma que tende a garantir seu sucesso futuro, tanto na vida pessoal quanto na profissional.

Para isso, é preciso que os profissionais da equipe escolar tenham hábitos, valores e atitudes que condizem com os objetivos apresentados,

sendo colaboradores dentro do processo de formação do indivíduo como um ser pensante com opiniões e argumentos próprios que se orientam e se conduzem por si só. Para garantir o sucesso desses indivíduos, é preciso trabalhar com eles seus sentimentos, emoções, frustrações, objetivos e metas a serem alcançadas, pois tudo isso interfere diretamente em sua formação, contribuindo significativamente em sua forma de pensar e consecutivamente em sua forma de agir, de acordo com os estímulos que receberam dos adultos com os quais convive.

Nessa vertente, entra em ação a *Gestão Escolar*, que além de acompanhar a área pedagógica e burocrática, deve garantir que o ambiente escolar seja um local onde prevaleça a cooperação e a harmonia, visando o bom relacionamento entre todos os envolvidos no processo.

Essa reavaliação, essa mudança de ótica em relação aos processos de ensinar e de aprender, esse "olhar sensível" para com o educador, sensibilidade esta que deve se estender ao alunado bem como a toda comunidade escolar diz respeito às habilidades socioemocionais.

Historicamente falando, a Inteligência Emocional ficou notória nas duas últimas décadas, principalmente após a publicação do livro *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman (2007). Terminologia que vem sendo designada de "a inteligência do século XXI", veio a substituir a inteligência fundamentada no coeficiente intelectual quantificado por meio de testes de Quociente de Inteligência - QI, que foram originalmente elaborados por Simon e Binet, em 1905 e que, até então, eram amplamente aceitos.

Goleman (2007) definiu a Inteligência Emocional como a capacidade de identificar os próprios sentimentos e os de outrem, de se motivar e de bem gerir as emoções dentro de si e nos relacionamentos interpessoais que são construídos e estabelecidos.

A melhor elucidar, Goleman (2007, p. 54) traz outras considerações, concebendo a Inteligência Emocional como: "a capacidade de a pessoa motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança".

A legislação brasileira vigente também traz considerações relevantes neste sentido. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) propõe que, durante a Educação Básica, os educandos sejam estimulados ao desenvolvimento de dez competências gerais de modo transdisciplinar que visam garantir "como resultado do

seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 25), ou seja, há a previsão de aprendizagens fundamentais que as escolas devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica, sintetizadas em dez competências gerais.

Dentre elas, são previstas competências ligadas às atitudes e ao caráter dos educandos, de modo que as escolas brasileiras serão incumbidas de inserir as habilidades socioemocionais na grade curricular.

A educação socioemocional também exerce uma relevante função na aprendizagem dos conteúdos tradicionais. Sendo assim, a Base (BRASIL, 2017) traz em seus apontamentos a relevância do trabalho voltado não somente ao desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas também que se preocupa com a dimensão socioemocional, no sentido de desenvolver importantes características, como: a comunicação, a empatia, a resiliência, a comunicação e a coragem, visando assegurar uma formação integral que os prepare para os desafios do século XXI, características estas essenciais para o êxito no mercado profissional e na sociedade.

"Tais habilidades representam competências ligadas à inteligência emocional e são muito úteis principalmente para enfrentar situações adversas do cotidiano. Este tipo de destreza tem impacto direto na vida das pessoas e com quem se relacionam" (PRADO, 2022).

As competências de número 8, 9 e 10 da Base (BRASIL, 2017, p. 10) elucidam melhor esta questão voltada às habilidades socioemocionais. Tais competências gerais estão relacionadas aos valores e ao comportamento, garantindo aos alunos uma formação holística, ao prepará-los aos desafios que enfrentarão no mundo contemporâneo.

8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

Sendo assim, destaca-se que o desenvolvimento emocional amplia a qualidade dos relacionamentos, criando possibilidades de afeto interpessoal, favorecendo à cooperação no ambiente de trabalho. A utilização da inteligência emocional de forma adequada e intencional é capaz de transformar comportamentos, garantir o convívio social de qualidade e contribuir para o rendimento do trabalho realizado.

A Atuação Gestora tem papel de suma relevância na promoção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento das habilidades socioemocionais descritas pela BNCC (BRASIL, 2017). Um Gestor Escolar eficaz deve não apenas valorizar a dimensão cognitiva, mas também priorizar a criação de uma cultura escolar que estimule a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, conforme as competências acima. Isso exige um olhar atento para a formação contínua dos professores, promovendo espaços de reflexão sobre práticas que integrem os aspectos emocionais ao cotidiano pedagógico. Além disso, a Gestão deve garantir que políticas inclusivas e democráticas estejam alinhadas aos princípios éticos e colaborativos, facilitando a construção de relações saudáveis e um ambiente de trabalho cooperativo e produtivo.

Para Goleman (2007), o sucesso profissional e a sobrevivência empresarial decorrem da inteligência emocional. Seja em casa, na escola ou no ambiente profissional, a capacidade de controlar as emoções pode trazer benefícios significativos, tendo em vista que o sujeito se torna mais consciente de seus atos acerca do bem-estar de si mesmo e de outro alguém, utilizando as habilidades conquistadas à promoção de uma mudança sociocultural no meio em que vive, inclusive no meio laboral (GOLEMAN, 2007).

Na reflexão de Goleman (2007), pode-se atestar que os sujeitos emocionalmente competentes são aqueles que tem conhecimento de suas emoções, sabem lidar bem com os próprios sentimentos e consideram os sentimentos dos outros sujeitos, isso os dá vantagem em quaisquer setores vida, seja nos relacionamentos amorosos, familiares e profissionais.

Desse modo, torna-se evidente o fato de que a qualidade de um empreendimento determina-se, na maior parte das vezes, pela qualidade das pessoas que o sujeito emprega (ROBBINS; DECENZO, 2004). Portanto, os Gestores precisam compreender e avaliar o ser humano em todas as suas dimensões, pois ao assimilar as regras tácitas de liderança pode ocorrer o êxito na política organizacional.

Quanto mais consciência o líder deter em relação as suas próprias emoções, o que remete ao autoconhecimento, mais facilidade terá na

identificação e no entendimento do sentimento alheio. De forma mais simplista, a inteligência emocional pode ser caracterizada "como a harmonia entre a razão e a emoção ou como a capacidade desenvolvida para lidar com a emoção de forma inteligente" (SILVA *et. al.*, 2014, p. 8).

Realmente, nos cargos de gestão e de liderança, é possível observar sujeitos com total despreparo, emocionalmente falando, empregando poder e autoridade, ao se valer de seus cargos a fim de menosprezar os demais, por menor sinal de tensão acabar por explodir, ao invés de atrair, repelem os liderados, o que culmina num verdadeiro caos emocional o então ambiente de trabalho. Tais modelos de gestão conservadoras, afastam-se do que possa ser concebido, em essência, com a "arte de liderar" (SILVA *et. al.*, 2014, p. 9).

Côncio de um processo dinâmico em seu dia a dia, diante de muitas mudanças, o Gestor, por meio de seu poder político social, na reflexão de Cury (2010, p. 136) "[...] deve ser usado para promover os outros e não para subjugar-los, silenciá-los".

O Gestor deve estar apto ao emprego de sua inteligência emocional como uma habilidade aprimorada, ao conduzir o grupo de forma que preveja, antecipe e resolva os possíveis conflitos, pois o desenvolvimento dessa competência possibilita lidar melhor com situações de estresse e colabora com os momentos de crise (NASCIMENTO, 2006).

Cabe ao líder a necessidade do desenvolvimento do hábito de pensar nas capacidades e nas deficiências de suas empresas com o mesmo afinco com que pensa nas habilidades dos sujeitos, tendo em vista que uma das características de um grande Gestor diz respeito à capacidade de identificação da pessoa certa à tarefa certa, treinando-a a fim de que se saia bem em suas atribuições (GUEBUR; POLETTTO; VIEIRA, 2007). Pois:

"Estratégias bem implementadas e claramente difundidas na organização são ferramentas importantes de redução de custo, otimização de processos e pavimentam o caminho para o sucesso" (GUEBUR; POLETTTO; VIEIRA, 2007, p. 93).

Convém à discussão trazer as contribuições de Marques, que declara que o líder deve estar munido de algumas competências, que irão colaborar na manutenção do controle das situações. Sendo:

Direcionamento - o líder deve ensinar ao colaborador como executar suas tarefas, acompanhar o desenvolvimento destas até a conclusão; Orientação - líder tem o papel de orientador, de mostrar a tarefa ao colaborador, sua importância, contribuir com novas ideias, ensiná-lo quando precisar de ajuda e motivá-lo para que a execute do modo planejado; Apoio - O apoio do líder torna-se fundamental para que o colaborador adquira confiança, busque crescimento e desenvolvimento de suas habilidades de forma contínua. Assim o líder apoia, mas não precisa supervisionar seu liderado o tempo todo, pois este consegue desempenhar seu trabalho sem tantas interferências; Delegação - O líder situacional consegue delegar o trabalho sem precisar acompanhar seus colaboradores de tão perto, pois estes têm mais autonomia e liberdade para trabalhar (apud SILVA et. al., 2014, p. 9-10).

Por fim, torna-se imperioso mencionar que, ao levar para sua atuação conhecimentos oriundos da Inteligência Emocional, o líder cumpre uma função humanizadora, que por sua vez passa a conceber o sujeito de modo distinto e não mais como um mero colaborador e sim, como outro ser humano, possuidor de habilidades e competências específicas e individuais, além de defeitos e qualidades. Desse modo, há a percepção da singularidade de seus cooperadores e quais e onde estão as fontes de tristeza e de entusiasmo, de anseios, receios, expectativas e frustrações de cada um deles podendo, de modo centrado, lançar mão de sua sensibilidade para o tratamento sensível e singular, levando em conta a motivação, o estado de espírito e a condição laboral existente no momento, agindo adequadamente e de modo coerente e ainda, direcionando de modo racional os trabalhos a serem executados (GOLEMAN, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo permitiu a contribuição e a reflexão acerca da "*Gestão Integradora: as Interfaces da Atuação Gestora*", buscando entendimentos relativos às variadas facetas que constituem a relevante atuação laboral do profissional da Gestão Escolar.

Tal objetivo se amparou em uma especificidade, que foi a de buscar subsídios que abordasse Atuação Gestora sob o viés da Gestão Democrática e a grande relevância da tomada de Decisão Compartilhada; apresentasse a Humanização como pilar da Gestão Escolar; trouxesse importantes considerações sobre o papel de mediador e conciliador de conflitos; ressaltasse que os conhecimentos oriundos do Marketing Educacional colaboram para êxito em sua atuação; e, por fim, apontasse que o conhecimento em relação às Inteligências Socioemocionais também colaborarão para sua atuação.

Nos caminhos percorridos pretendeu-se apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade de buscar contribuições de variados ramos do campo de estudo voltados para Gestão Escolar que irão colaborar para êxito em sua atuação profissional.

Este problema, como foi apontado na Introdução, desdobrou-se na seguinte questão que é agora retomada e seguida de considerações a respeito de resultados obtidos em relação a ela, nesta pesquisa.

***Pensando numa Gestão Integradora, há possibilidade de comprovar que a Atuação Gestora pode ser constituída de muitas interfaces?***

Diante do exposto nesse capítulo e que foi defendido pelas reflexões dos estudiosos, pode-se sinalizar a urgência de articular gestão, democracia, humanização, mediação, marketing e inteligências socioemocionais. Uma gestão que seja emancipatória, humanizada, reflexiva, afetiva, crítica, consciente e cidadã.

Assim, a hipótese foi que sim e foi na direção de busca de sua confirmação que foi realizado esta investigação científica. Há diversos autores nos campos da Educação e, principalmente, da Gestão, que enfatizam em suas obras a contribuição que vários campos do conhecimento constituem a atuação laboral do Gestor, sendo assim é possível constatar uma gama de facetas que contribuição para atuação múltipla e integradora do Gestor Escolar.

A seguir observa-se-á a respeito de cada uma das facetas da Gestão Escolar:

Primando pela grande relevância da Atuação Gestora, sob a luz dos *preceitos democráticos* em toda instituição escolar, seja ela pública ou privada ou de qualquer nível de ensino, cabe ao Gestor o dever de repensar seu papel que não se restringe meramente ao aspecto administrativo no estabelecimento escolar, mas a de um agente responsável por transformações e progressos.

Assim, torna-se imperioso considerar que a educação trata-se de um setor em constante mudança, de muitas adaptações e que jamais deve ser considerada como algo imutável. Trata-se de um desafio o transporte do discurso manifesto nas legislações à promoção da vivência da Gestão Democrática, sob um projeto de sociedade, onde as práticas do consenso e do dissenso possibilitam à promoção de algo novo, podendo evidenciar a participação e o verdadeiro espírito democrático.

Acerca da *Humanização na Gestão*, a fundamentação teórica ajudar a refletir que, protagonista relevante a esta defesa - uma escola humana

e humanizada - o Gestor Escolar deve se engajar em um projeto educativo humanizador que contribui conjuntamente, à efetividade de uma Gestão Escolar constituída por sujeitos comprometidos com a realização dos demais, em todos os aspectos concernentes às dimensões do ser humano.

Frente aos conflitos educacionais na relação pedagógica, a Atuação Gestora revela-se ainda bastante complexa e desafiadora. Há a necessidade de se recuperar alguns apontamentos teóricos no que tange à real necessidade de se implantar a gestão democrática humanizada no sentido de criar a consciência e efetivar de fato a participação e o comprometimento de todos os envolvidos, buscando alternativas estratégicas para solucionar os conflitos acometidos no ambiente escolar.

Podendo ser comparado com uma *Ponte*, a literatura revisitada colaborou também na reflexão da possibilidade de uma competente mediação de conflitos, visando o bem-estar coletivo no ambiente escolar, de modo a transformar os momentos de conflitos em aprendizagem para o crescimento social e profissional dos envolvidos e dos colaboradores. Pensando dessa forma, afirma-se com segurança que o conflito não pode ser encarado como algo negativo, pois quando o Gestor emprega técnicas de conciliação, leva o grupo à compreensão de que o conflito é de divergência de ideias e não questões pessoais.

Nessa propositura, urge a compreensão de que a ação de mediar não se trata de mero ato, mas requer um preparo, com saberes e técnicas, como a escuta sensível e ativa, e o diálogo integrado, por exemplo. Assim, a Atuação Gestora de mediar implica num comportamento imparcial e ético - pois, para que haja uma educação de cidadãos, é preciso que acima de tudo os indivíduos, sejam vistos como iguais - o que consiste na função conciliadora e de confiança com os sujeitos envolvidos no conflito, oportunizando o diálogo entre os pares, incentivando o estabelecimento do relacionamento interativo entre a equipe, a fim de que a escola seja ambiência de referência de influências positivas na comunidade.

Ao compreender que a instituição escolar exerce uma essencial função para o desenvolvimento da participação democrática, cabe ao Gestor Escolar incentivar o trabalho bem como o desenvolvimento do ser humano sob o viés holístico, por meio de processos de ensino e de aprendizagem vivos e dinâmicos, reconstruindo e ressignificando as relações interpessoais estabelecidas com sua equipe e seus pares, a fim de que sejam desenvolvidas as competências para compreensão e resolução dos conflitos.

Em relação à atuação do Gestor seguindo os preceitos do Marketing Educacional, comprova-se que, nos dias contemporâneos,

pode-se perceber que o cenário apresentado pela rápida elevação do setor educacional, incitado por resultados econômicos do país, vem propiciando a entrada de capital visando à aquisição de variados tipos de negócios no segmento educacional. Desse modo, por meio do marketing educacional, há a emergente precisão de entender o enfrentamento de tais transformações e a redefinição da tarefa de marketing nestas instituições escolares.

Assim, urge que os Gestores de marketing tenham como foco a eficiência e o compromisso, pois tais características distinguem marcas, produtos e serviços a fim de buscar entendimentos relativos aos processos de fidelização e a captação de novos educandos, verificando quais as estratégias que a instituição escolar, mas precisamente os Gestores, necessita(m) fazer para que seus educandos permaneçam fiéis e ela também conquiste a confiança de outros novos.

A liderança, a mediação, a coordenação e o gerenciamento dos esforços colaboram com a construção de um ambiente de convivência sadia, de produtividade, de realização profissional e pessoal. Nesse sentido, urge a construção de ações por parte dos Gestores a fim de que elas se tornem oportunidades para o sadio convívio, para a tolerância, para a generosidade, para a empatia, para o diálogo integrado e compartilhado, para o respeito e para a valorização de quaisquer diferenças individuais, e, dessa forma, que cada membro constituinte da sua equipe colaboradora venha a exercer o direito de voz, manifestando criticamente seus anseios, dissabores, ideias, sentimentos, pensamentos, opiniões, sugestões, como sujeitos pertencentes e integrados no contexto que constituem, a comunidade escolar.

Nesse sentido, a fundamentação teórica também possibilitou a reflexão sobre a importância do estímulo e do aprimoramento das *habilidades socioemocionais* e da construção e do estabelecimento de vínculos afetivos nas relações interpessoais ocorrentes no ambiente escolar, seja entre educador-educando, seja entre Gestor-equipe, enfim, todos os sujeitos pertencentes e constituintes da comunidade escolar e, principalmente, ressignificar e reavaliar a atuação do Gestor Escolar nesse processo.

Urge, enquanto educadores por excelência - Gestores - refletir no sentido de desenvolver e aprimorar as habilidades socioemocionais na escola, tanto do alunado, quanto corpo docente e equipe escolar colaborativa, no sentido de resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana.

Enfim, em vista dos argumentos apresentados, constatou-se o caráter relevante e multifacetado constituinte da Atuação Gestora Integradora que: colabora na transformação social; no diagnóstico de problemas educacionais, propondo soluções com embasamento teórico; na organização bem como na articulação da prática pedagógica no cotidiano escolar; na prestação de assistência didático-pedagógica a fim de que a educação eleve os índices de qualidade; na análise e proposta de medidas necessárias á regularização da vida escolar dos educandos; no exame e na fiscalização do cumprimento das normas que se aplicam à organização e funcionamento escolar; na orientação por parte da equipe escolar, corpo docente e do alunado; na estimulação e aprimoramento da integração entre os profissionais constituintes da equipe escola, dentre outros aspectos.

Espera-se que essa discussão venha trazer contribuições para futuras investigações científicas sobre a significativa função e Atuação Gestora em qualquer segmento e modalidade escolar e as implicações da gestão integradora nesse processo. Para tanto, torna-se imperioso se atentar e se levar em conta que as concepções de Educação devem induzir as decisões tomadas pela gestão, nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro, ao instituir seu alunado como sujeito de direitos, protagonista de sua história, colaborador na construção da sociedade.

Todas as reflexões desta pesquisa tiveram como intuito, compreender ainda que minimamente, e contribuir na discussão e na procura de respostas acerca da contribuição das vertentes da Gestão Escolar por meio da atuação do Gestor, pois urge à construção de uma gestão educacional, que perpasse de modo democrático todos os espaços escolares e crie uma Educação que seja amorosa e disciplinada, simultaneamente, instituindo uma ambiência democrática de humanização no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de seus atores-participantes concebidos como sujeitos socio-históricos.

Que o esforço de pesquisa e de reflexão aqui realizado, frutifique em desafios para novas pesquisas a respeito desta tão importante questão relativa ao pensar sobre a complexidade da Atuação Gestora e, sobretudo, sua relevância para o bom funcionamento da unidade escolar, na melhoria e na assecuridade de uma educação de qualidade e de equidade a todos, no melhor engajamento e produtividade de seus colaboradores, dentre outros fatores.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N. **Aprenda como mediar conflitos na escola**. Disponível em: > <https://www.sistemamaxi.com.br/aprenda-como-medar-conflitos-na-escola/><. Acesso em 12 jun. 2022.
- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. In: **Construção psicopedagógica**. v. 24. n. 25. São Paulo, 2016. ISSN 1415-6954. Disponível em: ><https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/competencias-socioemocionais><. Acesso em 12 jun. 2022.
- BARROS, C. L. G. **O papel do gestor na mediação das relações no contexto escolar**. 52 fl. 2014. Monografia (Curso de Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: > [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9994/1/2014\\_ClautidesLeiteGuimaraesBarros.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9994/1/2014_ClautidesLeiteGuimaraesBarros.pdf)<. Acesso em 12 jun. 2022.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L. **Gestão democrática na educação infantil e participação da família: possibilidades e limites**. Disponível em: > [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/138.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/138.pdf)<. Acesso em 12 jun. 2022.
- BECKER, T. As dificuldades do processo de tomada de decisões na gestão escolar democrática. In: **Anais do Salão de Pesquisa das Faculdades EST**. São Leopoldo: EST, v. 12, 2013. p.017-027. Disponível em: > [anais.est.edu.br/index.php/salao/article/download/197/156](http://anais.est.edu.br/index.php/salao/article/download/197/156)<. Acesso em 12 jun. 2022.
- BATISTA JR., P. D. C. **Estratégia de Marketing Educacional no Ensino Superior Privado**. São Paulo, 2009. 115 f. Dissertação (mestrado). Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo, 2009. Disponível em: ><http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/7094/5135><. Acesso em 12 jun. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: >[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)<. Acesso em: 17 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada a 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23/12/1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2023. Disponível em: > [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm)<. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASÍLIA. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI).** 2 ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

CARNICELLI, G. **Pensador.** Disponível em: > [https://www.pensador.com/autor/guilherme\\_carnicelli/](https://www.pensador.com/autor/guilherme_carnicelli/)<. Acesso em 12 jun. 2022.

COBRA, M. **Plano estratégico de marketing: série estratégia de negócios** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

CUNDIFF, E. W. **Marketing básico: fundamentos.** São Paulo: Atlas, 1977.

DEMO, P. **Participação é conquista.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DESSOTTI, L.; PAVAN, A. A.; **O Marketing educacional aplicado nas instituições de ensino superior como ferramenta de competitividade.**

Disponível em: ><http://www.aems.edu.br/conexao/educacaoanterior/Sumario/2013/downloads/2013/3/18.pdf><. Acesso em 12 jun. 2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, M. R. de L. Ferreira; GOMES, F. P; ARAÚJO, R. M. de. *Gestão de pessoas no setor público: um estudo dos níveis de conflito a partir da visão interacionista.* In: **ANPAD.** 12 a 14 nov. 2008. Disponível em: ><http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnAPG460.pdf><. Acesso em 9 jan. 2021.

FERREIRA, N. S. C. *Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades.* In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, B. *Educação humanizada: o saber e o fazer de cada um compartilhado por todos na arte de educar.* In: **Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen,** RS p. 68 - 91 mai./ago. 2018. Disponível em: ><http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3144><. Acesso em 12 jun. 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GONÇALVES, J. dos S.; CARMO, R. S. dos. **Gestão escolar e o processo de tomada de decisão.** 2001. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA- Universidade da Amazônia, 2001. Disponível em: ><http://docplayer.com.br/10584128-Gestao-escolar-e-o-processo-de-tomada-de-decisao.html><. Acesso em 12 jun. 2022.

GUEBUR, A. Z; POLETTO, C. A.; VIEIRA, D. M. S. Inteligência emocional no trabalho. In: **Revista Intersaberes**. Curitiba, ano 2, n. 3, p. 71 - 96. jan/jun 2007.

HOERNIG, A. M.; HOERNIG JÚNIOR, B. A. **A urgência das competências de humanização para a gestão educacional**. 18 jul. 2019. Disponível em: ><http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-urgencia-das-competencias-de-humanizacao-para-a-gestao-educacional><. Acesso em 12 jun. 2022.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Alternativa, Goiânia, 2004.

LOPES, T. R. W. **Os principais desafios do gestor democrático na atualidade**. Disponível em: ><http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/administracao/os-principais-desafios-gestor-democratico-na-atualidade.htm/><. Acesso em 12 jun. 2022.

LÜCK, H. et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRA, A. P. de; FOSSATI, P. **Gestão educacional humanizadora**. Disponível em: >[http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific\\_articles/files/000/000/252/original/Gest%C3%A3o\\_Educacional\\_Humanizadora.pdf?1491262910](http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/252/original/Gest%C3%A3o_Educacional_Humanizadora.pdf?1491262910)<. Acesso em 12 jun. 2022.

MIRA, A. P. V. J. de. Aplicação pedagógica dos preceitos legais: possibilidades para e na gestão escolar humanizadora. 27 jul. 2020. In: **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-11, jan.-jun. 2020. Disponível em: ><https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/32870><. Acesso em 12 jun. 2022.

NASCIMENTO, S. H. **As relações entre inteligência emocional e bem estar no trabalho**. 2006. 101 f. Dissertação - (Mestrado em psicologia da saúde). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2006.

NOLÊTO, E. de A. P. **Gestão compartilhada: autonomia da escola**. In: **II Congresso Consad de Gestão Pública**. Painel 16 - Gestão de Políticas Públicas em Educação. Acesso em 13 set. 2020.

OLIVEIRA, E.G. de. **O preparo da criança para o exercício do pensamento: uma investigação sobre a proposta filosófica de Matthew Lipman para a educação infantil**. 2013. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Filosofia) - Centro de Ciências Humanas e Educação. UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2013.

PALMEN, S. H. de C. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas**. UNICAMP. Tese de Doutorado. CAMPINAS, 2014. 288 p. Disponível em: >[http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254173/1/Palmen\\_SueliHelenadeCamargo\\_D.pd](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254173/1/Palmen_SueliHelenadeCamargo_D.pd)<. Acesso em 12 jun. 2022.

PEREZ, L. A. **Gestão escolar e humanização**. In: **XVIII ENDIPE**. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. ISSN 2177-336X. Disponível em: > [https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233\\_10357\\_37222.pdf](https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10357_37222.pdf). Acesso em 12 jun. 2022.

PRADO, S. T. L. **A inteligência socioemocional e a aprendizagem**. Disponível em: >[http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/e0d6b0d4fbdffcac0b56f3eec5ff98b31.pdf](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/e0d6b0d4fbdffcac0b56f3eec5ff98b31.pdf)<. Acesso em 12 jun. 2022.

ROBBINS, S.; DECENZO, D. **Fundamentos de administração: conceitos essenciais e aplicações**. 4 ed. Tradutor: Robert Brian Taylor. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

RUIZ, E. **Os desafios da gestão de marketing educacional na era do engajamento**. Disponível em: < <http://www.humus.com.br/news/marketing11.htm><. Acesso em 12 jun. 2022.

SILVA, B. M. M. *et. al.* **A inteligência emocional na liderança e sua relação com a melhoria da comunicação interpessoal nas organizações: estado do conhecimento no Seget**. In: **XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. 22 a 24 out. 2014. Disponível em: ><https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/1620409.pdf><. Acesso em 12 jun. 2022.

SILVA, J. P. **A humana docência segundo Miguel Arroyo**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteúdo/artigo/educaçao/a-humana-docencia-segundo-miguel-arroyo/18983>>. Acesso em 12 jun. 2022.

TAQUARITUBA. **Regimento Escolar da E.M.E.I. Professora Flávia Grasselli de Oliveira**. Taquarituba, 2024.

TEIXEIRA, C. G. M.; CORRÊA, E. de L. **Mediação de conflitos no contexto organizacional: o papel do gestor como mediador**. Disponível em: > <http://docplayer.com.br/108776424-Mediacao-de-conflitos-no-contexto-organizacional-o-papel-do-gestor-como-mediador.html> <. Acesso em 12 jun. 2022.

VASCONCELOS, M. F. de M.; LINHARES, G. T. **Gestão educacional e marketing: desafios na formação de saberes**. Disponível em: <<http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/171/147>> Acesso em 12 jun. 2022.

VIEGAS, A. **A importância do marketing educacional para as escolas**. 28 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/a-importancia-do-marketing-educacional-para-as-escolas/>> Acesso em 12 jun. 2022.

# A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*

*Maurício Ortiz Neto*

## RESUMO

Este capítulo tem como objeto a atuação do supervisor escolar e versa sobre os aspectos históricos e legais bem como os desafios e as perspectivas. A trajetória histórica desse profissional é marcada por transformações ao longo do tempo. Inicialmente, atuava como um fiscalizador das atividades pedagógicas e administrativas, priorizando o cumprimento de normas e de regulamentos nas escolas. No entanto, com o avanço das teorias educacionais e a valorização da gestão democrática, a supervisão evoluiu para uma abordagem mais orientadora e formativa. Nessa nova perspectiva, o supervisor passou a ser um mediador entre a Gestão Escolar, os professores e os alunos, buscando promover o diálogo, a colaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas. Eis o âmago dessa reflexão de cunho teórico e prático que busca responder: Diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, a atuação da supervisão escolar tem se adaptado ao longo da história para enfrentar os desafios contemporâneos e cumprir suas atribuições, conforme estabelece a legislação vigente? A hipótese, de acordo com a revisão de literatura aponta que a atuação da supervisão, ao longo do tempo, tem se pautado pela busca contínua de aprimoramento que, aliada a contribuição de supervisores por meio de uma pesquisa de campo, nos conduzem à reflexão sobre suas práticas e do ensino com as políticas educacionais, buscando a contribuir para uma educação mais eficaz e inclusiva. Aponta ainda o desafio e a necessidade de conciliar as demandas da Gestão Escolar, as políticas educacionais e as necessidades individuais dos professores e alunos. Como agente de mudança na educação também deve lidar com a diversidade de contextos educacionais e estar preparado para acompanhar as mudanças nas legislações e diretrizes educacionais. Ao atuar de forma colaborativa, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento profissional dos docentes, o supervisor pode contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade do ensino e à promoção de uma educação mais inclusiva e participativa, ao incentivar a formação contínua dos professores, estimular o trabalho em equipe e promover espaços de reflexão e diálogo. Essas ações colaborativas podem contribuir para superar os desafios enfrentados pela supervisão e consolidar a promoção de uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades e potencialidades de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Atuação do Supervisor Escolar. Mediador. Desafios Contemporâneos. Agente de Mudança. Qualidade do Ensino.

## INTRODUÇÃO

A Supervisão Escolar é uma das áreas fundamentais no contexto educacional, permeando o elo entre a Gestão Escolar, os professores, os alunos e a comunidade.

Por meio de um acompanhamento pedagógico sistemático e reflexivo, a supervisão busca promover o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, garantindo a qualidade da educação oferecida e esperançosa para o desenvolvimento integral dos alunos.

Neste capítulo, abordaremos os aspectos históricos e legislativos da atuação da supervisão escolar, bem como os desafios enfrentados atualmente e as perspectivas futuras para essa importante função.

Os fatores motivacionais que nos levaram a refletir essa temática tiveram, primeiramente um caráter pessoal e profissional, pois como educadores e profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, reconhecemos a importância do papel desempenhado pela supervisão escolar em nosso cotidiano. Entender os desafios enfrentados pelos supervisores nos permite superar suas ações e buscar formas de colaborar de maneira mais eficaz. Além disso, o conhecimento sobre a evolução histórica e a legislação relacionada à supervisão nos ajuda a compreender a própria prática desse profissional e buscar aprimoramento contínuo, visando promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Outrossim, fomos mobilizados diante da relevância dessa temática para a sociedade, haja vista que a sociedade contemporânea enfrenta desafios complexos e em constante evolução no âmbito educacional. Nesse sentido, a atuação da supervisão escolar é de suma importância para enfrentar esses desafios e buscar soluções eficazes.

Além disso, nossa justificativa remete à escassa produção acadêmica em torno dessa temática. Diante disso, nos pautamos na reflexão de Pavan e Beccari (2014, p. 18):

A partir das análises realizadas nas produções acadêmicas - dissertações e artigos científicos -, aponta-se que há pouca produção acadêmica que discute questões sobre a Supervisão Educacional, demonstrando que este assunto não é considerado prioridade nos debates atuais da educação. Em outras palavras, a Supervisão Educacional é um tema carente de pesquisas. A partir deste estudo, percebeu-se o quanto esta área da educação é pouco debatida, pois as produções sobre o assunto em tela são escassas, são poucos os escritores que se debruçaram a estudar e produzir sobre o universo que envolve a Supervisão.

Ao analisar a trajetória histórica da supervisão, compreendemos como as práticas e as concepções evoluíram ao longo do tempo, permitindo-nos refletir sobre os atos e os equívocos do passado e, assim, aprimorarmos as ações no presente. Além disso, ao considerar a legislação vigente e os profissionais da supervisão escolar, podemos identificar avanços e obstáculos na promoção da educação de qualidade, garantido para o aprimoramento das políticas educacionais.

De modo essencial, por meio deste capítulo pretendemos, como objetivo geral, refletir sobre a atuação da supervisão escolar, considerando seus aspectos históricos e legislativos, além de identificar os desafios enfrentados na contemporaneidade e delineando perspectivas futuras para aprimorar sua atuação no contexto educacional.

Essa pretensão é amparada nas seguintes especificidades:

Investigar a evolução histórica da supervisão escolar, desde suas origens os dias atuais, com ênfase até mudanças conceituais e nas práticas de desenvolvimento ao longo do tempo;

Analisar a legislação educacional vigente no país, buscando compreender como as políticas públicas influenciam a atuação da supervisão escolar e quais são os desafios encontrados nesse cenário;

Identificar e discutir os principais desafios enfrentados pelos supervisores escolares, tais como: a formação profissional, o trabalho em equipe, a comunicação efetiva com os diferentes atores educacionais e o uso de novas tecnologias educacionais;

Contrapor referencial teórico e pesquisa de campo a fim de comprovar a relevância desse profissional no seio educacional.

De cunho bibliográfico e por meio de uma pesquisa de campo, pretendemos buscar subsídios que respondessem ao seguinte problema: Diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, a atuação da supervisão escolar tem se adaptado ao longo da história para enfrentar os desafios contemporâneos e cumprir suas atribuições, conforme estabelece a legislação vigente?

A hipótese, de acordo com a revisão de literatura e da pesquisa de campo com supervisores, aponta que a atuação da supervisão escolar, ao longo do tempo, tem se pautado pela busca contínua de aprimoramento, através da reflexão sobre suas práticas e do ensino com as políticas educacionais, buscando a contribuir para uma educação mais eficaz e inclusiva.

Para alcançar os objetivos propostos e investigar o problema em questão, este capítulo fez emprego de uma abordagem qualitativa de pesquisa por meio de pesquisas bibliográficas em fontes especializadas, como: livros, artigos científicos, teses e dissertações, buscando compreender a evolução histórica da supervisão escolar e sua relação com a legislação educacional. Além disso, foram realizadas entrevistas com supervisores escolares atuantes e que já atuaram, a fim de compreender os desafios enfrentados em sua prática cotidiana e identificar perspectivas futuras para a atuação dessa importante função. A análise dos dados coletados foi realizada por meio de categorização temática, permitindo uma identificação de padrões e tendências relacionadas ao tema em estudo.

## **A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

### **Contexto histórico**

A atuação do supervisor de ensino tem uma história significativa no contexto educacional, e ao longo do tempo, sua atuação passou por diversas mudanças e evoluiu. São abordados alguns aspectos históricos relevantes desse profissional neste sentido.

Relevante profissional importante ao bom desempenho da educação escolar e do grupo escolar, o supervisor expõe seu modo de pensar e procura direcionar o trabalho pedagógico para que se efetive a qualidade na educação. Portanto, no processo educativo, sua atuação permeia o reconhecimento, o apoio, a assistência, a participação e inovação dos paradigmas, "[...] pois tem sua 'especialidade' nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos. Desse modo, caracteriza-se pelo que congrega, reúne, articula, enfim soma e não divide". Neste contexto, a compreensão e a caracterização da atuação supervisora no contexto educacional no Brasil não acontece de modo independente ou neutro. Mas "[...] decorre do sistema social, econômico e político e está relacionada a todos os determinantes que configuram a realidade brasileira ou por eles condicionada" (GIANCATERINO, 2023, s/p.).

Segundo Giancaterino (2023, s/p):

O desenvolvimento da sociedade moderna representa motivos de muita reflexão, principalmente pelo fato de que a área educacional possui muitos problemas e que diretamente vinculam-se as demais atividades sociais visto que são tais profissionais que irão atuar junto ao mercado de trabalho.

A história da Supervisão Educacional surgiu muito antes do surgimento das Políticas Públicas que institucionalizaram essa profissão, pois sua atuação já permeava o ambiente educacional. Segundo Pan e Beccari (2014), análises já apontavam que esta atuação acompanhou constantemente os processos educativos, mesmo que de modo subentendido.

Saviani (*apud* PAVAN; BECCARI, 2014, p. 2) relata que:

A função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica.

Nesse sentido, de acordo com Pavan e Beccari (2014), o supervisor ocupava um papel não planejado que, com o decorrer dos tempos, configurou-se a partir das exigências estabelecidas pelo contexto escolar.

Após a Revolução Industrial, houve a necessidade de se ter um profissional responsável pela inspeção, cuidado, controle e vigia dos setores de produção industrial a fim de, dessa forma, observar se os trabalhadores realizavam suas tarefas com eficiência e competência (PAVAN; BECCARI, 2014).

Sob o viés do sistema de produção capitalista, a instituição escolar passa a ser entendida como uma empresa e, enquanto profissional, o supervisor de ensino surge no ambiente a fim de fiscalizar e inspecionar o trabalho educacional.

Leal e Henning (*apud* PAVAN; BECCARI, 2014, p. 3) trazem elementos colaboradores à compreensão do contexto histórico da ação supervisora, alegando que:

Visando à efetivação do currículo tradicional, os esforços dos supervisores se direcionam para determinar o que e como o ensino deve acontecer, seguindo a tarefa de acompanhar sistematicamente o trabalho docente. Em função disso, a ação supervisora envolve-se numa esfera na qual o controle e a fiscalização das questões pedagógicas ganham bastante evidência, características essas que a história contada no corpus discursivo sobre a supervisão escolar deseja hoje esquecer.

Aquino (2013) discute a história, a teoria e a prática da supervisão educacional, proporcionando uma visão abrangente sobre o tema. Evidencia como as práticas e as concepções evoluíram e se adaptaram

às mudanças na educação, ao considerar como os aspectos históricos implicam à atuação contemporânea dos supervisores escolares.

As reflexões de Aquino (2013) têm sido importantes para compreender a relevância da supervisão educacional e suas possibilidades no cenário educacional atual. Confiavelmente para o entendimento desse importante campo da educação, Aquino (2013) mergulha na história da supervisão educacional, explorando como esse campo evoluiu ao longo do tempo, desde suas origens até sua configuração atual, sendo moldada por diferentes abordagens pedagógicas e contextos históricos, o que reflete a complexidade e a dinâmica do sistema educacional em constante mudança.

Analisando como teorias da psicologia, da aprendizagem, da administração educacional e da liderança foram construídos à supervisão educacional, confiantes para a sua construção como um campo multidisciplinar e interdisciplinar, Aquino (2013) reflete de modo aprofundado, permitindo compreender as bases conceituais e filosóficas que sustentam a atuação do supervisor educacional no contexto escolar.

As bases conceituais e filosóficas que sustentam a atuação do supervisor educacional, conforme refletido por Aquino (2013), estão ancoradas em teorias da Psicologia, da Aprendizagem, da Administração Educacional e liderança, configurando o campo da supervisão educacional como multidisciplinar e interdisciplinar.

A psicologia oferece perspectivas sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, enquanto as Teorias de Aprendizagem trazem contribuições sobre como os indivíduos assimilam e constroem conhecimento. No âmbito da Administração Educacional, o foco está na organização, no planejamento e na gestão eficaz do ambiente escolar, garantindo que as práticas educacionais estejam alinhadas às metas institucionais. Por fim, as teorias de liderança embasam o papel do supervisor como mediador e facilitador de processos, promovendo a colaboração entre docentes e a melhoria contínua do trabalho pedagógico, sempre guiado por princípios éticos e democráticos. Tais fundamentos, em conjunto, fortalecem a supervisão como um campo que dialoga com diversas áreas do saber, promovendo uma visão holística e estratégica da educação.

Cury (2001) destaca que a atuação do supervisor de ensino teve origem nos Estados Unidos, na década de 1920. Nesse período, o contexto educacional passou por mudanças, com o aumento da urbanização e da industrialização, o que levou à necessidade de organizar e controlar a educação pública. Inicialmente, a função se concentrava em garantir o cumprimento de normas e dos regulamentos nas escolas, funcionava

como um fiscalizador das atividades pedagógicas e administrativas. Era comum que os supervisores tivessem formação técnica e administrativa, priorizando a eficiência e o controle do sistema educacional.

No entanto, com o passar do tempo, a supervisão evoluiu para uma abordagem mais orientada e formativa, preocupada em apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e na melhoria da qualidade do ensino. Cury (2001) destaca que, a partir das décadas de 1940 e 1950, a função do supervisor começou a se orientar para uma abordagem mais orientadora e formativa. O foco passou a ser o apoio aos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, visando melhorar a qualidade do ensino e promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Essa mudança de perspectiva trouxe um papel mais colaborativo e mediador para o supervisor de ensino, confiante para a construção de uma relação mais próxima entre o supervisor, os professores e a *Gestão Escolar*.

Libâneo (1994) ressalta que a supervisão de ensino foi influenciada pelas transformações sociais e educacionais do Brasil ao longo do século XX. Na década de 1960, o país passou por um período de intensas mudanças políticas e sociais, o que também impactou a educação e, conseqüentemente, a atuação dos supervisores. Nesse contexto, a supervisão escolar ganhou destaque como um dos instrumentos para promover a qualidade da educação e garantir uma gestão mais democrática nas escolas, tanto nesta quanto na década seguinte, 1970, peculiarmente em relação à formação dos professores. Nesse sentido, o supervisor passou a ser visto como um mediador entre a *Gestão Escolar* e os docentes, buscando promover uma atuação colaborativa e formativa.

Caminhando nesse sentido, Aquino (2013), em suas pesquisas sobre a história da supervisão educacional, aborda a evolução da função ao longo do tempo. Ele destaca que, nas décadas de 1980 e 1990, a supervisão escolar sofreu influências da gestão democrática e das mudanças na legislação educacional do país.

Nesse período, o foco do supervisor se ampliou para além da mera supervisão e orientação técnica, buscando-se uma atuação mais comprometida com a formação continuada dos professores e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Além das funções de orientação e fiscalização, o supervisor passou a ser visto como um mediador entre a *Gestão Escolar* e os docentes. Essa mudança de perspectiva trouxe um olhar mais crítico e reflexivo sobre a atuação do supervisor, enfatizando a importância de sua formação e capacitação para atender às demandas de uma educação mais inclusiva e participativa (AQUINO, 2013).

Aquino (2013) ainda destaca que, nas décadas de 1980 e 1990, a supervisão escolar foi influenciada pelas mudanças na legislação educacional e pelos debates sobre *Gestão Democrática* e qualidade do ensino no Brasil.

Nesse período, com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1999) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), houve uma preservação da gestão democrática e participativa nas escolas, o que impactou diretamente a atuação dos supervisores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 64, menciona a figura do supervisor educacional como um dos profissionais que podem atuar na Educação Básica. E, de modo específico no artigo 67, por sua vez, trata do papel do supervisor escolar como um dos integrantes da equipe de gestão da escola.

Aquino (2013) destaca que o papel do supervisor se expandiu para além da mera supervisão e orientação técnica, buscando-se uma atuação mais comprometida com a formação continuada dos professores e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Abordando a questão da formação, nesse sentido, convém apresentarmos a resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais da educação. No Anexo II, a resolução apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros supervisores escolares durante sua formação acadêmica. Dentre elas, destacamos o exercício docente e suas dimensões consolidadas em sua formação seja inicial ou contínua:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Além disso, consta no artigo 16 (BRASIL, 2015, p. 13) um dos principais focos da atuação supervisora - a formação continuada de profissionais do magistério, abrangendo dimensões organizacionais, profissionais e coletivas, bem como “[...] o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...]”, visando à “[...] reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”.

Sousa (2017) aborda a supervisão escolar na contemporaneidade, explorando concepções e práticas dessa função no cenário educacional atual. Ao explorar concepções e práticas relacionadas à atuação dos supervisores escolares nesse contexto, ressalta a importância de uma supervisão que promove uma escuta ativa e empática dos professores, considerando suas necessidades e desafios na prática pedagógica.

Sua visão contemporânea sobre a supervisão contribui para uma compreensão atualizada dessa função, considerando as mudanças na sociedade e na educação e buscando caminhos para uma atuação mais efetiva e condizente com as demandas do século XXI (SOUZA, 2017).

As demandas contemporâneas estão relacionadas à melhoria e à assecuridade da qualidade de ensino, fio condutor do profissional da supervisão que também foi abordado no PNE.

O Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) trata, de forma ampla, sobre a valorização dos profissionais da educação, incluindo a formação e qualificação dos supervisores escolares, visando à melhoria da qualidade educacional no país, pois em seu segundo artigo aponta que dentre as diversas diretrizes, o PNE traz a "IV - melhoria da qualidade da educação;", foco e objeto de preocupação da atuação supervisora.

Como podemos perceber, tais autores e as legislações fornecem uma visão abrangente dos aspectos históricos e legais do cargo de supervisor de ensino, evidenciando como sua atuação evoluiu ao longo do tempo, de uma perspectiva mais fiscalizadora para uma atuação mais orientadora e formativa. As mudanças sociais, políticas e educacionais influenciaram essa trajetória, culminando em uma visão contemporânea do supervisor como um profissional essencial para o aprimoramento da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

### **Facetas da supervisão educacional**

Conforme Moreira, Sabchuk e Scos (*apud* CAMPOS; PALMA, 2022, p. 115), é imprescindível destacar a importância que a figura do Gestor Escolar tem no espaço escolar, haja vista que por meio de suas atitudes, muito se pode avançar e progredir no ambiente escolar, pois ainda recai sob sua figura a necessidade de criar meios de efetivar as propostas educacionais e mobilizar toda a equipe de profissionais que atuam na escola para que exerçam suas funções com qualidade, conduzindo a escola a atingir seus objetivos. Portanto, "[...] a qualidade das ações desenvolvidas no espaço escolar não acontecem ao acaso, mas dependem de um conjunto

de fatores que desencadeiam sua promoção e perpassam em primeiro lugar pelo campo da definição teórica de determinados pressupostos que legitimam a qualidade da gestão”.

A Atuação Gestora condiciona-se a um conjunto de fatores qualificadores das ações desempenhadas pelo Gestor no ambiente escolar, tendo em vista que suas atribuições e fazeres determinam a qualidade das ações futuras a serem desempenhadas no ambiente educativo (CAMPOS; PALMA).

De acordo com Campos e Palma (2022), torna-se dizer que cada profissional que atua em coparceria na Gestão Escolar. Dentro de suas especificidades e incumbências, todos os cargos são de extrema importância e estão relacionados à identidade profissional da equipe da Gestão da Escola.

Placco, Souza e Almeida (apud PAVAN; BECCARI, 2014, p. 9) enfatizam que:

a identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam 'atos de atribuição' (do outro para si) e de 'pertença' (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Neste sentido, para Placco, Souza e Almeida (apud PAVAN; BECCARI, 2014, p. 9), ao conceberem que a instituição escolar encontra-se em contínua transformação, destacam que o supervisor também precisa caminhar juntamente com tais transformações, “[...] atualizando-se constantemente, a fim de desenvolver um trabalho que contribua com a melhora da qualidade da educação”.

Na reflexão de Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 30), de cunho etimológico, a designação supervisão abarca dois termos com raiz latina: *super*, que significa “sobre” e *vídeo*, que remete à ação de “ver”. A primeira significação é o resultado interpretativo e linear de “olhar de ou por cima”, que admite a perspectiva da “visão global” e acabou por assumir, de modo vulgar, e integrar as funções de: “[...] inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. Tais funções, entretanto, foram associadas a regulação, orientação - que reforça, por muitas vezes, o sentido de acompanhamento - e liderança”.

Em alguns municípios, o cargo de Supervisor de Ensino, ainda se dá em provimentos mediante nomeação em comissão ou designação desde que o nomeado tenha Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação em Supervisão Escolar e o principal requisito exigido

é de que o nomeado seja preferencialmente funcionário da Rede Municipal de Educação.

Os objetivos da escola sejam administrativos, didáticos pedagógicos e até os relacionamentos interpessoais na escola e mesmo entre as famílias dos alunos, serão facilitados à medida que o supervisor pedagógico desempenhe suas tarefas objetivamente; quando ele facilita aos professores a aquisição de informações relativas a conteúdos e metodologias, quando ele permanece como centro irradiador de todas as ações desenvolvidas na escola (RANGEL *apud* CAMPOS; PALMA, 2002, p. 123).

Muitas vezes, a função do supervisor de ensino é vista somente como fiscalizador dos serviços prestados pelas escolas para a comunidade, mas não é bem assim, eles precisam prestar um serviço maior, não somente o de fiscalizar, mas também o de apoiar, orientar e acompanhar as escolas. O supervisor precisa estar atento a tudo o que acontece nas escolas, precisa saber criar e trabalhar com estratégias que possam garantir o bom funcionamento das mesmas. As escolas necessitam da presença e da participação ativa do supervisor em todos os processos e não somente apontando os erros, esperando que melhore sem apresentar estratégias e propor soluções (CAMPOS; PALMA, 2022).

Como prática educativa, a supervisão educacional, independentemente de formação específica em uma habilitação no curso de Pedagogia, em cursos de pós-graduação ou como conjunto de conteúdos desenvolvidos no curso de Pedagogia, constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegura a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade de formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro, na atual conjuntura mundial. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores quando expressar e se constituir em polo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a era da globalização e a sociedade do conhecimento ocasionaram (CARAPETO *apud* CAMPOS; PALMA, 2002, p. 122).

Dessa forma, o Supervisor de Ensino não deve fiscalizar, mas sim supervisionar as unidades escolares, garantindo a qualidade e o bom andamento das mesmas. A supervisão deve ultrapassar a burocracia,

priorizando ações necessárias para o sucesso das escolas (CAMPOS; PALMA, 2022).

Nesse sentido, Leal e Henning (*apud* GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012) abordam a questão da atuação da supervisão, sob o viés pedagógico, e sua relação com a regulação. Dizem que a função supervisora está relacionada com a regulação dos docentes, das instituições e até dos próprios sistemas educacionais visando à obtenção dos resultados desejados, onde se incluem as análises e as eventuais correções dos procedimentos realizados.

Em suas pesquisas, Sousa (2017) enfatiza a importância de uma supervisão que promova uma escuta ativa e empática dos professores, buscando compreender suas necessidades e seus desafios na prática pedagógica. Sua visão contemporânea sobre a supervisão tem contribuído para repensar as práticas dessa função, incentivando uma atuação que valorize o trabalho dos professores e promova uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Indo ao encontro, Aquino (2013) enfatiza a importância da colaboração e do diálogo na atuação do supervisor, bem como a necessidade de desenvolver estratégias de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes, visando à melhoria contínua da qualidade da educação.

Ao abordar a questão da escuta, o supervisor coloca em prática os preceitos de uma gestão democrática. Neste sentido, Vasconcellos (2010) enfatiza a gestão democrática como um princípio fundamental para a evolução da supervisão e para o aprimoramento da qualidade do ensino. Destaca a importância de uma supervisão comprometida com uma gestão participativa e democrática, em que todos os atores educacionais têm voz e participam ativamente do processo de tomada de decisões. Assim, a ideia de que a supervisão escolar deve estar alinhada com uma gestão que busca garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, valorizando o papel dos professores e promovendo uma cultura de colaboração e diálogo. Em suma, sua abordagem tem sido importante para inspirar práticas de supervisão mais inclusivas e democráticas, que buscam transformar a escola em um espaço de participação e aprendizagem para todos.

Nesse mesma linha reflexiva, Paro (2001) destaca a importância da gestão democrática e a relação com a supervisão escolar, enfatizando a relevância do trabalho colaborativo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Paro (2001) enfatiza a intensificação do trabalho colaborativo entre Gestores, supervisores e professores para o aprimoramento do processo

educacional, desenvolvendo para uma visão integrada da supervisão como parte essencial da gestão democrática e para a busca de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Neste sentido, para Giancaterino (2023), é sabido que o supervisor escolar não se trata de um servidor especializado na manutenção na ação de motivar o corpo docente. Idealista, deve definir de modo evidente caminhos a tomar, que papéis se propõe a desempenhar, à busca constante de se transformar, trabalhando em parceria, integrando a escola e a comunidade na qual se insere.

No que tange a relação entre supervisão e liderança, numa escola reflexiva, os supervisores devem assumir funções de líderes das comunidades aprendentes em que se encontram inseridos e, nesta qualidade, devem "[...] provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais" (ALARCÃO; TAVARES *apud* GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012, p. 49). Ao assumir um estilo de liderança partilhada, propiciando poder e conhecimento, no que respeita às características do líder necessárias aos órgãos colegiados, o supervisor poderá ser um líder, "não só o diretor", sendo também responsável pela gestão que media, apoia, forma, motiva, lidera, organiza e avalia numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos escolares, que vem demarcando o discurso normativo da última década.

Outro estudioso que também contribuiu para uma visão abrangente da supervisão pedagógica, ressaltando a importância de uma atuação embasada na escuta ativa foi Borges (2003), que ressalta que a supervisão deve ser um processo contínuo de reflexão e de aprimoramento, no qual o supervisor atua como um mediador entre os professores e a Gestão Escolar. Contribui para uma visão abrangente da supervisão pedagógica, enfatizando a voz forte de uma atuação pautada na escuta ativa, na colaboração e na busca por soluções coletivas para os desafios educacionais.

Através de uma abordagem colaborativa, o supervisor pode promover o desenvolvimento profissional dos docentes, incentivando a análise e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (BORGES, 2003). Além disso, aborda a supervisão pedagógica e sua relação com a avaliação do ensino, destacando a importância dessa função para a melhoria da prática educacional.

No que tange à temática da avaliação, também citamos Luckesi (2005). Ao discutir a avaliação da aprendizagem escolar, propõe uma abordagem

mediadora que dialoga com a supervisionada para o aprimoramento do processo avaliativo nas escolas. Nesse sentido, destaca a importância do supervisor como um agente que pode auxiliar os professores na construção de práticas avaliativas mais significativas e formativas.

Uma avaliação que vai além dos aspectos quantitativos e classificatórios, busca compreender o processo de aprendizagem dos alunos e promove ações de intervenção pedagógica. Seu trabalho contribui para uma visão crítica e reflexiva sobre a atuação da supervisão no contexto da avaliação (LUCKESI, 2005).

Esteban (2009), ao refletir sobre a prática da supervisão pedagógica, explorando aspectos relacionados à formação e à atuação dos supervisores, apresenta uma análise profunda sobre a atuação do supervisor pedagógico. Assevera que sua atuação deve ir além da fiscalização e cobrança, assumindo um caráter mais formativo e reflexivo.

Esteban(2009) enfatiza a importância do diálogo com os professores, o estímulo à prática colaborativa e a valorização da formação continuada dos educadores como elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino. Essa atuação é de suma importância, pois se compromete com o desenvolvimento profissional dos professores e demais Gestores.

Contribuindo significativamente para o entendimento da supervisão educacional, Cury (2001) apresenta uma abordagem teórica e prática sobre a supervisão escolar, explorando os conceitos fundamentais dessa função e analisando suas diferentes práticas no contexto educacional.

Dentre eles, destacamos:

*Supervisão Educacional:* Cury (2001) explora o conceito de supervisão educacional como uma prática que visa o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem nas instituições de ensino. Ela é entendida como uma atividade de apoio e de orientação aos profissionais da educação, com o objetivo de promover a qualidade do trabalho pedagógico, a reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento profissional dos educadores.

*Diagnóstico e Acompanhamento:* Cury (2001) enfatiza a importância da realização de diagnósticos educacionais para identificar as necessidades e os desafios enfrentados pela escola e pelos professores. A partir desse diagnóstico, a supervisão educacional pode acompanhar de perto o desenvolvimento das ações educativas, monitorando o progresso dos alunos e avaliando a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas.

*Formação Continuada:* Cury (2001) destaca que a formação continuada dos professores como um dos pilares da supervisão educacional. Por meio

de atividades de capacitação, cursos, workshops e encontros de reflexão pedagógica, os supervisores podem contribuir para o aprimoramento das práticas docentes, disseminação de novas metodologias de ensino e desenvolvimento de habilidades específicas para atender às demandas educacionais contemporâneas.

*Feedback e Acompanhamento Pedagógico:* A importância do feedback e acompanhamento pedagógico oferecido pelo supervisor aos professores envolve a observação das aulas, a análise das estratégias utilizadas em sala de aula e devolutiva ao professor sobre seu desempenho. Esse processo de acompanhamento visa apoiar o professor em seu desenvolvimento profissional, identificando pontos fortes e oportunidades de melhoria em sua prática docente (CURY, 2001).

Ao discutir conceitos-chave e práticas efetivas, Cury (2001) oferece aos leitores ferramentas valiosas para o aprimoramento da atuação dos supervisores educacionais, com o objetivo de promover uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio dessa abordagem, contribui para a formação de profissionais mais motivados e engajados na busca contínua pela excelência na educação.

Enfatizando a importância de uma supervisão pautada no diálogo e na construção coletiva de conhecimento, além de buscar o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e a busca por uma educação de qualidade, Cury (2001) destaca a importância do supervisor como mediador entre a Gestão Escolar e os professores, ressaltando a coragem do trabalho colaborativo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Caminhando nessa atuação mediadora, podemos citar Libâneo (1994) que tem a democratização da escola pública e a pedagogia crítico-social dos conteúdos como um de seus principais enfoques. Essa discussão também aborda a importância da supervisão como uma das ações fundamentais para garantir a qualidade da educação. Portanto, aborda a importância da supervisão escolar como uma das ações fundamentais para garantir a qualidade da educação, atuando na mediação entre a Gestão Escolar, os professores e os alunos, esteve de forma reflexiva e colaborativa para promover o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Mediação, avaliação e reflexão são pontos abordados também pela educadora Hoffmann (2011). Destaca a importância de uma abordagem mediadora e formativa no processo avaliativo na atuação do supervisor de ensino. Nesse sentido, traz uma perspectiva inovadora sobre a relação entre a supervisão escolar e a avaliação educacional.

Hoffmann (2011), ao abordar a avaliação como um dos pilares da atuação da supervisão escolar, propõe que este profissional atua, primando por uma avaliação formativa e mediadora. Nesse sentido, destaca a importância de se compreender o processo de aprendizagem dos alunos e oferecer *feedback* contínuo aos professores e Gestores.

Hoffmann (2011) enfatiza que a supervisão deve apoiar os docentes na análise dos resultados obtidos, identificando as dificuldades dos estudantes e sugerindo estratégias pedagógicas mais adequadas para potencializar a aprendizagem. Ao trazer uma perspectiva inovadora sobre a relação entre a supervisão escolar e a avaliação educacional, argumenta que um supervisor pode atuar de forma mediadora no processo de avaliação, auxiliando os professores na construção de práticas avaliativas mais expressivas e formativas.

Sua abordagem destaca a importância de uma avaliação que vá além dos aspectos quantitativos e classificatórios, buscando compreender o processo de aprendizagem dos alunos e promover ações de intervenção pedagógica. Contribui para uma visão crítica e reflexiva sobre a atuação da supervisão no contexto da avaliação, enfatizando a importância de uma postura mediadora e formativa no processo educacional. (HOFFMANN, 2011).

Enfim, esses autores fornecem uma diversidade de perspectivas sobre o tema, incluindo aspectos históricos, conceituais, práticos e reflexivos sobre a atuação da supervisão escolar. Suas obras são fontes importantes para embasar pesquisas e estudos sobre esse assunto relevante no campo educacional, cuja principal atuação da supervisor deve visar a melhoria e a qualidade de ensino.

## **Desafios e perspectivas**

Além disso, os autores citados têm reflexões importantes sobre os desafios e perspectivas do cargo de supervisor de ensino.

Para Cury (2001), o cargo de supervisor de ensino enfrenta desafios em conciliar as demandas da Gestão Escolar, as políticas educacionais e as necessidades dos professores e alunos. Cabendo, assim, ao supervisor a necessidade de atuar como um mediador entre esses diferentes atores, buscando promover o diálogo e a cooperação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas.

Cury (2001) ressalta que a formação dos supervisores é essencial para o enfrentamento desses desafios, uma vez que é preciso estar preparado para atuar de forma reflexiva, crítica e atualizada em relação às transformações educacionais.

Já Aquino (2013), destaca que um dos desafios do cargo de supervisor de ensino é lidar com a diversidade de contextos educacionais e com as mudanças nas políticas educacionais. A supervisão precisa estar preparada para atuar de forma adaptável e flexível, considerando as particularidades de cada escola e de cada comunidade, e também se atualizar constantemente diante das mudanças nas legislações e diretrizes educacionais.

Na mesma linha reflexiva, acerca dos percalços dessa atuação laboral, Libâneo (1994) ressalta que um dos principais desafios do cargo de supervisor de ensino é enfrentar a complexidade e diversidade das realidades educacionais. As escolas são ambientes heterogêneos, com diferentes perfis de professores, alunos e demandas específicas, o que exige do supervisor uma atuação flexível e adaptável. Logo, Libâneo (1994) destaca a necessidade de superar a concepção tradicional de supervisão, que se limita a uma visão meramente fiscalizadora, e buscar uma atuação mais colaborativa e reflexiva.

O supervisor precisa lidar com diferentes expectativas, interesses e perspectivas dos professores, da Gestão Escolar e dos próprios alunos. Nesse sentido, a atuação do supervisor requer habilidades de comunicação, mediação e negociação, buscando construir uma relação de confiança e de respeito entre todos os envolvidos (ESTEBAN, 2009).

Quanto às perspectivas, Cury (2001) enfatiza que o cargo de supervisor de ensino tem um papel fundamental na busca por uma educação de qualidade e mais democrática. Ao atuar como mediador entre os diferentes atores educacionais, o supervisor pode contribuir para a construção de uma gestão mais participativa e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Suas perspectivas são de que, com uma atuação comprometida e uma formação adequada, os supervisores podem ser agentes de mudança no sistema educacional, buscando aprimorar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e significativa para os estudantes.

Indo ao encontro, Libâneo (1994) enfatiza que o cargo de supervisor de ensino pode ser uma importante alavanca para a promoção de uma educação de qualidade e transformadora. Ao atuar de forma mais participativa, dialogando com os professores, oferecendo suporte pedagógico e estimulando a formação continuada, o supervisor pode ser um agente de mudança para a melhoria das práticas educacionais. Suas perspectivas são de que a supervisão escolar, quando realizada de forma efetiva e comprometida com o desenvolvimento profissional dos docentes,

pode contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a construção de uma educação mais democrática e igualitária.

Quanto às perspectivas, Aquino (2013) ressalta que o cargo de supervisor de ensino pode se beneficiar das discussões atuais sobre gestão democrática e qualidade do ensino. A supervisão pode se fortalecer como um espaço para o desenvolvimento de práticas colaborativas, incentivando a formação contínua dos professores e promovendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Suas perspectivas são de que a supervisão escolar, quando fundamentada em princípios de participação e diálogo, pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e de qualidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Paro (2001) ressalta que o supervisor de ensino pode ser um agente importante para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas. Ao trabalhar em parceria com os Gestores e professores, o supervisor pode contribuir para a criação de espaços de participação e decisão coletiva, incentivando uma cultura de diálogo e de colaboração. Suas perspectivas são de que, com uma atuação articulada e comprometida com a gestão democrática, o supervisor pode ser um aliado na construção de uma escola mais inclusiva, participativa e de qualidade.

Esteban (2009) enfatiza que a supervisão de ensino pode ser uma oportunidade para fortalecer a cultura colaborativa nas escolas. Ao incentivar práticas de trabalho em equipe, promover espaços de reflexão conjunta e estimular a participação de todos os atores educacionais, o supervisor pode contribuir para a construção de uma escola mais coesa, que trabalhe em busca de objetivos comuns e comprometidos com a melhoria contínua da educação.

Em suma, os autores destacam que o cargo de supervisor de ensino enfrenta desafios relacionados à diversidade das realidades educacionais e às mudanças nas políticas educacionais. No entanto, eles apontam que, com uma atuação reflexiva, colaborativa e comprometida com o desenvolvimento profissional docente, a supervisão pode contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. Suas perspectivas são de que, com uma formação adequada e uma visão atualizada sobre a função do supervisor, é possível enfrentar esses desafios e buscar práticas mais efetivas e transformadoras na educação brasileira.

Sintetizando, destacamos que os desafios do cargo de supervisor de ensino estão relacionados à avaliação, à complexidade das relações interpessoais nas escolas e à articulação com a Gestão Escolar. Já as perspectivas, apontam para uma atuação mais mediadora na avaliação, a promoção de uma cultura colaborativa nas escolas e o fortalecimento da Gestão.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

### **Aspectos metodológicos**

Em relação às técnicas e aos procedimentos e técnicas, este capítulo pautou-se em uma pesquisa de bibliográfica e de campo.

Gil (2002) aponta que se constituindo principalmente de livros e artigos científicos, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseando-se em material já elaborado.

Para Andrade, (2004, p. 21), "a pesquisa de campo objetiva a produção ou reprodução de fenômenos", o que merece a atenção, pois exige critérios de escolha de amostragem, a forma pelo qual foram coletados os dados e os critérios analisados das informações obtidas.

Em relação às técnicas para coleta de dados, Quadros (2007) profere que sua principal forma refere-se à leitura, tanto de revistas, jornais, CDs, livros etc., sendo empregada, certamente, a todos os tipos de pesquisa. Esta técnica também é denominada de pesquisa bibliográfica, foi constituída de dados secundários, ou seja, aqueles que já se encontram disponibilizados que já foram objeto de análise e estudo.

Todavia, na construção deste trabalho científico empregou-se os dados primários, quer dizer, aqueles ainda não sofreram estudo e análise, por meio, em específico do instrumento de coleta de dados questionário aberto.

Segundo Quadros (2007), o universo de uma pesquisa concerne ao conjunto de fenômeno e todos os fatos que apresentam uma característica comum. Aqui, neste capítulo, o universo é a Supervisão Escolar.

A população diz respeito ao conjunto de números obtidos, contando-se ou medindo-se certos atributos dos fenômenos e/ou fatos que constituem um universo. Nesta pesquisa científica, a população se trata dos profissionais atuantes ou que já atuaram nesse cargo (QUADROS, 2007).

## Coleta de dados

Colaboraram com a pesquisa de campo (entrevista) oito Supervisores de Ensino. Dentre eles, seis atuam na rede municipal e dois na rede estadual de São Paulo, sendo apenas um destes atuando no momento, sendo o único do sexo masculino.

A seguir, na íntegra as iniciais, sexo/ gênero e formação acadêmica em ordem alfabética dos colaboradores em questão e, posteriormente suas respostas literais:

1 - Qual são as iniciais de seu nome? Qual sexo e gênero você se identifica? E, qual sua formação acadêmica?			
Nº	Iniciais	Sexo/ Gênero	Formação Acadêmica
1	C. R.	Feminino	"Graduação: Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia; Especialização: Gestão Escolar; Mestrado: Educação Matemática"
2	M. C. O.	Feminino	"Especialização: Psicopedagogia, Educação Infantil e Coaching Educacional".
3	M. I. C. F.	Feminino	"Graduação em Matemática/ Ciências e Pedagogia. Pós graduação em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Carlos".
4	S. C. P. O.	Feminino	"Magistério, Graduação em Matemática, Pós graduação em Educação Infantil, em Gestão e Supervisão Escolar".
5	S. M. O. C.	Feminino	"Doutorado em Educação".
6	S. M. T. R.	Feminino	"Graduação Letras, Licenciatura, na verdade, em Letras e depois em Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar pela Unicamp, Mestrado pela Uninove e Doutorado pela USP, Faculdade de Educação da USP".
7	V. de B. M.	Masculino	"Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa; Licenciatura em Pedagogia - Administração Escolar; Licenciatura em Pedagogia - Supervisão Escolar; Especialização em Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa; Especialização em Gestão Educacional".
8	V. P. N.	Feminino	"Matemática, Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Ensino Superior e Neuropsicopedagogia".

Nº	2 - Qual o tempo de atuação laboral na Educação?
1	"Professora: 9 anos (Ensino Fundamental 2, Ensino Médio e Ensino Superior); Coordenadora Pedagógica: 4 anos e meio (EJA, Ensino Médio, Educação Infantil (Etapas) e Ensino Fundamental 2)".
2	"21 anos de magistério. 11 anos de sala de aula e 10 na gestão (Coordenadora pedagógica, Diretora, Orientadora Pedagógica e Supervisora)".
3	"30 anos no cargo de professora do fundamental I e II e médio".
4	"21 anos na Educação: - 2003 a 2012: professor educação infantil e fundamental I; - 2013 a 2018: Professor Coordenador; - 2019 a 06/2023: Diretor Escolar; - 07/2023 até os dias atuais: Supervisor de Ensino".
5	"32 anos (16 anos como docente de educação básica ensino fundamental 2 - História, 10 anos como Supervisora de Ensino e 6 anos como Diretora de Unidade Escolar)".
6	"36 anos na educação, professora 20 anos, diretora 10 anos e 6 anos de supervisão do sistema de ensino no Estado de São Paulo. Trabalhei com Educação Fundamental, anos iniciais, anos finais, médio e também atuei como professora, estou atuando como professora no ensino superior, remotamente, na Unilogos, que fica na Flórida, fazendo orientação de pós-graduandos, pesquisadores de mestrado, principalmente".
7	"32 anos de atuação na Educação, sendo: 06 anos de Professor de Educação Básica - Língua Portuguesa/Inglês; 02 anos de Vice-diretor de escola; 01 ano de Professor Coordenador; 02 anos de Diretor de Escola; 21 anos de Supervisor de Ensino; Observação: concomitantemente atuei 05 anos como Professor no Ensino Superior em Curso de licenciatura em Pedagogia".
8	"Estou na Educação há 12 anos e desse tempo, em relação à gestão, 1 ano e meio como Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e 3 anos e meio na Supervisão (Infantil e Fundamental)".

Nº	3 - E em relação ao tempo de atuação laboral na supervisão?
1	"4 meses: Educação Infantil - 0 a 3 anos".
2	"2 anos no município de Fartura/SP".
3	"4 anos na Supervisão municipal da Educação de Fartura-SP".
4	"Um ano e três meses na Supervisão Pedagógica responsável pelo segmento de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I".
5	"Dez anos de atuação na Supervisão de Ensino supervisionando unidades particulares, conveniadas e públicas municipais de educação infantil em creches".
6	"6 anos de supervisão do sistema de ensino no Estado de São Paulo".
7	"Na Supervisão, estou atuando há 21 anos. Minha atuação são pertinentes: - ao acompanhamento e apoio aos Diretores/Escolas; - a Avaliações Externas em Larga Escala como SAEB e SARESP; - a estágios probatórios de Supervisores, Diretores de Escola e Professores; - a Educação Profissional Técnica; - a cursos de formação de Supervisores, Diretores e Docentes ingressantes; - a estágios curriculares obrigatórios de estudantes de cursos de Licenciaturas; - a dinâmica da gestão democrática participativa: Conselho de Escola, APM e Grêmios Estudantil; - a atendimento educacional a estudantes privados de liberdade: Fundação Casa; - a Programas de formação continuada de professores alfabetizadores: Letra e Vida e Ler e Escrever - a Convênios de integração Estado/Municípios; - a programas de formação continuada de gestores em serviço; - a procedimentos de Apuração Preliminar".
8	"3 anos e meio na Supervisão do Infantil e Fundamental".

Nº	4 - Como você vê a mudança ao longo do tempo na supervisão escolar e como isso afetou o que você faz hoje?
1	<p>"Estou atuando há poucos meses na Supervisão de Ensino, cada dia tem sido de novos aprendizados: até então, trabalhava em escolas, tinha a incumbência de gerir as minhas salas de aula, de coordenar a equipe pedagógica de uma instituição, diferente de agora, que supervisiono, junto dos colegas, uma Rede de Ensino. Sobre as mudanças, sinto que o desprestígio e a desvalorização que a Educação, em geral, vem passando, afetam todos os grupos de profissionais que atuam em tal segmento. Atuar na Supervisão de Ensino, hoje, é lidar com reclamações, denúncias, descontentamentos, mas também fazer o possível para gerar condições para as equipes seguirem em constante formação, indicar caminhos, orientar, escutar ativamente, propor soluções".</p>
2	<p>"Inúmeras são as funções do Supervisor, reformular as ações são necessárias e significativas ao longo do tempo, sempre refletindo as transformações na educação, nas políticas educacionais e nas necessidades da sociedade principalmente respeitando a identidade de cada rede. Penso que com o passar dos anos, o papel da supervisão evoluiu para um modelo mais colaborativo e formativo, sendo vista como uma prática de apoio e desenvolvimento, voltada para melhoria do ensino e da aprendizagem. Essa mudança teve impacto positivo ao meu trabalho, ampliando ainda mais meu olhar com ênfase na formação continuada, no uso de dados para melhorar a prática educacional e na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador".</p>
3	<p>"A supervisão ao longo do tempo precisou se adequar as demandas escolares, hoje muito mais voltadas para a realidade da escola e menos 'engessada' as normativas".</p>
4	<p>"Nos diferentes períodos da história a Supervisão de Ensino vem sofrendo transformações recorrentes de acordo com as diferentes fases da política nacional. Em certo momento a função englobava aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) mais voltados à gestão geral. Em outros era um trabalho mais ligado à docência e formação. Ter múltiplo olhar ainda, independente das políticas, é uma das principais características ligadas à realização das atividades que compete ao cargo. As ações desse profissional compreendem o contexto atual e as dimensões necessárias em que deve atuar, identificando as reais necessidades apresentadas socialmente e traçando caminhos para melhoria da prática pedagógica".</p>
5	<p>"Ao longo dos anos observei que a supervisão de ensino tem adquirido mais autonomia frente aos gestores públicos municipais (prefeitos, vereadores e cargos comissionados de secretários de educação), porém ainda precisa abrir caminhos para uma atuação efetiva, já que vemos ainda muitos comissionados exercendo a função de supervisão sem o ser. Também é preciso abrir uma frente de batalha para que haja mais supervisores em números, porque como alguns municípios e estados contratam ou designam poucos supervisores, sua atuação fica apagada frente ao volume de tarefas burocráticas a cumprir e a quantidade de escolas a serem supervisionadas por cada profissional supervisor. Isso torna o trabalho invisível e pouco atuante. Diante dessa realidade gestores escolares se sentem sem respaldo e acompanhamento, advindo daí a desqualificação do cargo com apelidos como 'supervidão' que dão a entender equivocadamente que supervisor de ensino nada faz efetivamente".</p>

6

"A supervisão de ensino parece com um viés fiscalizador e a época que eu ingressei no cargo de supervisora, porque o que eu citei acima não foram cargos designados, foram cargos efetivos no Estado de São Paulo. Na época que eu entro, essa visão já estava sendo questionada há algum tempo, para se tornar uma visão de apoio à gestão escolar e à formação das equipes escolares. Eu participei de dois momentos, um se chamava MM, Melhor Gestão, Melhor Ensino, a sigla era E. E, nesse momento, eu fazia com as escolas estaduais um acompanhamento do processo educativo dos jovens com elaboração de planos de ação. Orientava os diretores, os coordenadores, para que eles pudessem elaborar esse plano de ação e depois acompanhar o desenvolvimento do plano. Tínhamos reuniões semanais com as equipes escolares e verificávamos o desenvolvimento de cada projeto. Um foco também que nós tínhamos era a gestão democrática. Nós nos reuníamos com os jovens e a comunidade, os jovens do grêmio e a comunidade principal do conselho, para que pudessemos identificar os pontos frágeis e os pontos fortes da unidade, usando aquele estilo de análise SWOT, que era a forma de pensar a escola à época. Outra questão aqui, esse tipo de modelo foi importante para a aproximação da supervisão escolar, da equipe gestora, da unidade e também, é claro, dos jovens, os alunos, os estudantes e da comunidade. Então, as mudanças que eu vejo foram essas. O olhar da supervisão para essa questão do pedagógico, com mais atuação do supervisor nesse sentido. Porém, é importante manter a questão da fiscalização em alguns sentidos. Algumas escolas, você sabe que os supervisores de ensino, eles também acompanham, autorizam escolas particulares e acompanham o trabalho das escolas particulares. E algumas delas são precárias e precisam ser acompanhadas para que o trabalho que seja desenvolvido ali não afete a proposta educacional, que é manter uma educação de qualidade. Eu vejo também que a fiscalização é necessária porque nem todos os gestores conseguem administrar adequadamente a unidade escolar. Porque são várias dimensões da gestão. A dimensão de gestão de pessoas, como fala a Elisa Lück, a dimensão pedagógica, a dimensão participativa, a dimensão financeira. Essa dimensão financeira, muitas vezes, tem alguns problemas que são sérios e comprometem depois no envio de recursos para desenvolvimento de projetos pedagógicos. Então, o supervisor não tem como deixar de manter essa questão desse acompanhamento. Outra, o supervisor também, quando verifica dentro da diretoria de ensino, algum tipo de ação do dirigente que está ferindo também a gestão, ele precisa interferir porque, apesar do dirigente ser a figura hierárquica dentro da diretoria de ensino de maior proeminência, no sistema em si, o supervisor é a figura de maior proeminência porque ele pode denunciar alguma irregularidade, inclusive, da gestão na diretoria de ensino, garantindo que os recursos sejam encaminhados para as escolas de acordo. Eu vou dar um exemplo. O dinheiro de uma diretoria vinha para atender as especificidades da educação inclusiva. Por exemplo, peruas, para receber essas crianças em casa, vinha verba para isso e verba para cuidadores. E a diretoria de uma diretoria X não estava usando adequadamente esta verba, ela estava sendo devolvida sem utilização, sendo que nós tínhamos essa demanda, a diretoria tinha essa demanda. E o que aconteceu? Os supervisores daquela diretoria acionaram o Ministério Público relatando essa fragilidade. Então, o dirigente foi trocado, foi substituído por outro que administrava melhor essa situação. Então, veja só, por isso que o supervisor de ensino não é bom que seja um cargo de confiança, precisa ser gente que fez concurso efetivo, que não está atrelado a nenhuma política, porque a política dele tem que ser a garantia da lisura dos processos educacionais em todos os âmbitos. Então, isso daí é algo que precisa ser mantido. E, muitas vezes, quem acabar com a supervisão por conta deste ponto que eu estou trazendo para você agora. Porque a supervisão se torna uma pedra no sapato daqueles que estão tentando trabalhar ilicitamente".

7	<p>"De forma geral, vejo que muitas mudanças tiveram cunho profissional muito positivo no sentido de facilitar a aproximação da Supervisão/Direção de Escola/Equipe Escolar, porém é preciso registrar que em tempos não tão remotos, o Supervisor era visto, na maioria das vezes, pela Direção/Equipe Escolar como um grande fiscal/corregedor do Sistema. Dos anos 2000 para cá, a atuação da supervisão vem se revestindo de um caráter mais intrínseco à gestão democrática participativa corresponsável e de um caráter mais formativo também, o que aproxima significativamente Supervisão/Direção/Equipe Escolar como parceiros na dinâmica tanto de gestão/administração quanto pedagógica. Entretanto, com as mudanças educacionais contemporâneas, percebo que o supervisor tem perdido seu campo de atuação como agente mobilizador/propositor de políticas públicas para educação/processo educacional e se reduzindo a mero executor de políticas educacionais, o que também reduz ou até anula seu potencial profissional como fomentador de práticas de excelência para processo educacional/gestão/administrativo".</p>
8	<p>"Conforme os anos passam, a burocracia em relação a registros e documentações aumentaram, impactando no tempo destinado a visitas nas unidades escolares";</p>

Nº	5 - Quais são os maiores desafios que você enfrenta como supervisor escolar devido às mudanças na sociedade, cultura e tecnologia?
1	<p>"Venho observando que, cada vez mais, precisamos cobrar pelo essencial, pelo básico. Vivemos tentando acompanhar o acelerado ritmo com o qual as informações chegam até nós, com os rápidos e repentinos avanços da tecnologia e, muitas vezes, não fechamos ciclos, não concluímos tarefas e tudo isso está impactando a Educação e, em específico, o trabalho da Supervisão de Ensino. Os avanços citados nas áreas de informações e de tecnologias tem gerado nas pessoas uma forte ansiedade e falta de paciência. Na Supervisão de Ensino sentimos esse efeito, pois quem nos procura, muitas vezes, quer respostas ou soluções imediatas e isso nem sempre é possível. Particularmente, tenho a característica de resolver as coisas com calma, então o imediatismo é um desafio".</p>
2	<p>"Os maiores desafios enfrentados quando fui supervisora fora conscientizar o uso da evolução tecnológica, capacitando professores e adequando o uso de ferramentas digitais para aprimorar o ensino, como também lidar com o aumento de questões emocionais e psicológicas entre alunos e educadores, criando um ambiente escolar que promova o bem-estar coletivo e a saúde mental. Esses desafios me exigiram liderança adaptável, com foco na inovação e no desenvolvimento contínuo da equipe docente".</p>
3	<p>"Trazer para a supervisão escolar a inclusão de novas tecnologias e demandas sociais tão significativas e de valor social. Um grande desafio é gerir as exigências das escolas com as adequações a administração pública. Nem sempre a necessidade é prioritária e entendida pelos gestores municipais/estaduais. Educação é muito mais do que gestão, são vidas, pessoas, sonhos e não apenas números".</p>
4	<p>"Os desafios são inúmeros e em dimensões variadas. A visão que a comunidade escolar tem do Supervisor, na maioria das vezes, é deturpada. Não compreendem sua função ou lhe atribuem tarefas que não lhe competem. Nos dias atuais o fator complicador para realização do trabalho é que todos os demais atores da educação sabem o que o outro "deve" fazer, mas não realiza o que lhe é devido de acordo com a função que necessita realizar".</p>
5	<p>"São vários desafios, desde o volume de burocracia que aumenta a quantidade de trabalho e ocasiona retrabalho, já que em alguns casos a gestão pública não adere totalmente à tecnologia, e temos que ficar preenchendo documentos e imprimindo, ao mesmo tempo digitalizando e armazenando os mesmos documentos em drives diversos que precisam ser monitorados com frequência, até a desqualificação do trabalho de supervisão a cada mudança de gestão no serviço público. O maior desafio é conseguir acompanhar o trabalho desenvolvido dentro das escolas como parceiros da gestão administrativa e pedagógica e não como meros fiscais (inspetores!)? como era quando nasceu a função supervisora)".</p>

6	<i>"O maior desafio, vejo que é esse, é manter o seu papel no sentido de garantir a lisura em todos os âmbitos da educação, a lisura do processo, do uso dos recursos e o que mais? Na sociedade, ele se torna importante porque, ao garantir isso que eu acabei de dizer para você, nós teríamos escolas melhor administradas e melhor organizadas e com uma pedagogia também mais adequada. Culturalmente, ele favorece, eu vejo assim, no sentido cultural, quando ele apoia os projetos que a escola desenvolve com a comunidade. E a tecnologia, quando ele demonstra nos seus relatórios, nos seus termos de visita, que a escola precisa de 'XYZ' equipamentos, ferramentas para que haja inovação tecnológica. Em geral, os supervisores escrevem isso nos termos de visita. No entanto, essa questão não costuma ser evidenciada porque há outras demandas consideradas mais urgentes e essa área da tecnologia fica relegada".</i>
7	<i>"Penso que o maior é articular e engajar coletivamente os profissionais da educação às mudanças que as pessoas promovem na sociedade/cultura/tecnologia contemporâneas, visto que tais mudanças são muito efêmeras do ponto de vista profissional e sempre têm um interesse nada coletivo, mas de nichos dominantes. Daí provem um outro desafio que é a descontinuidade de políticas educacionais/gestão e programas educacionais/gestão de excelência, o que promove rupturas profissionais bem sucedidas. Isso tudo, diria, por conta de egos dominantes".</i>
8	<i>"A atualização deve ser constante e para isso, o profissional deve se organizar e ter uma rotina estruturada para poder dar conta da demanda, ainda mais se tratando de dois níveis: Infantil e Fundamental";</i>

<b>Nº</b>	<b>6 - Como você equilibra as demandas da administração da escola, políticas educacionais e as necessidades no melhorar a avaliação dos processos educacionais de forma colaborativa e significativa?</b>
1	<i>"Planejando e organizando minhas ações, elencando aquelas que são prioridade; Realizando trabalho em equipe. Tomando decisões coletivas; Realizando um trabalho pautado no respeito e no diálogo. No caso da Supervisão de Ensino, trabalhamos para uma rede, as demandas são muitas, então a equipe está organizada de forma que cada subgrupo de supervisores seja responsável por uma etapa ou modalidade ou projeto. Com isso, podemos direcionar nossos esforços. Essa divisão, porém, não significa que não sejamos uma grande equipe: auxiliamos uns aos outros sempre que necessário".</i>
2	<i>"Busquei promover uma abordagem colaborativa, envolvendo alinhamento de metas desde as exigências administrativas como as políticas educacionais aos objetivos pedagógicos da escola. Ter a participação ativa, envolvendo os professores, alunos e a comunidade na tomada de decisões, garantindo que as decisões fossem relevantes e significativas. A utilização de dados de forma contínua para avaliar o progresso e ajustar estratégias, buscando o equilíbrio para garantir que as avaliações sirvam tanto para gestão escolar quanto para o avanço educacional".</i>
3	<i>"Em muitas situações da administração pública o processo educacional é visto em segundo plano, cabe ao supervisor ter esse olhar e buscar essa inserção de políticas públicas que priorizem uma educação de qualidade para todos".</i>
4	<i>"O equilíbrio, para que realmente a 'máquina' funcione, é estabelecido de forma a compreender o que o sistema precisa, não o que o todo quer. Dessa forma os parâmetros são traçados e seguidos conforme a demanda. Não há como pensar em longo prazo, pois o processo educacional ocorre dia após dia, não havendo possibilidade de seguir algo rígido, inflexível e autoritário".</i>
5	<i>"Na verdade, não há equilíbrio, seguimos cumprindo metas e prazos e na eterna tentativa de implementar avaliações institucionais, PPPs, planejamentos estratégicos etc. Neste processo atropelado e confuso nem sempre nos sentimos colaborando significativamente. Estamos o tempo todo sobrecarregando os colegas gestores com cada vez mais exigências burocráticas que também nos sobrecarregam".</i>

6	<i>"Políticas educacionais e as necessidades de melhorar a avaliação dos processos de forma colaborativa e significativa. Bem, nós olhamos, avaliamos e analisamos: Quais são os índices que a escola obteve? Mas antes de analisar os índices, a gente faz, como eu te disse, esse acompanhamento da escola do trabalho pedagógico. Está sendo desenvolvido ali. No final do ano, eles fazem as provas e assim que os resultados saem, nós avaliamos esses resultados, analisamos os resultados, convidamos as escolas para reuniões e pensamos como as escolas poderão, se a pessoa conseguiu atingir a meta, ela manterá o seu trabalho conforme está sendo desenvolvido porque ela está seguindo um caminho, de fato, está atendendo a demanda daquela comunidade. Agora, se a escola não atingiu, aí sim, essas escolas vão participar de formações ao longo do ano letivo para que ela possa superar essa fragilidade que ela demonstrou no baixo índice do IDEB e do IDESP".</i>
7	<i>"O equilíbrio provém do conhecimento do contexto escolar, da aproximação colaborativa e corresponsabilidade profissionais Supervisor/Diretor e do fomento profissional tanto da comunidade escolar quanto da local para engajamento a políticas educacionais que contribuirão, de fato, para melhoria dos resultados educacionais em avaliações internas e externas, à luz das necessidades e expectativas dos profissionais, estudantes e pais daquela determina unidade escolar".</i>
8	<i>"Organizando a rotina e separando o que é prioridade";</i>

Nº	7 - Portanto: Qual é o papel do supervisor nesse processo?
1	<i>"O Supervisor de Ensino tem o papel de planejar, organizar, coordenar, acompanhar todo o processo pedagógico que envolve a Rede da qual faz parte. O Supervisor também precisa estudar e refletir sobre a Educação e sobre as suas próprias ações. Particularmente, vejo o papel da Supervisão como mediação".</i>
2	<i>"É ser mediador e líder pedagógico, promovendo um ambiente de colaboração entre professores, gestores e alunos. Facilitar a formação contínua da equipe, orientar o uso de dados para aprimorar práticas e cria um espaço de diálogo, assegurando que o processo avaliativo seja significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e da escola".</i>
3	<i>"Nesse contexto é de suma importância o supervisor estar inserido a rede de ensino, tendo propriedade do processo educacional e não apenas administrativo. Destaco a importância de um processo educacional de qualidade, com devolutivas conscientes e com incisões precisas nas demandas das escolas, com técnicas de gestão e controle de aprendizagem".</i>
4	<i>"O Supervisor é a ponte entre o que deve ser feito e o que os alunos precisam, pois, os mesmos são o centro do processo educativo, os sujeitos de direitos. O papel da Supervisão é garantir que esses direitos sejam para todos, de forma equânime e com o máximo de qualidade".</i>
5	<i>"Nosso papel seria o de acompanhar e cogerir a escola com parceria e presença, mas estamos apenas administrando prazos e exigências documentais infinitas. Isso gera uma tremenda frustração e sobrecarga em todos os envolvidos neste processo".</i>
6	<i>"O papel é de extrema relevância. No entanto, há inúmeras barreiras para que o supervisor de ensino possa fazer, executar cada etapa dessa que você ouviu acima da maneira adequada. Uma delas é que o dirigente é um cargo de confiança. Isso vai esbarrando no papel do supervisor de ensino. Quando o dirigente é uma pessoa que procura fazer o trabalho nessa linha, sem atender as especificidades da política pública vigente, ele vai conciliando, ele vai sendo um ser político, mas também reflexivo, e vai atendendo as demandas escolares, independente dos impasses que as políticas públicas impõem, ele se torna alguém importante e parceiro do supervisor de ensino, e a gente vai avançando dentro do sistema. Mas quando o dirigente regional de ensino tem um olhar apenas voltado para atender o interesse particular de uma linha de política, em detrimento do desenvolvimento adequado das escolas, então existe um impasse que é difícil de ser superado, e as escolas e os recursos e o desenvolvimento dos projetos vão sendo prejudicados por isso".</i>

7	<i>"Em minha opinião, o grande papel do supervisor passa pelas dimensões profissionais de consultor, otimizador, apoiador, parceiro, formador, proponente, articulador, regularizador e responsável no âmbito da unidade escolar bem como da Diretoria de Ensino; jamais como mero fiscalizador burocrático da rotina escolar e de seus profissionais, sem intervenções formativas para aprimoramento do contexto escolar".</i>
8	<i>"O supervisor deve focar no trabalho pedagógico, engajando as equipes gestoras das unidades para que todos possam realizar um trabalho de excelência, separando a função de cada um, ao mesmo tempo em que realiza todo o monitoramento da aprendizagem dos estudantes".</i>

## **Análise dos dados**

Quanto à formação acadêmica dos colaboradores, podemos comprovar que ela é diversificada e reflete uma forte preparação para o exercício da supervisão escolar. A maioria possui licenciaturas em áreas, como: Pedagogia, Matemática e Letras, complementadas por especializações em Gestão Escolar, Psicopedagogia e Educação Infantil. Além disso, alguns colaboradores alcançaram níveis mais altos de formação, incluindo mestrados e doutorados em Educação, o que demonstra um compromisso com a formação continuada e a busca por aprofundamento nas práticas pedagógicas e de Gestão. Essa formação consistente é essencial para que os supervisores possam atuar de forma eficaz em um ambiente educacional em constante transformação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Supervisores com pós-graduação *lato e stricto sensu*, por exemplo, estão mais bem equipados para abordar questões pedagógicas complexas e implementar práticas inovadoras que atendam às necessidades das escolas. Além disso, a formação em áreas como Psicopedagogia e Coaching Educacional permite que esses profissionais compreendam melhor as dinâmicas de aprendizagem e de desenvolvimento das equipes docentes.

Assim, essa combinação de conhecimento teórico e experiência prática proporciona uma base sólida para que os supervisores atuem de maneira mais efetiva, promovendo um ambiente de colaboração e apoio às práticas educacionais.

Acerca do tempo de atuação laboral da educação e suas especificidades, os supervisores entrevistados demonstram uma significativa trajetória na educação, com tempo de atuação variando de 12 a 36 anos. Essa experiência é composta por diversas funções, desde Professores em sala de aula até cargos de Gestão, como coordenadores Pedagógicos e Diretores. Essa variedade de papéis enriquece sua perspectiva sobre a prática educativa, permitindo que compreendam melhor os desafios enfrentados por professores e Gestores.

Haja vista que a vivência em diferentes contextos educacionais também possibilita que esses supervisores desenvolvam habilidades para lidar com as especificidades de cada segmento, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, ou no Ensino Superior, reforçando a importância de uma supervisão que seja sensível às realidades diversas das escolas.

Já sobre o tempo atuando na supervisão ele varia consideravelmente, com relatos que vão de quatro meses a 21 anos. Aqueles com maior tempo de supervisão destacam a importância de sua experiência em supervisionar diferentes unidades de ensino, abrangendo tanto instituições públicas quanto particulares. Supervisores mais novos, por sua vez, trazem uma abordagem inovadora, sendo capazes de questionar práticas estabelecidas e propor melhorias. Essa diversidade de experiências dentro da supervisão enriquece a prática, permitindo uma troca de saberes que pode beneficiar tanto os supervisores quanto as equipes que acompanham, evidenciando a importância do aprendizado colaborativo.

No que tange ao tempo na educação e, peculiarmente na supervisão, podemos perceber que a relação entre o tempo de atuação na educação e na supervisão está intimamente ligada à eficácia e à abordagem que cada supervisor traz para o seu trabalho. Supervisores com longa experiência tendem a ter um conhecimento profundo das dinâmicas escolares e da legislação educacional, o que pode fortalecer sua atuação como agentes de mudança. No entanto, a variedade de tempos de atuação também sugere que novos supervisores podem introduzir inovações e questionar práticas tradicionais, gerando um ambiente de reflexão e crescimento contínuo. Essa intersecção entre a experiência e a novidade é vital para a evolução da supervisão escolar, onde a troca de experiências se torna um fator crucial para o desenvolvimento profissional e a melhoria da educação.

A supervisão escolar, ao longo do tempo, passou por uma série de transformações que impactaram profundamente o papel e a prática dos profissionais envolvidos. As falas dos colaboradores refletem tanto as evoluções positivas quanto os desafios persistentes no exercício dessa função.

C. R. destaca a complexidade atual do papel do supervisor, notando que "atualmente, a supervisão envolve lidar com reclamações, descontentamentos, mas também gerar condições para que as equipes sigam em constante formação". Esse olhar multifacetado do supervisor, que precisa equilibrar tanto o apoio quanto a gestão de conflitos, dialoga com a perspectiva de S. C. P. O., que aponta que, historicamente, "a função

englobava aspectos político-administrativos, mas hoje abrange também a dimensão pedagógica e social, identificando as reais necessidades das escolas e propondo caminhos para melhorias”.

Em contraponto, *M. I. C. F.* ressalta que o papel da supervisão se tornou mais flexível, observando que, nos dias contemporâneos, está “muito mais voltado para a realidade da escola e menos ‘engessada’ às normativas”. Tal mudança é vista por muitos como positiva, pois promove uma maior aproximação entre supervisores e equipes escolares, como enfatiza *V. de B. M.*, que vê a supervisão mais recente como “um agente formativo e parceiro nas dinâmicas de gestão e pedagogia”. No entanto, *V. de B. M.* também alerta que o supervisor tem perdido parte de sua autonomia como “mobilizador de políticas públicas”, reduzindo-se a executor de políticas educacionais estabelecidas externamente, o que limita seu potencial de inovação.

*M. C. O.*, por sua vez, percebe na supervisão atual um modelo “mais colaborativo e formativo”, onde o uso de dados e a formação continuada são ferramentas para a melhoria contínua das práticas educacionais. Para ela, essa transformação ampliou o impacto de seu trabalho, permitindo-lhe criar ambientes inclusivos e motivadores, um avanço significativo em relação ao passado mais fiscalizador.

Entretanto, *S. M. T. R.* ressalta a necessidade de manter certos aspectos da supervisão tradicional, especialmente no que diz respeito à fiscalização. Relata que, apesar das mudanças positivas, “a fiscalização é necessária, pois algumas escolas e gestores não conseguem administrar adequadamente as várias dimensões da gestão”, incluindo questões financeiras e de recursos, que impactam diretamente a qualidade da educação. Essa tensão entre o caráter fiscalizador e o formativo da supervisão é um ponto de diálogo constante entre os colaboradores.

Por fim, *S. M. O. C.* traz à tona uma crítica sobre a quantidade insuficiente de supervisores, o que sobrecarrega os profissionais com tarefas burocráticas e dificulta o acompanhamento efetivo das escolas. Ainda observa que “a falta de supervisores em número suficiente torna o trabalho invisível e pouco atuante”, o que pode levar a uma percepção equivocada de que o supervisor não exerce um papel ativo nas melhorias educacionais. “Diante dessa realidade, gestores escolares se sentem sem respaldo e acompanhamento, advindo daí a desqualificação do cargo com apelidos como ‘supervidão’ que dão a entender equivocadamente que supervisor de ensino nada faz efetivamente”.

Portanto, enquanto a supervisão escolar evoluiu de um papel predominantemente fiscalizador para uma atuação mais formativa e

colaborativa, ainda existem tensões entre o papel de fiscalização e a necessidade de inovação e apoio às escolas.

O desafio atual parece estar na busca de um equilíbrio entre essas dimensões, garantindo que o supervisor atue tanto como agente de controle quanto como parceiro no desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, convém apresentar as reflexões de Gaspar, Seabra e Neves (2012), que discutem a evolução do papel do supervisor escolar em resposta às transformações sociais e educacionais contemporâneas. Os autores afirmam que a supervisão deve transcender a mera fiscalização, abraçando uma abordagem formativa que promova a colaboração e a inovação nas práticas pedagógicas.

Gaspar, Seabra e Neves (2012) argumentam que o supervisor deve ser um facilitador da aprendizagem, capaz de fomentar um ambiente onde a equipe docente se sinta apoiada e estimulada a se desenvolver. Essa perspectiva está alinhada com as experiências relatadas por colaboradores como M. C. O. e V. de B. M., que veem a supervisão atual como uma função colaborativa e formativa, destacando o uso de dados e a formação contínua como instrumentos para melhorar as práticas educacionais.

Por outro lado, a crítica de S. M. T. R. sobre a necessidade de fiscalização ressoa com as preocupações de Cury (2001), que destaca que, apesar das mudanças, ainda há a necessidade de manter certos mecanismos de controle para assegurar a qualidade da educação. Logo, enfatiza que a supervisão não deve ser totalmente desvinculada de aspectos fiscais, pois algumas escolas podem carecer da gestão adequada das diversas dimensões educacionais. Assim, a relação entre fiscalização e formação, conforme apontado pelos colaboradores, revela a complexidade da supervisão escolar contemporânea, onde o desafio reside em equilibrar o suporte e a inovação com a necessária responsabilidade e controle da qualidade educacional. Essa dualidade é de suma relevância para o fortalecimento do papel do supervisor, garantindo que ele atue efetivamente em um ambiente de constantes mudanças.

Questionados acerca de quais são os maiores desafios enfrentados como supervisor escolar devido às mudanças na sociedade, cultura e tecnologia, os oito colaboradores apresentaram pontos convergentes e divergentes em relação aos desafios enfrentados na supervisão escolar diante das mudanças na sociedade, cultura e tecnologia.

Enquanto pontos convergentes, podemos perceber:

- 1 - *Impacto da tecnologia e necessidade de atualização*: Todos reconhecem o avanço tecnológico como um desafio significativo

para a supervisão escolar. *M. C. O.* menciona a "conscientização e capacitação para o uso da evolução tecnológica", enquanto *C. R.* destaca que "os avanços nas áreas de informação e tecnologia geram ansiedade e afetam o trabalho da supervisão". Da mesma forma, *S. M. T. R.* aponta que os supervisores muitas vezes solicitam equipamentos tecnológicos, mas essas demandas não são priorizadas.

- 2 - *Desafios administrativos e burocráticos*: A maioria dos colaboradores mencionou a sobrecarga burocrática como um obstáculo. *S. M. O. C.* relata "o volume de burocracia e retrabalho" devido à falta de integração tecnológica, e *M. I. C. F.* enfatiza o conflito entre as necessidades escolares e as prioridades da gestão pública, afirmando que "nem sempre a necessidade é prioritária e entendida pelos gestores".
- 3 - *Pressão por respostas rápidas e imediatismo*: *C. R.* aponta que "quem nos procura quer respostas imediatas", refletindo um problema generalizado na Supervisão de Ensino, em que a ansiedade por soluções rápidas se choca com a necessidade de planejamento e calma.
- 4 - Com isso é gerado outro percalço: *Questões emocionais e saúde mental*: *M. C. O.* e *V. de B. M.* destacam a importância de lidar com o bem-estar emocional de alunos e educadores. *M. C. O.* menciona explicitamente a necessidade de "promover o bem-estar coletivo e a saúde mental", enquanto *V. de B. M.* ressalta o impacto das "rupturas causadas pela descontinuidade de políticas educacionais". Em torno dos pontos divergentes, constatamos:
  - 1 - *Visão do papel do supervisor*: Alguns colaboradores, como *S. C. P. O.*, mencionam a deturpação da função do supervisor, afirmando que "a comunidade escolar não compreende sua função". Em contrapartida, outros, como *S. M. T. R.*, ressaltam a importância de garantir a "lisura no processo educacional", sugerindo que a supervisão deve ser vista como um papel fiscalizador.
  - 2 - *Abordagem frente às mudanças culturais*: Enquanto *V. de B. M.* critica as mudanças culturais e tecnológicas, afirmando que muitas são "efêmeras e com interesses de nichos dominantes", *S. M. T. R.* vê a supervisão como um agente que pode apoiar projetos culturais na escola, criando uma visão mais positiva do impacto da cultura no ambiente escolar.
  - 3 - *Relação com a gestão pública*: *S. M. O. C.* menciona o desafio de "acompanhar o trabalho nas escolas como parceiros", enquanto *M.*

*I. C. F.* vê a gestão pública mais como uma barreira do que como uma parceira, afirmando que «nem sempre a necessidade é prioritária» para os Gestores públicos.

Esses pontos convergentes e divergentes revelam a diversidade de experiências e de perspectivas entre os supervisores entrevistados, destacando a complexidade de sua atuação em um contexto marcado por rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Enquanto alguns desafios, como o impacto da tecnologia, a sobrecarga burocrática e a pressão por respostas imediatas, são amplamente compartilhados, há diferenças significativas na maneira como os supervisores interpretam seu papel e enfrentam as demandas da gestão pública e da comunidade escolar. Essa pluralidade de visões evidencia a necessidade de uma abordagem mais integrada e flexível para lidar com as transformações constantes no campo educacional.

Isso pode nos remeter ao pensamento de Libâneo (1994), que relata a complexidade da atuação do supervisor escolar frente às rápidas mudanças na sociedade. Destaca, ainda, que a supervisão deve equilibrar funções administrativas, pedagógicas e sociais, enfrentando desafios, como a pressão tecnológica e burocrática, o que reflete as preocupações dos colaboradores com o impacto da tecnologia e a sobrecarga administrativa. Sob sua ótica, o supervisor deve ser um agente mediador, capaz de articular as demandas da gestão pública com as necessidades pedagógicas e sociais da comunidade escolar, algo que ressoa com as falas de *M. C. O.* e *C. R.* sobre a necessidade de atualização tecnológica e a pressão por respostas rápidas.

Ademais, Libâneo (1994) declara que a supervisão escolar deve adotar uma abordagem colaborativa e crítica, especialmente em relação às mudanças culturais e políticas que afetam a escola. Isso se conecta com a divergência observada entre supervisores como *V. de B. M.*, que vê as mudanças culturais com cautela, e *S. M. T. R.*, que enxerga a supervisão como um agente de apoio aos projetos culturais.

Pois, para Libâneo (1994), a flexibilidade e a capacidade de diálogo são essenciais para que o supervisor se adapte e transforme o ambiente educacional, refletindo a complexidade das perspectivas dos entrevistados.

No que tange ao equilíbrio das demandas da administração escolar, das políticas educacionais e das necessidades visando à melhora da avaliação dos processos educacionais de modo colaborativo e significativo, podemos

evidenciar nas respostas dos supervisores de ensino que há tanto pontos em comum quanto aspectos distintos em suas percepções e experiências.

Como pontos em comum, evidenciamos no relato dos colaboradores que os supervisores compartilham uma visão de trabalho colaborativo e organização, tanto no planejamento de ações quanto no alinhamento das necessidades administrativas e pedagógicas.

*C. R.* observa que a divisão de responsabilidades dentro da equipe permite o cumprimento das demandas de forma organizada, mas enfatiza a importância de auxiliar uns aos outros, pois "a equipe está organizada de forma que cada subgrupo de supervisores seja responsável por uma etapa [...] auxiliamos uns aos outros sempre que necessário".

*M. C. O.* também destaca o envolvimento ativo da comunidade escolar, afirmando que buscou "promover uma abordagem colaborativa, envolvendo alinhamento de metas [...]". Da mesma forma, *V. de B. M.* enaltece a colaboração e a corresponsabilidade entre o supervisor e a direção escolar, afirmando que o equilíbrio surge dessa relação e da integração com a comunidade: "O equilíbrio provém do conhecimento do contexto escolar, da aproximação colaborativa [...]".

A importância da avaliação contínua como ferramenta de análise e melhoria é outro ponto comum. *S. M. T. R.* menciona que o acompanhamento e a análise dos índices de desempenho das escolas são fundamentais para orientar ações de formação e de superação das fragilidades, dizendo que: "analisamos os resultados, convidamos as escolas para reuniões e pensamos como [...] poderão superar essa fragilidade [...]".

Apesar desses pontos em comum, surgem pontos distintos no modo como percebem o equilíbrio das demandas e o impacto das políticas públicas. *S. C. P. O.* acredita que o equilíbrio é traçado a partir das necessidades do sistema, sem margem para longos planejamentos ou rigidez, uma vez que "o processo educacional ocorre dia após dia". Já *S. M. O. C.* vê essa busca por equilíbrio de maneira crítica, argumentando que "na verdade, não há equilíbrio", e que os supervisores estão constantemente sobrecarregados por exigências burocráticas que comprometem a colaboração significativa. *M. I. C. F.* também aponta uma dificuldade na inserção de políticas públicas que priorizem a educação, afirmando que "o processo educacional é visto em segundo plano", muitas vezes, desafiando os supervisores a inserirem essas demandas nas escolas.

Outro aspecto divergente concerne à focalização no papel da tecnologia e inovação. *S. M. T. R.* sugere que a utilização de ferramentas tecnológicas deveria ser mais evidenciada, mas reconhece que essa

demanda é frequentemente negligenciada em favor de outras prioridades: "essa área da tecnologia fica relegada". Já V. P. N. se concentra mais na organização da rotina para garantir que as demandas sejam atendidas de forma estruturada, sem abordar diretamente o uso da tecnologia: "Organizando a rotina e separando o que é prioridade".

Diante do exposto, notamos que, embora os supervisores compartilhem a visão de que o trabalho colaborativo, a organização e a avaliação contínua são essenciais para melhorar os processos educacionais; há divergências quanto ao modo de equilibrar as demandas burocráticas e políticas com as necessidades pedagógicas e a inovação tecnológica.

As experiências relatadas revelam que, apesar dos esforços para construir um sistema mais eficiente e colaborativo, ainda existem desafios estruturais e operacionais que precisam ser enfrentados para que o trabalho do supervisor de ensino seja mais fluido e significativo.

Indo ao encontro, os autores Esteban (2009) e Cury (2001) trazem à tona discussões que dialogam com as percepções dos supervisores sobre o equilíbrio das demandas administrativas, políticas e pedagógicas.

Esteban (2009, p. 129) enfatiza que o supervisor deve ser um "agente de transformação", capaz de promover o desenvolvimento contínuo, mesmo em meio a burocracias e limitações sistêmicas, algo que se alinha com a fala de C. R., que vê a necessidade de colaboração e organização na equipe para garantir que "auxiliamos uns aos outros sempre que necessário". Para tanto, Esteban (2009) defende que, para alcançar essa transformação, o supervisor precisa ter liberdade para implementar ações pedagógicas que superem as barreiras burocráticas.

Cury (2001, p. 45), por sua vez, destaca a importância da "autonomia escolar" como meio de garantir que as escolas possam lidar com as demandas de forma mais eficaz, organizando suas prioridades de acordo com as necessidades locais. Esse pensamento converge com a afirmação de V. de B. M., que aponta que o "equilíbrio provém do conhecimento do contexto escolar, da aproximação colaborativa".

Cury (2001) acredita que, quando as escolas têm maior autonomia, a corresponsabilidade entre direção e supervisão se torna mais significativa, e as demandas administrativas podem ser melhor gerenciadas.

Esteban (2009, p. 127) também aborda a relevância de superar a sobrecarga burocrática, criticando o sistema que "aprisiona" o supervisor em tarefas administrativas, uma crítica que se reflete na fala de S. M. O. C., que argumenta que "não há equilíbrio" e que os supervisores são, muitas vezes, sobrecarregados. Esse ponto reforça a necessidade de um

equilíbrio mais saudável entre as demandas burocráticas e as práticas pedagógicas significativas, como sugerido por Esteban (2009), que propõe que o supervisor atue mais como um facilitador pedagógico do que como um Gestor administrativo.

Por outro lado, Cury (2001) aponta a importância de políticas públicas que reforcem essa autonomia e articulação colaborativa, algo que *M. I. C. F.* também questiona, afirmando que, muitas vezes, o "processo educacional é visto em segundo plano" pelas políticas públicas, o que pode dificultar a implementação de um equilíbrio eficaz.

Assim, tanto Esteban (2009) quanto Cury (2001) reforçam que o papel do supervisor deve ir além das exigências burocráticas, promovendo uma gestão mais autônoma e colaborativa que responda às necessidades pedagógicas e inovações tecnológicas, algo que também é apontado pelos supervisores como essencial para o desenvolvimento contínuo e significativo da educação.

E, findando, inquiridos sobre qual é a função, realmente, do supervisor nesse processo - a fim de melhorar a avaliação dos processos educacionais colaborativa e significativamente falando, os participantes compartilharam suas perspectivas, evidenciando tanto convergências quanto divergências em suas respostas.

Um ponto de acordo comum entre os supervisores é a ideia de que o papel do supervisor está fortemente ligado à mediação e liderança pedagógica, facilitando o desenvolvimento educacional. *C. R.* menciona que o supervisor atua como um mediador no processo educativo, organizando e acompanhando o trabalho pedagógico da rede: "vejo o papel da Supervisão como mediação". De maneira similar, *M. C. O.* reforça a ideia de liderança colaborativa, destacando que o supervisor deve "promover um ambiente de colaboração entre professores, gestores e alunos", além de facilitar o uso de dados para aprimorar práticas pedagógicas.

Além disso, há uma visão compartilhada de que o supervisor não deve se limitar a funções administrativas. *M. I. C. F.* destaca a importância de o supervisor estar inserido no processo educacional, não apenas no administrativo, ao passo que *V. de B. M.* reforça que o supervisor é muito mais que um "mero fiscalizador burocrático", sendo consultor, formador e articulador dentro da unidade escolar. Tais colaboradores reconhecem que a atuação do supervisor precisa ir além de exigências burocráticas, promovendo intervenções formativas que melhorem o contexto escolar.

Outro ponto comum é a responsabilidade de garantir a equidade no acesso à educação de qualidade. *S. C. P. O.* menciona que o supervisor é

uma ponte que garante que os direitos dos alunos sejam respeitados: "o papel da Supervisão é garantir que esses direitos sejam para todos, de forma equânime e com o máximo de qualidade".

Sobre os aspectos contrapostos, em relação à execução prática do papel do supervisor, especialmente no que diz respeito às limitações e aos desafios aos impostos pelo sistema educacional, *S. M. O. C.* descreve uma situação de sobrecarga burocrática e frustração, afirmando que, em vez de cumprir o papel esperado de parceria e presença, os supervisores acabam "administrando prazos e exigências documentais infinitas".

*S. M. T. R.* também aponta barreiras, mas coloca o foco no papel político e nas dificuldades decorrentes de dirigentes que seguem agendas políticas específicas, o que pode prejudicar o desenvolvimento adequado das escolas: "quando o dirigente regional de ensino tem um olhar apenas voltado para atender o interesse particular de uma linha de política [...] existe um impasse que é difícil de ser superado".

Enquanto alguns supervisores, como *V. P. N.*, veem o monitoramento da aprendizagem como uma função prioritária do supervisor, outros, como *S. M. O. C.*, sentem-se distantes de uma atuação pedagógica significativa, dada a sobrecarga de trabalho administrativo.

Além de mediação e de gestão, alguns supervisores trazem funções mais amplas à sua descrição. *V. de B. M.* enfatiza que o papel do supervisor é multifacetado, abrangendo dimensões de consultoria, de otimização e de apoio dentro da escola e na Diretoria de Ensino, enquanto *V. P. N.* fala do trabalho do supervisor em "engajar as equipes gestoras" para realizar um trabalho de excelência, destacando a necessidade de organização e de monitoramento contínuos.

De forma geral, as respostas demonstram que o papel do supervisor de ensino é amplamente visto como fundamental para garantir uma educação de qualidade, com foco em liderança pedagógica, mediação e garantia de equidade no processo educacional. No entanto, há desafios estruturais e burocráticos que podem limitar a atuação plena desse profissional, especialmente quando agendas políticas interferem na autonomia das escolas e na eficácia do trabalho colaborativo. Pois, para que o supervisor possa exercer plenamente seu papel, será necessário reduzir a sobrecarga administrativa e promover uma integração mais eficaz entre políticas educacionais e as demandas pedagógicas das escolas.

Na mesma linha reflexiva, autores como Aquino (2013) e Borges (2003) dialogam diretamente com as perspectivas levantadas na pesquisa de campo, especialmente no que diz respeito ao papel da supervisão pedagógica.

Aquino (2013) destaca a supervisão como uma mediação ativa e crítica que promove o desenvolvimento educacional, sendo responsável por equilibrar demandas burocráticas com as necessidades pedagógicas. De maneira semelhante, Borges (2003) vê a supervisão como um processo de formação continuada, capaz de transformar a avaliação em um instrumento de melhoria contínua. Ambos os autores reforçam que o supervisor deve ser um articulador que vai além da administração de tarefas, promovendo um ambiente de desenvolvimento colaborativo e equitativo na escola, alinhando-se às reflexões dos supervisores entrevistados na pesquisa, peculiarmente alinhando-se com a proposta de M. C. O. sobre o uso de dados para aprimorar práticas pedagógicas.

Enfim, diante do exposto neste capítulo, notamos certa convergência entre referencial teórico e pesquisa de campo, apontando que a mudança na supervisão escolar ao longo do tempo reflete uma evolução significativa, passando de um modelo autoritário e focado na conformidade para um enfoque mais colaborativo e orientado para o desenvolvimento profissional. Essa transformação impactou profundamente a prática atual, exigindo uma abordagem mais dinâmica e adaptativa frente às demandas contemporâneas.

Entre os desafios que são enfrentados estão a necessidade de integrar tecnologia de forma eficaz nas práticas pedagógicas, a adaptação às diversidades culturais e sociais dos estudantes e a pressão por resultados em um cenário de constantes mudanças nas políticas educacionais.

Logo, para equilibrar essas demandas, é buscada a promoção de um ambiente colaborativo que valorize a participação de todos os atores envolvidos, priorizando diálogos abertos e reflexões coletivas sobre a avaliação dos processos educacionais. Nesse contexto, o supervisor escolar é concebido como um facilitador que, além de gerenciar, atua como um mediador entre as diretrizes administrativas e as realidades práticas da sala de aula, apoiando e promovendo o crescimento de educadores e estudantes em uma busca conjunta por uma educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste presente capítulo buscamos analisar a atuação da supervisão escolar, considerando seus aspectos históricos e legislativos, identificando desafios e perspectivas desse profissional da *Gestão Escolar*.

Através de uma revisão abrangente e entrevistas com supervisores escolares, foi possível alcançar os objetivos propostos e responder ao problema central desta pesquisa.

A hipótese formulada foi confirmada ao longo deste capítulo, uma vez que ficou evidente que a atuação da supervisão escolar tem sido pautada por uma busca constante de aprimoramento, reflexão e adaptação às mudanças.

O referencial teórico pode apontar que os supervisores têm desempenhado um papel relevante na promoção de uma educação mais eficaz e inclusiva, confiante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ademais, o relato da prática supervisora na pesquisa de campo demonstra que o supervisor facilita a integração entre professores, alunos e *Gestão*, incentivando práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes. Suporte contínuo ao desenvolvimento profissional dos docentes e promoção de um ambiente acolhedor e de diálogo e de mediação devem ser uma constância desse profissional.

Em relação à evolução histórica da supervisão escolar, observamos que ao longo do tempo, essa função passou por diversas transformações, adaptando-se às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Desde suas origens até os dias atuais, a supervisão escolar tem se mostrado empenhada em suas práticas aprimoradas, buscando acompanhar as necessidades e demandas educacionais da sociedade.

Quer dizer, os autores forneceram uma compreensão mais ampla sobre os aspectos históricos do cargo de supervisor de ensino, destacando como a sua atuação evoluiu e se adaptou às mudanças sociais, políticas e educacionais. As transformações na supervisão escolar ao longo do tempo refletem a busca por uma educação de qualidade, mais inclusiva e participativa, e demonstram a importância de uma atuação reflexiva e colaborativa para o aprimoramento do ensino no Brasil.

Caminhando na mesma linha reflexiva, os supervisores e colaboradores da pesquisa de campo nos mostram que a atuação do supervisor educacional tem se consolidado como um papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Eles evidenciam a importância do trabalho colaborativo com os docentes, visando à melhoria contínua do

processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a prática supervisora destaca a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva, que considere as particularidades de cada comunidade escolar, promovendo uma educação que seja mais participativa e atenta às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Quanto à legislação educacional, constatamos que está desempenhando um papel crucial na definição do escopo e das atribuições da supervisão escolar. No entanto, para que a atuação dos supervisores seja efetiva, é necessário um controle constante com as políticas públicas e uma atualização contínua, visando acompanhar as mudanças legislativas e as demandas educacionais em constante evolução.

A principal contribuição deste capítulo está na compreensão aprofundada da atuação da supervisão escolar, abrangendo sua evolução histórica, a relação com a legislação educacional e os desafios enfrentados na contemporaneidade. Além disso, propiciou uma visão clara das perspectivas futuras para essa função, almejados caminhos para uma atuação mais efetiva e atendida com as necessidades da educação do século XXI.

Este capítulo se destina a diversos públicos, entre eles educadores, Gestores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais. Para Gestores Escolares, oferece subsídios para compreender a importância da supervisão escolar no contexto educacional e aprimorar suas práticas pedagógicas e de gestão. Em específico, aos supervisores escolares, oferece uma reflexão sobre os desafios enfrentados em sua atuação cotidiana, incentivando uma busca contínua por atualização e aprimoramento profissional. Aos investigadores, representa um ponto de partida para novas investigações sobre o tema. Já aos formuladores de políticas educacionais, propicia informações relevantes para a criação e implementação de políticas que fortalecem a atuação da supervisão escolar e a qualidade da educação oferecida.

Como futuros encaminhamentos sobre essa temática, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre os desafios específicos enfrentados pela supervisão escolar em diferentes contextos educacionais, como: em áreas rurais, periferias urbanas e em escolas com realidades socioeconômicas distintas. Além disso, a investigação sobre a formação inicial e continuada dos supervisores escolares também é relevante, visando fortalecer o desenvolvimento profissional nessa área. Outro aspecto a ser explorado pode ser o uso de tecnologias educacionais e sua influência na atuação da supervisão, bem como a análise das políticas

públicas voltadas para a supervisão escolar em diferentes estados e municípios do país.

Enfim, ao apontar como o percurso histórico e legislativo, bem como seus desafios e perspectivas, evidenciamos que o supervisor escolar deve ser valorizado como um agente de mudança essencial para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Sua atuação, além de mediar práticas pedagógicas eficazes, contribui para a construção de um ambiente educacional que atenda às necessidades contemporâneas, promovendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, defendemos a valorização bem como o fortalecimento no que tange à formação e ao trabalho do supervisor escolar, que concerne a investirmos diretamente na melhoria contínua do processo educativo e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Enfim, para galgarmos uma educação de qualidade social a todos os educandos, independente de nível e segmento escolar, pensando também no subsídio e no apoio a Gestores e a educadores para tanto, a figura do supervisor se faz imperiosa nesse processo: seja mediando, colaborando, dialogando e, de fato, sendo um agente de mudança. Fiscalizar e acompanhar é seu papel. Porém, vai muito mais além disso, concerne a um olhar presente, atento, responsivo, global, visionário, apoiador e colaborativo; a uma escuta empática e dialógica; uma atuação em coparceria, de cogestão, de liderança facilitadora que otimiza, regula, propõe, orienta, transmite, articula, acolhe, contribui, constrói e educa; é o elo para a garantia equânime e qualitativa da educação e dos desafios educacionais e escolares.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos da pós-graduação: noções práticas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- AQUINO, J. G. **A supervisão educacional: história, teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 2013.
- BORGES, C. C. **A Supervisão pedagógica e a avaliação do ensino**. Campinas: Papyrus, 2003.
- CAMPOS, K. de F. F.; PALMA, M. A. V. As interfaces da atuação do professor coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, E. G. de. (org.). **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.
- CURY, C. R. J. **Supervisão educacional: conceitos e práticas**. São Paulo: Ática, 2001.
- ESTEBAN, M. T. **Supervisão pedagógica: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: UNESP, 2009.
- GASPAR, M. I.; SEABRA, F.; NEVES, C. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. In: **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, 2012, p. 29-57. Disponível em: ><https://core.ac.uk/download/pdf/61425299.pdf><. Acesso em 20 ago. 2023.
- GIANCATERINO, R. **A Supervisão educacional: mudanças sob olhar de uma educação libertadora**. Disponível em: ><https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/educacao/a-supervisao-educacional-mudancas-sob-olhar-uma-educacao-.htm><. Acesso em 20 ago. 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2001.
- PAVAN, R.; BECCARI, M. M. B. Supervisão educacional: uma abordagem a partir das produções acadêmicas. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: ><http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq.pdf/378-0.pdf><. Acesso em 20 ago. 2023.
- QUADROS, M. B. de. **Do projeto de Pesquisa ABNT NBR 15287 (2005) a versão final da monografia**. FAFIJA: Jacarezinho: 2007. [texto]

SOUSA, C. P. **A supervisão escolar na contemporaneidade: concepções e práticas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

VASCONCELOS, C. S. **Gestão democrática do ensino público.** São Paulo: Cortez, 2010.

# A ATUAÇÃO GESTORA NA DEFESA POR UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA

*Eduardo Gasperoni de Oliveira  
Jonas Nogueira Junior*

## RESUMO

A luta por uma educação e por uma escola não sexista são os fatores que mobilizaram a presente discussão. Na sociedade e na escola, a questão de gênero não pode estar ligada somente com o sexo masculino e feminino, pois compreende outros modos culturais de constituição de sexualidade humana, encarados, muitas vezes, com atitudes discriminatórias e com desprezo. As mulheres, os negros, os homossexuais, os deficientes, dentre outros grupos, passam por situações vexatórias e discriminatórias ao longo dos séculos que estão relacionados com o Androcentrismo, o Patriarcalismo e o Sexismo. Desse modo, ao se refletir sobre tal temática, a atuação do Gestor Escolar se faz relevante na tentativa de desconstruir as situações discriminatórias em relação à diferença sexual, propiciando a inclusão de todo ser humano, seja do sexo masculino ou feminino e, levando-se em conta a multiplicidade em que estes podem vir a se desdobrar e, tendo em vista que a distinção na orientação sexual e nos modos como as diferenças de gênero são estabelecidas, não justificando, dessa forma, a exclusão. Tal discussão também foi motivada pela presença do sexismo nas escolas e em relação a seus encadeamentos em torno na educação de alunas e de alunos e na atuação de professoras, professores, gestores e gestoras. Assim, é preciso que o respeito à diversidade seja alicerçado na igualdade e na diferença das relações humanas dentro da escola, através da reflexão sobre as diferenças e os preconceitos de gênero, na busca pela sensibilização de todos os envolvidos, no sentido de que no cotidiano escolar sejam minimizadas circunstâncias que causam preconceitos e culminam em desigualdades. A Atuação Gestora na defesa por uma educação não sexista é de suma importância para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e respeitosa, haja vista que a escola é um ambiente formador de opinião e de comportamento, desempenhando um papel fundamental na construção das identidades de gênero. Portanto, ao promover uma educação não sexista, a Gestão Escolar contribui para a desconstrução de estereótipos prejudiciais, permitindo que meninos e meninas desenvolvam todo o seu potencial, livre de preconceitos e limitações impostas pela sociedade. Nesse sentido, este capítulo pretende analisar a Atuação Gestora na defesa por uma educação não sexista, identificando práticas, desafios e possíveis soluções para promover a igualdade de gênero no ambiente educacional.

**Palavras-chave:** Educação Não Sexista. Atuação do Gestor Escolar. Sexismo nas Escolas. Respeito à Diversidade. Igualdade de Gênero no Ambiente Educacional.

## INTRODUÇÃO

Talvez a grande dificuldade atual da humanidade esteja em entender que, ser humano é entender que a diversidade leva à unidade, que a unidade leva à solidariedade, que a solidariedade leva à igualdade, que a igualdade leva à liberdade, que a liberdade leva à diversidade (BOURDOUKAN *apud* BRASÍLIA, 2007, p. 26-27).

Ao se tratar da problemática de gênero na sociedade não se pode relacionar apenas ao sexo masculino ou feminino, pois, nos dias contemporâneos, abarca também outras maneiras culturais de se construir a sexualidade, encarados, muitas vezes, com atitudes discriminatórias e com desprezo.

Na instituição escolar não seria diferente. Os homossexuais, os negros, os deficientes, assim como as mulheres, passam por situações vexatórias e discriminatórias ao longo dos séculos, sofrendo, assim, estigmas, estereótipos e preconceitos.

Portanto, esta reflexão se faz relevante na tentativa de desconstruir as situações discriminatórias em relação à diferença sexual, propiciando a inclusão de todo ser humano, levando-se em conta a multiplicidade em que estes podem vir a se desdobrar e, tendo em vista que a distinção na orientação sexual e nos modos como as diferenças de gênero são estabelecidas, não justificam a exclusão.

A Atuação Gestora na defesa por uma educação não sexista é de suma importância para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e respeitosa. A inclusão de gênero tem sido uma questão recorrente no cenário educacional, perpetuando estereótipos e desigualdades que afetaram diretamente o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos. Diante desse contexto, uma gestão comprometida com a promoção da igualdade de gênero se torna essencial para quebrar os padrões discriminatórios presentes nas instituições de ensino.

A escolha dessa temática e presente investigação se deve pela presença do sexismo nos espaços escolares e em relação à suas implicações em torno na educação de alunos (as) e na atuação de professores (as) e de gestores (as).

O fator motivacional dessa reflexão concerne ao fato de que a Atuação Gestora na defesa por uma educação não sexista é relevante por diversos motivos. Primeiramente, a escola é um ambiente formador de opinião e comportamento, desempenhando um papel fundamental na construção das identidades de gênero. Ao promover uma educação não

sexista, a *Gestão Escolar* contribui para a desconstrução de estereótipos prejudiciais, permitindo que meninos e meninas desenvolvam todo o seu potencial, livre de preconceitos e limitações impostas pela sociedade.

Logo, torna-se imperioso enxergar e se fazer respeitar a diversidade fundamentada na igualdade e na diferença das relações humanas. Para tanto, a instituição escolar necessita levar a reflexão sobre as distinções e os preconceitos de gênero, na busca pela sensibilização de todos os envolvidos, no sentido de que no cotidiano escolar sejam minimizadas circunstâncias que causam preconceitos e culminam em desigualdades. Nesse sentido, a *Atuação Gestora* na luta e na defesa de uma Educação não sexista torna imperiosa.

Infelizmente, segundo Vianna e Ridenti (1998, p. 102):

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao bom comportamento, ou quando as tratam como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e lideranças. O mesmo pode ocorrer com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino.

Dessa forma, o presente capítulo, fundamentado na pesquisa bibliográfica, visa à busca de entendimentos na luta por uma educação e por uma escola não sexista e, em peculiar apresentar a *Atuação Gestora* para tanto.

Fundamentalmente, nosso objetivo geral é analisar a *Atuação Gestora* na defesa por uma educação não sexista, identificando práticas, desafios e possíveis soluções para promover a igualdade de gênero no ambiente educacional.

Tal intuito ampara-se nas seguintes especificidades:

- Investigar o panorama atual da educação em relação à igualdade de gênero;
- Analisar o papel da *Gestão Escolar* na promoção de uma educação não sexista;
- Identificar boas práticas de instituições de ensino que têm sido bem-sucedidas na implementação de políticas de igualdade de gênero;
- E, por fim, propor medidas e estratégias para fortalecer a *Atuação Gestora* em prol de uma educação não sexista.

Na reflexão de Vianna e Ridenti (1998), o esquema binário coloca feminino e masculino em disparidade, sendo entendido conforme as definições do que é ser homem e ser mulher. Tal dicotomia concretiza concepções

do que devem ser as atribuições masculinas e femininas, inviabilizando a percepção de outras formas de se estabelecer as relações sociais.

A partir do exposto foi pensado este capítulo que tem como problema a possibilidade de se repensar as relações sociais estabelecidas dentro da instituição escolar, seja de âmbito público ou privado, seja em quaisquer segmento ou modalidades de ensino, no contexto da reivindicação educacional na perspectiva de inclusão e de igualdade na sociedade, na política e na educação, primando pela dignidade humana e pela diversidade e que a divisão social de gênero, formada a partir de fatores histórico-culturais que se configuram historicamente e se reproduzem culturalmente de geração para geração, ao naturalizar o gênero como elemento biológico determinante para o comportamento do sujeito, atribuindo um papel diferenciado para homens e para mulheres, não sejam reafirmadas nos espaços institucionais, como a escola.

Diante da polêmica em torno de que a característica de gênero persiste no ambiente escolar, refletindo-se em desigualdades de oportunidades e tratamento entre meninos e meninas. Isso pode afetar o desempenho acadêmico e o desenvolvimento emocional dos estudantes, além de perpetuar estereótipos negativos na sociedade.

Este problema desdobra-se na seguinte problematização: A Atuação Gestora pode contribuir na defesa e na possibilidade de se pensar numa Educação Não Sexista?

Com a colaboração do aporte teórico, a hipótese que se defende e se torna relevante é a possibilidade de se pensar numa educação em que as diferenças entre mulher e homem não venham se transformar em injustiças e desigualdades, contribuindo, desse modo, para uma educação sem sexismo, no sentido de que todos se eduquem "para ser companheiros, não inimigos potenciais e reais na vida concreta do seu dia-a-dia" (CORREIA, 2021, s/p.) torna-se relevante.

Para tanto, é de suma importância o estabelecimento de um plano de ação Gestor que seja comprometido com a promoção de uma educação não sexista para contribuir significativamente para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário.

Para alcançar os objetivos propostos e testar as hipóteses propostas, neste capítulo empregamos uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica através de análises e pesquisas relacionadas à educação não sexista, e como a atuação do gestor pode implementar práticas de promoção da igualdade de gênero.

A estrutura do referencial teórico está dividida, para melhor compreensão, da seguinte forma: Primeiramente, traz considerações sobre o Patriarcalismo e o Androcentrismo, o que justifica a produção e a prática do Sexismo na Escola. Em seguida, abordam-se algumas considerações à construção de uma Educação que tenha como princípio e fio condutor a Diversidade no sentido de levar à reflexão e à luta por uma Educação Não Sexista, enfatizando a Atuação Gestora.

## **A ATUAÇÃO GESTORA NA DEFESA POR UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA**

### **Patrarcalismo e Androcentrismo: o sexismo na escola**

No decorrer da história ocidental, o determinismo biológico é considerado e respaldado como justificativa a fim de que a categoria masculina receba uma superioridade em detrimento da mulher que é concebida e [des]valorizada de modo ífero. Portanto, é constituída uma problemática que resulta do grau elevado de consideração dado aos aspectos biológicos, como critério de juízo que baliza as distinções e as diferenças entre gênero e sexo (CANCIANI; CANABARRO, 2006).

Para Citeli (2001, p. 131):

A ideia inicial de que sexo se referia à anatomia e fisiologia dos corpos deixava o caminho aberto para interpretações de que as diferenças entre mulheres e homens no domínio cognitivo e comportamental, bem como as desigualdades sociais, poderiam decorrer de diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes ou provocadas por hormônios etc.

A desigualdade entre mulheres e homens é atribuída frequentemente aos aspectos biológicos. Isto vem sendo utilizado para explicar a suposta superioridade do masculino nos diversos âmbitos da vida social. Sobre esta concepção, o fato de terem nascido com algumas características específicas ao seu sexo, em que a mulher tem a capacidade de gerar e amamentar, o que seria suficiente para justificar a superioridade do homem para a mulher (VIANNA; RIDENTI *apud* RIBEIRO; PÁTARO, 2015).

Este determinismo biológico definiu por muito tempo e estimulou a desigualdade entre as mulheres e os homens e pode se dizer que, nos dias contemporâneos, ainda determina, encontrando na Medicina e na Antropologia esclarecimentos que apoiam o androcentrismo ao considerar o homem como detentor de uma condição biológica melhor e mais apropriada para a caça e para a liderança e a mulher o cuidado do lar e a coleta de alimentos (VIANNA; RIDENTI *apud* RIBEIRO; PÁTARO, 2015).

Toda essa questão em torno dos gêneros tem origem com a Sociedade Patriarcal. Nos dias contemporâneos, ao se estudar a questão do gênero no Brasil, é relevante que se compreenda o contexto histórico que trouxe e permanece com desigualdades. A sociedade patriarcal demarca a história brasileira, embasada nos moldes da Europa em decorrência do processo de colonização. Nessa sociedade, a organização e o poder são exercidos pelo patriarca da família, ou a outros homens a quem ele tenha delegado este poder. Assim, coube à mulher uma função dependente e subordinada, restringindo-a somente ao espaço familiar e doméstico (MACIEL; PACHECO, 2018).

Canciani e Canabarro (2006) proferem que o patriarcalismo concerne ao sistema em que os homens exercem domínio sobre as mulheres. Trata-se de uma realidade social que atravessa gerações, através de um discurso binário e sexista impondo obrigações e expectativas de comportamento a homens e mulheres. Assim:

a posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal foi uma das matrizes de nossa organização social. As mulheres brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, não haviam conquistado os direitos civis garantidos ao homem. (NARVAZ; KOLLER, *apud* MACIEL; PACHECO, 2018, p. 51).

Como alicerce do sexismo e dos estereótipos presentes nas relações de gênero encontra-se o chamado androcentrismo "do grego andrós, aquilo relacionado ao homem + kéntron, o centro)", implicando na concepção que considera o homem como o centro do universo, influenciando enfaticamente o modo de pensar em que o masculino seria "a base de medida para tudo" (RIBEIRO; PÁTARO, 2014, p. 160).

Na sociedade em que se vive, meninas e meninos, mulheres e homens fazem o compartilhamento de uma concepção androcêntrica na qual foram educados (as) e que condiciona e conduz suas ações e seus pensamentos (RIBEIRO, PÁTARO, 2014).

De acordo com Moreno (1999, p. 46), o androcentrismo concebe o homem - o sexo masculino - como o centro do universo, único capaz de governo e de determinação de leis e do estabelecimento da justiça. A base de medida para tudo seria o homem - "único observador eficaz de todas as coisas", detentor da força, dos meios de produção, de técnicas, da ciência e da comunicação e do poder legislativo.

Pode-se observar que a visão androcêntrica e patriarcal influenciou toda a sociedade, inclusive o ambiente escolar, resultando no que foi denominado de Sexismo.

Ribeiro e Pátaro (2014, p. 158) conceituam o sexismo como "aquela ação preconceituosa que gera discriminação baseada nas diferenças de sexo - frequentemente resulta de ideias milenares e estereotipadas do que seria o feminino e o masculino em nossa sociedade".

A visão sexista de discriminação entre os sexos domina a sociedade e, conseqüentemente as unidades escolares. Tanto o comportamento como o modo em que se pensa, se sente, se fala, se sonha ou se fantasia sofre influência da imagem que se possui de si. Tal imagem é construída e tem como fundamento os arquétipos oferecidos pela sociedade. Assim, não se trata da biologia que 'adestra' os limites e as possibilidades, o comportamento e a forma de ser, mas são determinados pela cultura e pela sociedade (MORENO, 1999).

Conforme Correia (2023, s/p.), em relação ao homem e à mulher, pairam certos paradoxos - opiniões contrárias - que na sociedade caminham em paralelo, sempre associando a expressão de força, de poder e de saber à masculinidade e de submissão, de inferioridade e de impotência à mulher. Assim, ilusoriamente, "contrastes sexistas nesses moldes igualam homem e mulher", mas, se encarados com rigor, efetuam o desrespeito às diferenças, praticando desigualdade entre os sexos e consumando a injustiça nas relações entre homem e mulher.

Homem não chora. Mulher é sentimento. Homem produz e tem. Mulher é improdutiva e recebe. Homem é livre. Mulher é dependente. Homem é provedor. Mulher é provida. Homem é cérebro, razão. A mulher é coração, emoção. Homem é gênio. Mulher é anjo. Homem é glória. Mulher é virtude. Homem é força. Mulher é lágrima. Homem é herói. Mulher é mártir. Homem é nobre. Mulher é sublime. Homem corrige. Mulher aperfeiçoa. Homem pensa. Mulher sonha. Homem é oceano. Mulher é lago. Homem é águia e voa. Mulher é rouxinol e canta. Homem domina o espaço. Mulher conquista a alma. Homem tem consciência. Mulher tem esperança (CORREIA, 2023, s/p.).

Tais discrepâncias colaboram para que, injustamente, a sociedade crie, legitime e faça a manutenção das funções sociais que se identificam com os sexos, prendendo-os em "camisas-de-força" desde a tenra idade. O ser humano não é acolhido pelo que ele é, mas pela visão adultocêntrica da sociedade quer que ele seja (CORREIA, 2023).

Realmente, estas discrepâncias são conduzidas pela ótica sexista, mostrando que, sob o ponto de vista político, econômico e cultural, "a sociedade está muito bem compartimentada, com uma forminha de tijolo para cada pessoa humana, candidata natural a ser mais um tijolinho pacificado nos muros e paredes consagrados pelo grande corpo social" (CORREIA, 2023 s/p.).

Precocemente se inicia "o aprendizado sexista". A ótica sexista de mundo, na instituição escolar, concretiza-se "nos materiais didáticos de cunho sexista; na fila das meninas, nas salas ou carteiras reservadas para elas e nas listas de chamadas não elaboradas em ordem alfabética"; e também "na postura dos profissionais da educação que são exemplo da divisão sexual entre os sujeitos, dos preconceitos a eles relacionados, os quais são até incentivados socialmente" (CORREIA, 2023, s/p.).

De acordo com Maciel e Pacheco (2018), no processo de construção biológica, a escola, ao assumir tecnicamente sua função de reprodução da cultura machista evidenciada em livros didáticos, nos discursos e nas posturas dos profissionais, define comportamentos e elementos que caracterizariam o gênero, homogeneizando identidades e legitimando as desigualdades ocasionadas em decorrência de ações excludentes e segregadoras nas divisões entre masculino e feminino. Enfim, impera, ainda o sexismo no contexto educacional.

Na mesma linha de raciocínio, Araújo, Bezerra e Ferreira (2023, s/p.) proferem que, segundo a logística da divisão sexual de funções, mulheres e homens são condicionados desde a infância em assumirem comportamentos correspondentes ao feminino e masculino, socialmente falando. Assim, os conceitos e os entendimentos sobre "mulher" e "homem", ganham uma carga de culturais significações que são carregadas e sustentadas cotidianamente por variadas instituições sociais, como: escola, a igreja e a própria família. Nesse contexto, crê-se que os sujeitos são "treinados" desde a infância para assumirem funções sociais em conformidade com o sexo biológico. Tais aspectos refletem também na definição do que se configura como "brincadeira de menina" e de "brincadeira de menino" e, pior ainda, fazem uso de todos os tipos de instrumentos enquadrando-os nas normas estabelecidas pelo seu sexo biológico, o que gera discriminação, preconceito, violência, desprezo, dentre outras situações.

Após análises publicadas que restringem o gênero como uma norma de cunho cultural que rege a materialização dos corpos, Butler, em *Problemas de Gênero* (2004), reflexão relacionada aos movimentos sociais com que se envolveu na década de 80, enfatiza a importância de desconstruir as normas de gênero impostas pela sociedade.

A identidade de gênero não se trata de algo inato, mas uma construção sociocultural. Nesse sentido, convida a refletir sobre a educação, questionando as formas como a escola reproduz estereótipos e papéis de gênero. abrindo espaço para uma educação mais diversa e inclusiva (BUTLER, 2004).

Filósofa e teórica queer, Butler (2004) desenvolveu o conceito de "performatividade de gênero", argumentando que a identidade de gênero é construída por meio de atos repetidos e rituais sociais, ao invés de ser uma essência inata.

"*Problemas de Gênero*" (2004) pode ser considerada a continuidade, sob outro contexto, de "*O Segundo Sexo*", de Simone de Beauvoir (1949). Intencionalmente a obra de Butler menciona e analisa uma frase célebre de Beauvoir: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher", a qual estaria já a apontar a tese de que sexo e gênero são construções.

Em "*O Segundo Sexo*" (1949), Beauvoir, escritora e filósofa existencialista que examinou a opressão das mulheres na sociedade, explora a construção social da feminilidade e masculinidade, e como essas categorias podem limitar o desenvolvimento individual de cada pessoa.

A ideia de que o gênero é um processo social e cultural, e não uma herança biológica. Nesse sentido, a educação deve visar à libertação das mulheres das amarras sociais e promover a igualdade de oportunidades (BEAUVOIR, 2004).

Autora feminista, ativista social e teórica cultural, Hooks (1994), em "*Ensinar a Transgredir: educação como prática da liberdade*", defende que uma educação feminista não se trata apenas de colocar mulheres na sala de aula, mas de transformar radicalmente a maneira como as instituições educacionais operam. Destaca a importância de uma educação antirracista, que leva em consideração a interseccionalidade e a promoção de uma abordagem inclusiva para lidar com as desigualdades de gênero. Nesse sentido:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 1994, p. 174).

A socióloga Connell, em "*Masculinidades*" (1995, p. 48), ao abordar questões de gênero e de poder, desenvolveu a teoria da masculinidade hegemônica, analisando como a masculinidade dominante é construída e mantida na sociedade. Esse conceito hegemônico se distingue de outras masculinidades, peculiarmente as subordinadas. Nesse sentido, tece uma crítica ao conceito de masculinidade que é falho, turvo e incerto, levando à compreensão de que as relações sociais por meio de uma demarcação biológica não dizem respeito ao entendimento dos nexos entre os corpos e os processos sociais, pois os comportamentos "considerados masculinos"

podem variar ao longo do espaço e do tempo e do espaço, afirmando, assim, a pluralidade da masculinidade.

Araújo, Bezerra e Ferreira (2023, p. 586) defendem a crença de que o rompimento com a ideologia patriarcal no processo educacional se deva a uma mudança de consciência sob "uma perspectiva igualitária", para que todos possam socializar vivências e desconstruir barreiras. Portanto, há a urgência em se constituir uma educação que tenha como alicerce princípios libertários no intuito de emancipar o ser humano numa dimensão crítica, que busca de modo constante minimizar as desiguais relações de gênero na sociedade capitalista. Desse modo, confia-se na importância desse processo educativo, em que o ser humano seja capaz de respeitar as diferenças, não as transformando em desigualdades.

Caminhar rumo para uma educação inclusiva e não sexista diz respeito à discussão em torno da interseccionalidade, ou seja, a escola deve abrir espaço à discussão acerca da interseccionalidade no sentido de situar as relações e as interdependências dos marcadores das diferenças, peculiarmente em relação ao gênero.

Como se pode perceber no referencial teórico, há uma gama de opressões em torno do patriarcado, do sexismo, da homofobia, dentre outros aspectos, que imperam na sociedade, na educação, na docência e, inclusive, na gestão, em todo segmento e modalidade escolar e que tem relação – direta ou indiretamente – com as desigualdades de gênero.

Crer na mudança tanto da educação quanto da sociedade urge no intuito de minimizar qualquer discriminação ou preconceito que se façam presentes no que tange à atuação docente e gestora no trabalho com o alunado e com a comunidade escolar (SILVA, 2023). Essa mudança passa pelo conceito de interseccionalidade.

Para Hirata (2014, s/p.), a terminologia interseccionalidade foi empregada pela primeira vez a fim de se referir à interdependência das relações de poder de sexo, raça e classe, sob a reflexão contida no texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw. Realmente, a interseccionalidade diz respeito a uma definição da problemática que procura subjugar as consequências dinâmicas e estruturais "da interação entre dois ou mais eixos da subordinação". Especificamente aborda o modo pelo qual o patriarcalismo, racismo, a opressão de classe e outros sistemas que ao discriminar criam desigualdades estruturantes das posições relativas de raças, gênero, classes, etnias, etc.

A interseccionalidade trata da forma como políticas e ações específicas ocasionam opressões que fluem ao longo de tais eixos,

constituindo aspectos ativos ou dinâmicos "do desempoderamento" (CRENSHAW *apud* ASSIS, 2019, p. 21).

A construção da definição de interseccionalidade, sob a ótica de Crenshaw (*apud* ASSIS, 2019, p. 22) revela "os perigos da invisibilidade interseccional", em circunstâncias em que a perspectiva de gênero não possibilita olhar outros marcadores sociais da desigualdade.

Diz respeito a "uma teoria transdisciplinar" que tem por objetivo compreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por meio de um "enfoque integrado", ao refutar "o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social" que são as categorias de classe, sexo/gênero, raça, idade, deficiência, orientação sexual e etnicidade (BILGE *apud* HIRATA, 2014).

A interseccionalidade trata-se de um instrumento de luta política, uma das frentes de atuação laboral do gestor, pois ela é concebida como uma das formas de combate das "opressões múltiplas e imbricadas" (HIRATA, 2014, s/ p). Nessa linha de raciocínio, Collins (*apud* HIRATA, 2014, s/ p.) defende que, simultaneamente, a interseccionalidade trata-se de um "projeto de conhecimento" e 'uma arma política' no sentido de [re]pensar de modo conjunto as dominações", visando não colaborar ainda mais para sua reprodução.

Como se pode perceber, as construções em torno do gênero se dão distintamente em meio a sociedade e, sendo a escola, uma relevante célula social, cabe que tais reflexões em torno das representações sociais, dos gêneros e da interseccionalidade tenham como palco a instituição escolar no sentido de colaborar com uma educação que lute pela diversidade e pela equidade.

Torna-se relevante frisar, que a educação não é o exclusivo modo à transformação social. Todavia, se existirem cidadãos com distintas concepções de mundo, como educadores(as), sem qualquer discriminação e distinção acerca do gênero, sexo ou sexualidade na educação, corroborarão distintamente a fim de que se efetive de fato essa transformação social (SILVA, 2023).

Visando uma educação sob uma perspectiva de igualdade ao envolver a questão de gênero, Ramos (2021, p. 2) aponta que:

A escola, como instituição social responsável pela formação ética e instrução das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. A luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito mútuo, o respeito aos outros (as), o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações cotidianas em todos os espaços e tempos educativos.

Nesse sentido, é imperiosa a defesa e a constituição de uma educação e de uma escola que prime pela diversidade e defenda uma educação não sexista. A seguir, apresentar-se-á qual a contribuição do gestor escolar para esta construção.

### **Atuação Gestora: educar para diversidade na defesa por uma educação não sexista**

Na visão de Gadotti (1992, p. 70), torna-se imperiosa a compreensão e a sabedoria de que: "Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar [...]", e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam". A eficácia do processo de ensino-aprendizagem ocorre pro meio da participação do educando que constrói 'seu' conhecimento e não somente "aprendendo o conhecimento".

Com as palavras de Gadotti (1992, p. 70), há a inferência que na vida tudo é exercício, é aprendizado, é treinamento, é condicionamento. Ódio e amor, intolerância e respeito, podem ser apre[e]ndidos na vida, na escola e na sociedade. Logo, "para o saudável convívio social", a escola tem papel importante na formação do ser humano.

Ao se analisar, pelo cunho etimológico o verbete diversidade, há a possibilidade da constatação, conforme o Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2006, p. 325), diversidade diz respeito: "1 - Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. 2 - Divergência, contradição (entre ideias, etc.). 3 - Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição".

Isto é, quando se aborda a diversidade na educação, refere-se à defesa e à concepção de oportunidades a todos os (as) alunos (as), no que tange ao acesso e à permanência na escola, através das mesmas condições de igualdades, ao primar pelo respeito às diferenças. Estas oportunidades abrangem também a atuação laboral de professores e de professoras bem como de gestores e de gestoras, pois tratar da temática das diversidades e/ou das diferenças, não se pode se ater apenas aos grupos minoritários ou às sujeitos com necessidades educacionais especiais, mas se trata de uma questão muito mais ampla, tendo em vista que todo sujeito é único. Logo, diferente um do outro. Isto pode remeter à questão de como a diversidade, em relação às desigualdades socioeconômicas, às diferentes condições étnicas e culturais, às relações excludentes discriminatórias e ocorrentes nas instituições escolares, constituem toda uma diversidade e diz respeito aos variados grupos sociais.

Na reflexão de Gadotti (1992, p. 21): "A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão

de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.”

Neste sentido, cabe ao gestor lutar por uma escola sob o viés inclusivo que respeita e aceita qualquer tipo de alunado ou corpo docente, independente de suas condições motoras, sociais, intelectuais, religiosas, linguísticas, sexuais, dentre outras, atendendo as necessidades, potencialidades e especificidades de todos.

Para Monteiro (1999, p. 1):

A inclusão é a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, uma sociedade mais justa, mais igualitária, e respeitosa, orientada para o acolhimento a diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem à equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas.

Isto é, concerne à capacidade do sujeito de entendimento bem com de reconhecimento do outro, dando o privilégio do convívio e do compartilhamento com o que se difere de si. O acolhimento a toda e qualquer limitação ou diferença, sem exceção, concerne à proposta do processo inclusivo.

Nesse sentido, Sánchez (*apud* OLIVEIRA, 2012, p. 9-10) profere que a defesa “[...] de um sistema educacional de qualidade para todos, sem separações por gênero, língua, grupo étnico, raça, necessidades especiais, dentre outras diferenças”, reconhecendo a diversidade existente entre os pares, ao determinar que todos devem receber uma educação em conformidade com suas especificidades. Portanto, a diversidade é concebida enquanto “valor educacional” que fundamenta uma educação que corrobora “[...]a erradicação das desigualdades e injustiças sociais” e a constituição da “[...] formação para a cidadania [...]”.

Dada a sua importância e função social, a Gestão Escolar deve implementar ações que respeitem às diversidades, de modo fundamental nas unidades escolares em que essa atuação ainda não tenha se iniciado. Pois, é urgente [re]pensar a sociedade em que se vive, “livre de preconceitos, diferenças e violências de gênero, seja contra a mulher, crianças ou LGBTQIA+” (PEIXOTO; PEREIRA, 2023, p. 16).

1 Movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Cada letra representa um grupo de pessoas (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, O símbolo de “mais” no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo) (PEIXOTO; PEREIRA, 2023, p. 16).

Como educador por excelência, o Gestor deve possibilitar a reflexão de uma escola que seja concebida enquanto espaço de desenvolvimento e de construção de saberes, independentemente da modalidade e do segmento, e que sua atuação discuta de modo amplo as temáticas que colaboram com a constituição do indivíduo, pois, “[...] a escola é um espaço público para a promoção da cidadania”. Enfim, a instituição escolar, enquanto *lócus* de formação, necessita potencializar conteúdos que visem a uma educação consciente fundamentada à constituição “crítica dos sujeitos na e para a diversidade” (LIONÇO; DINIZ *apud* LIMA; MACHADO, 2023, p. 49).

Para tanto, dentre as competências específicas da Atuação Gestora e suas atribuições, destacamos aqui, que, através do exercício da empatia, do diálogo, da mediação de conflitos e da cooperação, o gestor promove

[...] um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2021, p. 9).

Em relação a essa garantia, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASÍLIA, 2013), documento que deve pautar a Atuação Gestora, apesar de não abordar especificamente a igualdade de gênero, estabelece os princípios fundamentais de igualdade, que também se aplica à promoção de uma educação não sexista, e, traz considerações relevantes em seu segundo capítulo, apregoando que “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (BRASÍLIA, 2013, p. 21).

Ou seja, a Atuação Gestora tem como fio condutor defender a dignidade do ser humano e, acerca da concepção de dignidade humana, Oliveira (2018, p. 14) reflete em torno da “[...] defesa do direito à igualdade de gênero, ao acesso equânime aos bens culturais, à liberdade de expressão, à cidadania plena, dos direitos sexuais, dos direitos reprodutivos, dos direitos das mulheres, etc.”

Os direitos humanos apresentam como princípio catalizador e fundamental para todos, concernindo à “[...] defesa incansável, irrestrita e intransigente da dignidade humana”, nas suas mais diversas formas de manifestação e de existência, que reconhece e compreende cada ser humano, cada cidadão, “cada vida e existência singular”, carregando “uma dignidade que é inerente à sua condição de humano se descortina como o

elemento-chave para a construção, a afirmação e a garantia de todos os direitos para todos os indivíduos" (OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Pensar numa Educação Inclusiva, numa Educação da Diversidade e numa Educação Não Sexista não se trata de algo inovador, pois já foi abordado em outras legislações há tempos, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASÍLIA, 2013) como já citamos. E são essas leis que devem conduzir a Atuação Gestora.

Na Carta Magna, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1999), em seu segundo título, concernente aos "Direitos e Garantias Fundamentais", traz em seu primeiro capítulo sobre os "Direitos e Deveres Individuais e Coletivos," e apregoa em seu quinto artigo que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Destacamos, aqui, os seguintes termos: "I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer"; (BRASIL, 1999).

A Constituição (BRASIL, 1999) atribui grande relevância ao direito educacional, reconhecendo-o, meticulosamente, como um direito de todos: "dever do Estado, da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade".

Haja vista que o reconhecimento de que a educação se trata do direito de todos e um dever do Estado foi estabelecido numa ordem de prioridades e valores de políticas públicas no sentido do cumprimento dos objetivos descritos no artigo 205, quais sejam: desenvolvimento pleno do indivíduo, sua preparação para exercer a cidadania bem como sua qualificação para o mercado trabalho. Quando faz o emprego da expressão "direito de todos", vem no sentido de destacar o direito social à educação, sem distinguir raça, classe social, idade, gênero, ou qualquer fator ou aspecto que seja. Educação diz respeito a um direito e serviço público de modo primordial que deve ser possibilitado e concretizado pela esfera estadual. Logo, deve ser universal (BRASIL, 1999).

Na mesma linha de raciocínio, de acordo com o artigo 26, da Declaração Americana dos Direitos do Homem (2023), em seu primeiro artigo: "Toda a pessoa tem direito à educação", de modo gratuito e obrigatório, visando "plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais" e corroborar "a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os

grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

Uma educação de cunho não sexista anseia, ante de mais nada, sair do campo conceitual-teórico e partir à prática do dia a dia, ao empreender ações que estimulem a igualdade concreta entre os sexos (CORREIA, 2023).

Nesse sentido, convém refletir que uma educação de cunho não sexista fundamenta-se na proposta da Assembleia Geral das Nações Unidas - ONU - em 18/12/1979, por meio da Resolução 34/180, a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres”, a qual luta pela igualdade entre mulheres e homens em favor da “[...] eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino” (BRASIL, 1979).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS - (apud AZEVEDO, 2023) que fazem parte da chamada “Agenda 2030” e concerne a um pacto global assinado na Cúpula das Nações Unidas, em 2015, por 193 países constituintes, aponta no “ODS 5” a defesa pela igualdade de gênero, estabelecendo metas ao alcance da igualdade de gênero e empoderamento de todas as meninas e mulheres, inclusive no setor educacional.

No que tange ao aspecto relacional e pessoal, a Atuação Gestora prima por “Cuidar e apoiar as pessoas. [...] Saber comunicar-se e lidar com conflitos” (BRASIL, 2021, p. 11) e atuando na promoção de um “[...] clima propício ao desenvolvimento educacional”, que garanta um ambiente educativo que respeite às diferenças, com acolhimento, apoiado em valores democráticos, éticos, solidários, sustentáveis, inclusivos e humanizadores, “[...] como condição de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar dos estudantes [e da comunidade escolar], contribuindo significativamente para reduzir as desigualdades educacionais”. (BRASIL, 2021, p. 16). E isso se dá por meio da construção da confiança e do respeito através de sua atuação e seu exemplo de “[...] comportamento ético, promovendo relacionamentos positivos [...]” (BRASIL, 2021, p. 18), “[...] devido à sua capacidade de ser profissionalmente imparcial, justo e respeitoso [...]” (BRASIL, 2021, p. 18-19), desenvolvendo ações formativas convictas que toda equipe e comunidade escolar pode aprender e incentivam “[...] atitudes e comportamentos progressivamente responsáveis e solidários”, por meio da promoção de medidas que conscientizem, previnam e combatam à “[...] intimidação sistemática (bullying e formas específicas de assédio) na escola” (BRASIL, 2021, p. 16).

A instituição escolar se trata de um espaço de relações, onde sujeitos - gestores (as), educadores (as), educandos (as) e membros da comunidade interagem e manifestam suas distintas formas de agir, sentir e pensar.

Ao se partir do princípio de que "a escola é um espaço naturalmente educativo [que] deveria prevalecer no ambiente escolar à igualdade de gênero, sem diferenciação entre os sujeitos", Oliveira e Oliveira (2012, p. 3) reconhecem que isso se trata de uma difícil tarefa, ao compreender que "o ser humano é uma construção do meio, identificadas por seus movimentos, gestos, conversas, forma de organização, atitudes, valores", que leva à escola as vivências cotidianas que, por vezes, reforçam a discriminação e o preconceito através de práticas sexistas oriundas no ambiente familiar, comunitário e cultural (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 3).

A prevalência dessa igualdade de gênero deve ser implementada pela atuação do Gestor, que, dentre suas frentes laborais, enfocamos aqui seu papel formativo, pois ele deve subsidiar a prática docente. Nesse sentido, visando uma educação não sexista, cabe ao gestor oportunizar aos (às) educadores (as) "[...] uma formação que lhes proporcione condições de desenvolver e aplicar esta abordagem em suas práticas pedagógicas [...]", a partir da perspectiva de uma educação não sexista "[...] frente à demanda de valorização à equidade de gênero requer o comprometimento de todos"; "[...] um processo que envolve a desvinculação com velhas práticas consolidadas". (CAVALCANTE, 2020, p. 1). Porém, muitas vezes, essa intenção formativa encontra desafios, peculiarmente por esbarrar "[...] nas interpretações equivocadas pelas famílias, gestores e imposições governamentais", que podem estar relacionadas ao conservadorismo (CAVALCANTE, 2020, p. 4). Diante disso, o gestor escolar não deve esmorecer, haja vista que essa formação pode impactar na mudança de posicionamento e de postura e posicionamentos.

Pois, segundo Santiago e Faria (2017, p. 250-251), quando se pensa em pedagogias que enfoquem na "[...] desconstrução das desigualdades estabelecidas pela normatização hetero-patriarcal das relações de gênero [...]", logo se associa à "[...] luta contra a ideologia de gênero [...]" como meio de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando na América Latina em matéria de direitos sexuais e reprodutivos [...]" que rompe com estruturas colônias e opressões hetero-patriarcais, que asseguram "[...] equidade frente ao direito à fala e representatividade [...]" (SANTIAGO; FARIA, 2017, p. 255).

Enfim, no intuito de promover uma educação inclusiva e não sexista, cabe ao gestor mobilizar os pares no processo educacional, oportunizando ações para equidade de etnia, de raça e de gênero, e de enfrentamento do sexismo, haja vista que a escola é importante agente de formação e de transformação de mentalidades.

Pois, conforme Nascimento (2019, p. 16), a análise cuidadosa e cautelosa da relevância da instituição escolar, a aponta como grande protagonista em colaborar com a formação da identidade do sujeito "[...] uma vez que, muito do que se aprende na escola se aplica na sociedade e vice-versa".

Conforme o pensamento de Moacir Gadotti:

Numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente [...] Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero, e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola (GADOTTI, 2006, p. 138).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intitulado *A Atuação Gestora na Defesa de uma Educação Não Sexista*, este capítulo foi conduzido pelo aporte teórico que intentou mostrar a possibilidade e a busca de respostas para o sexismo concebido como uma problemática crônica de ordem social que produz a segregação em relação aos papéis sociais conforme o sexo, limitando o desenvolvimento e o potencial humano, pois a mulher é colocada, enquanto categoria, submissa ao homem, o que cria o fenômeno denominado Patriarcalismo. E, como consequência, a sociedade constrói discursos e práticas, gerando o Sexismo.

Buscar elucidações acerca da *Atuação Gestora* a fim de extinguir ou mesmo minimizar tais práticas e discursos no ambiente escolar e que, conseqüentemente, afeta a sociedade como um todo tem sido uma das maiores motivações, interesses e preocupações dos proponentes dessa pesquisa, durante toda nossa formação acadêmica e profissional, enquanto educadores, gestores e pesquisadores da Infância.

Este estudo se destina a gestores educacionais, professores, pesquisadores, estudantes e todos os interessados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao compreender a *Atuação Gestora* na defesa por uma educação não sexista, espera-se que os leitores se sintam motivados a adotar medidas concretas em suas instituições de

ensino, confiantes assim para a promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa para todos.

Esse capítulo teve como objetivo geral analisar a Atuação Gestora na defesa por uma educação não sexista, identificando práticas, desafios e possíveis soluções para promover a igualdade de gênero no ambiente educacional. Tal pretensão se amparou em uma especificidade, que foi a de buscar subsídios que apresentasse a relevância da Atuação Gestora por meio da investigação do panorama atual da educação em relação à igualdade de gênero; da análise do papel da Gestão Escolar na promoção de uma educação não sexista; na identificação de boas práticas de instituições de ensino que têm sido bem-sucedidas na implementação de políticas de igualdade de gênero; e, por fim, na propositura de medidas e de estratégias visando o fortalecimento da Atuação Gestora em prol de uma educação não sexista.

Por meio da revisão de literatura nossos objetivos foram alcançados ao investigar e comprovar que, nos dias contemporâneos, no sistema de divisão sexual, desde a Infância, mulheres e homens são educados a assumirem posicionamentos correspondentes ao que é definido socialmente como "coisas" de menino/homem e "coisas" de mulher/menina e como isso vem impactando a vivência de meninos, meninas, homens e mulheres na sociedade.

Nos caminhos trilhados, tivemos a pretensão de apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade de excluir ou mesmo minimizar práticas excludentes e discriminatórias relacionadas à questão de gênero que se desdobrou na seguinte questão:

**A Atuação Gestora pode contribuir na defesa e na possibilidade de se pensar numa Educação Não Sexista?**

A pesquisa realizada apontou que sim. Com base tanto nos documentos oficiais relativos às orientações para a Educação, quanto em ideias de diversos autores apresentadas na revisão de literatura, podemos comprovar que complexa se trata a compreensão do processo de construção social das relações de gênero, tendo em vista que envolve um sistema de exploração e dominação que, atualmente, em conjunto com a manutenção de uma estrutura social de poder, 'maquia' a realidade, ao apresentar os fenômenos naturalizados, ou seja, justifica uma suposta distinção entre o feminino e o masculino por meio dos aspectos biológicos da "fêmea" e do "macho".

Para tanto, visando à desconstrução dessa prática, a Atuação Gestora na defesa por uma educação não sexista é fundamental para a transformação do cenário educacional e social. Ao promover a igualdade

de gênero no ambiente escolar, a gestão contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo que eles sejam protagonistas de suas trajetórias acadêmicas e pessoais, que primem pela humanização. Quer dizer, cabe ao gestor implementar estratégias, mobilizando sua comunidade bem como equipe escolar na construção de uma educação igualitária, justa e inclusiva que se concretiza por meio da promoção de políticas públicas à reconstrução de uma sociedade que reconhece e luta contra a problemática da reprodução do sexismo.

A principal contribuição desta pesquisa foi de, por meio do embasamento teórico, evidenciar a importância da Atuação Gestora na promoção de uma educação não sexista e fornecer benefícios para a implementação de políticas e práticas que favoreçam a igualdade de gênero nas escolas.

Nesse sentido e, diante de tudo o que foi exposto, cabe aos gestores, desde a Educação Infantil, proporem ações e estratégias a fim de colaborar e promover uma educação não sexista, mobilizando e integrando equipe e comunidade escolar. Dentre elas citamos:

*Incentivar habilidades não estereotipadas*, haja vista que o encorajamento das crianças a desenvolverem habilidades em áreas tradicionalmente associadas a um determinado gênero, como: meninos se envolverem em atividades artísticas e meninas em atividades esportivas, rompe estereótipos e preconceitos;

*Criar grupos de discussão e encontros formativos*, envolvendo a comunidade escolar a fim de abordar questões de gênero, permitindo que os alunos e a comunidade escolar expressem suas opiniões, aprendendo sobre igualdade e se envolvendo em projetos que promovam a conscientização;

Além disso, há a possibilidade de *criar um espaço de diálogo aberto*, isto é, cabe ao gestor estabelecer um espaço físico na escola onde alunos, pais e membros da equipe possam compartilhar suas experiências, preocupações e ideias sobre a educação não sexista. Esse espaço pode ser uma sala de escuta ou um mural interativo onde todos possam deixar suas contribuições;

E, conseqüentemente, *criar um ambiente escolar seguro e inclusivo*, garantindo que a escola seja um ambiente seguro para todos os alunos e todos os membros constituintes da comunidade, independentemente de sua identidade de gênero, promovendo o respeito, a empatia e o diálogo;

Inserir no currículo e no Projeto Político Pedagógico institucional ações e propostas acerca da *Educação para a saúde sexual e reprodutiva*,

pois este oferecimento além de abordar questões de gênero, envolve o consentimento e as relacionamentos saudáveis;

*Empoderamento das meninas* por meio do desenvolvimento de programas específicos para empoderá-las, com foco em autoestima, liderança e habilidades de resolução de problemas;

*Desconstrução de brinquedos e brincadeiras estereotipados* por meio do incentivo de pais e de responsáveis a fim de oferecerem brinquedos e atividades que não sejam baseados em estereótipos de gênero, promovendo, assim, a livre escolha das crianças;

*Realizar o monitoramento de desigualdades* por meio de análises regulares de dados para identificar desigualdades de gênero no desempenho acadêmico, na frequência de eventos e em outras atividades escolares, para abordar possíveis disparidades;

*Buscar parcerias com empresas, organizações e instituições inclusivas* a fim de promover a diversidade e a igualdade de gênero, oferecendo oportunidades de aprendizado e experiências tanto para os alunos quanto para a comunidade;

*Procurar implementar políticas de contratação e remuneração*, garantindo a igualdade de oportunidades e salários para homens e mulheres na equipe docente e administrativa da escola;

*Capacitação de educadores*, oferecendo capacitações específicas sobre práticas pedagógicas não sexistas, para que possam implementar abordagens inclusivas em suas salas de aula;

E, com isso, realizar o *monitoramento das práticas pedagógicas* por meio de observações regulares em sala de aula para avaliar se as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores estão norteadas aos princípios de uma educação não sexista;

Enfim, essas ações, quando integradas de forma coordenada e consistente, poderão ajudar a criar um ambiente educacional mais igualitário, respeitoso e inclusivo, beneficiando todos os estudantes, assim como a comunidade escolar, independentemente do gênero, e preparando-os para uma sociedade mais justa e heterogênea. Haja vista que a implementação efetiva de uma educação não sexista requer o comprometimento contínuo de toda a comunidade educacional, bem como uma abordagem sensível e aberta à mudança.

Comprova-se que, ao desconstruir estereótipos de gênero e criar um ambiente inclusivo, a Gestão Escolar proporciona oportunidades iguais para meninos e meninas, preparando-os para serem cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade diversa e plural.

Defendemos uma educação não sexista que caminhe na mesma direção do que defende a psicóloga Malvina Muszkat (*apud* CORREIA, 2023, s/p.):

Queremos que as mulheres se fortaleçam, saiam da posição de vitimização. E que os homens expressem suas fragilidades. Em geral, os homens não falam de seus sentimentos. Muitos consideram essa fala como sinal de falta de masculinidade. Trabalhamos com os homens, estimulando que eles reflitam acerca de suas fraquezas e seus impulsos.

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se constatar que, infelizmente, toda a responsabilidade não pode ficar a cargo apenas da instituição escolar. Todavia, ela pode fazer alguma coisa: a mudança na concepção androcêntrica que ainda permeia na sociedade e na escola.

Para caminhar rumo à luta constante e árdua contra os paradoxos sexistas, é urgente uma educação distinta. Uma educação emancipatória, libertária e colaborativa na constituição crítica de sujeitos voltados à defesa da liberdade e da igualdade, a fim de respeitar toda diversidade e toda diferença, não as transformando em preconceito e desigualdade. Enfim, que desvele as relações sociais desiguais de gênero na sociedade capitalista, assentada na educação não sexista, entendendo o processo educativo enquanto significativa possibilidade de se reconfigurar os modos hegemônicos que desvalorizam e depreciam a singularidade de cada ser humano.

Findamos nossa reflexão com a máxima de Paulo Reglus Neves Freire, nosso Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1921-1997), em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 59):

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. T. C.; BEZERRA, B. D. G.; FERREIRA, G. H. L. **Educação sexista e suas influências na definição das brincadeiras infantis**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. ISSN 2359-5566. Disponível em: > <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere> <. Acesso em 12 jul. 2023.
- ASSIS, D. N. C. de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível em: > <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf> <. Acesso em 8 jul. 2023.
- AZEVEDO, J. **ODS 5: alcançar a igualdade de gênero**. Disponível em: > <https://www.ecycle.com.br/ods-5/> <. Acesso em 12 jul. 2023.
- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1949.
- BRASIL. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**. Parecer CNE/CP nº 4/2021, 11/05/2021. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2021-pdf/191151-pcp004-21/file> <. Acesso em 23 maio 2023.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição federal. 4 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres** (1979). Adotada pela Resolução nº 34/180 da Assembleia das Nações Unidas, em 18 de dezembro de 1979. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 93, de 14.11.1983. Ratificada pelo Brasil em 1º de fevereiro de 1984 (com reservas). Promulgada pelo Decreto nº 89.406, de 20.3.1984. Disponível em: > <https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/ConvElimDiscContraMulher.pdf> <. Acesso em 12 jul. 2023.
- BRASÍLIA. **Direitos Humanos**. 4 ed. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p. ISBN: 978-85-7018-532-7. Disponível em: > <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence=1&isAllowed=y> <. Acesso em 12 jul. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Diversidades e trabalho**. Brasília, DF: Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Cadernos de EJA) Vários colaboradores. ISBN 85-296-0055-X. Disponível em: > [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/02\\_cd\\_al.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/02_cd_al.pdf) <. Acesso em 21 jul. 2023.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Nova Iorque: Routledge, 2004.

CANCIANI, P. M. C.; CANABARRO, I. dos S. Sexismo institucionalizado no cotidiano: a educação em direitos humanos como mecanismo de transformação. In: **Salão do conhecimento**. UNIJUI, 2006. Disponível em: ><https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7365><. Acesso em 21 jul. 2023.

CAVALCANTE, J. M. de S. Educação não sexista e formação docente: desafios e possibilidades. In: **VII semana internacional de pedagogia: as lutas da pedagogia em tempos de pandemia - ciência, educação e formação humana**. 29 nov. a 05 dez. 2020, Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Alagoas, 2020. Disponível em: > [https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-98e173905e2042b209efa432974b3d6ea134ed89-segundo\\_arquivo.pdf](https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-98e173905e2042b209efa432974b3d6ea134ed89-segundo_arquivo.pdf)<. Acesso em 21 jul. 2023.

CITELI, M. T. **Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento**. Estudos Feministas, p. 131-145, 2001.

CONNELL, R. W. **Masculinidades**. Cambridge, UK: Polity Press, 1995.

CORREIA, W. **Por uma educação não sexista**. Disponível em: ><https://brasilescola.uol.com.br/educacao/por-uma-educacao-naosexista.htm><. Acesso em 12 jul. 2023.

**DECLARAÇÃO Americana dos Direitos humanos dos Homens**. Disponível em: >[http://www.mp.go.gov.br/portaIweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portaIweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf) <. Acesso em 15 jul. 2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**: São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. In: **Cadernos Cenpec - Pesquisa e ação educacional**, n. 1, 2006. Disponível em: > <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160><. Acesso em 18 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. p. 21-70.

GONÇALVES, J. P. et al. O trabalho de homens professores com crianças de educação infantil: as representações sociais dos gestores escolares. In: **Itinerarius Reflections**. v. 11. n. 1 2015. INSS: 1807-9342. UFJ. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/35108>. Acesso em 22 jul. 2023.

HIRATA, H. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. In: **Dossiê - Trabalho e Gênero: controvérsias**. v. 26. n. 1. Jun, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNlNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt>. Acesso em 2 jul. 2023.

HOOKS, B. **Ensinar a Transgredir: educação como prática da liberdade.** Trad. CIPOLLA, M. B. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LIMA, M. da S.; MACHADO, F. Educação em direitos humanos no contexto escolar: perspectivas necessárias para a construção sobre a violência contra a mulher. In: OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO, R. (orgs.) **Gênero, sexualidade e violências nos cotidianos escolares.** Curitiba-PR: Bagai, 2021. p. 42-56.

MONTEIRO, M. da S. **Ressignificando a educação: a educação inclusiva para seres humanos especiais.** São Paulo: Moderna, 1999.

NASCIMENTO, V. dos S. **Escola não sexista: os desafios da diferença nos espaços educativos.** 15f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: >[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18829/Nascimento\\_Valmer\\_Santos\\_dos\\_2019\\_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18829/Nascimento_Valmer_Santos_dos_2019_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)<. Acesso em 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. F. de. Direitos Humanos e Utopia. In: **Rev. Educ.**, ano 41, n. 157, p. 12-24, out./dez, Brasília, 2018. Disponível em: ><https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/172/100><. Acesso em 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, G. D. de; OLIVEIRA, D. de. Desconstruindo práticas sexistas no ambiente escolar. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** 2012. Disponível em: >[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_ufpr\\_hist\\_artigo\\_gisele\\_dalagnol.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_hist_artigo_gisele_dalagnol.pdf)<. Acesso em 23 jul. 2023.

OLIVEIRA, S. R. Educação inclusiva e não sexista: as políticas educacionais para a equidade de gênero no Brasil.. In: ROSA, R. de M.; AVILA, C. F. D. (orgs.). **Cidadania, Democracia e Desenvolvimento no Brasil: a construção de uma agenda de pesquisa em políticas públicas.** 1ed. Curitiba: CRV, 2012, v. 2, p. 131-159. Disponível em: >[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45313958/Educacao\\_inclusiva\\_e\\_nao-sexista\\_nas\\_politicas\\_educacionais-libre.pdf?1462287929=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEducacao\\_inclusiva\\_e\\_nao-sexista\\_as\\_poli.pdf&Expires=1690098914&Signature=VnrItRbnrYZZPGxg0JFYwjcA8WQqlsssq9mKMK4aCicaEaWscXrDU152Jqyagq1mnEgBFZ3cl4KdXCmpGuk1Q4uYEYn6C6vt-YmqQTSmfmv8WpJ2mSgBt0~nneKIwQ2mCf1Ln8uk5F422bXl4et-GQX7a3GpUXnyfyOLWZV27GU1Lx9jX6n~DKSdLsqOHLIrXW00ldy2leNC98kgmtGIaMLpLA3F504c7kMtjCphIje5IYT7cw1hdS5IXLWJN~ImRvF4ZeWWL3orGIHB~3BFx9yindOfz-5BnwW-wRO2gOANVRmtdWfvJbsMm1EuP5W8EiqIN-LOHy8U4EqdsLzzQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45313958/Educacao_inclusiva_e_nao-sexista_nas_politicas_educacionais-libre.pdf?1462287929=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEducacao_inclusiva_e_nao-sexista_as_poli.pdf&Expires=1690098914&Signature=VnrItRbnrYZZPGxg0JFYwjcA8WQqlsssq9mKMK4aCicaEaWscXrDU152Jqyagq1mnEgBFZ3cl4KdXCmpGuk1Q4uYEYn6C6vt-YmqQTSmfmv8WpJ2mSgBt0~nneKIwQ2mCf1Ln8uk5F422bXl4et-GQX7a3GpUXnyfyOLWZV27GU1Lx9jX6n~DKSdLsqOHLIrXW00ldy2leNC98kgmtGIaMLpLA3F504c7kMtjCphIje5IYT7cw1hdS5IXLWJN~ImRvF4ZeWWL3orGIHB~3BFx9yindOfz-5BnwW-wRO2gOANVRmtdWfvJbsMm1EuP5W8EiqIN-LOHy8U4EqdsLzzQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)<. Acesso em 15 jul. 2023.

PEIXOTO, R.; PEREIRA, T. C. B. Educação em direitos humanos no contexto escolar: perspectivas necessárias para a construção sobre a violência contra a mulher. In: OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO, R. (orgs.) **Gênero, sexualidade e violências nos cotidianos escolares**. Curitiba-PR: Bagai, 2021. p. 16-28.

RAMOS, L. R. **A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença**. Abr. 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6131/A%20Interseccionalidade%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%3A%20Marcadores%20Sociais%20da%20Diferen%C3%A7a?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 jul. 2023.

RIBEIRO, A. de S.; PÁTARO, R. F. O sexismo na escola: algumas reflexões. In: **IX EPCT - Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. Campo Mourão, 27 a 31 out. 2014. ISSN 1981-6480. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_ix\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/16.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_ix_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/16.pdf). Acesso em 15 jul. 2023.

RIBEIRO, A. de S.; PÁTARO, R. F. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. In: **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, Campo Mourão, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduculings/article/view/129/130>. Acesso em 21 jul. 2023.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. **Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche**: por uma pedagogia da não violência. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61742506/crechefinalebook20200110-35566-khnp2f-libre.pdf?1578683123=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPor\\_que\\_a\\_creche\\_e\\_uma\\_luta\\_das\\_mulheres.pdf&Expires=1690098905&Signature=XQSnKh6YIKJLQCXISKELWJ6mE1B~2t4OllfpRsSe~tzOta-dQfaDgzpIePaxZINjLSmyyKPTP5KLcw7ECPVmVForACZjYf~3uiCzV0t7IBAHMrlx6VyHY88TOcJ5kaBS-yrXhZyZ1hzNf3A8WfdsOsT5INkUK2J8Pdv8CeozioQL3yZd6EhF7-O3LjEAdOfKmQDOWDT4hBeOojz1vBWHSDSaLJUL-3YXI96LHFFo1blgB-duwbdSneyOJPFUelg3yw~oPrNF6d~zC3HabYgbUQz4aynyDSeBQWR4MFiQCDBDstyTZN0fwxzvSDUXMdG73waOsQ3SqsmZXJLqEWfzA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=251](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61742506/crechefinalebook20200110-35566-khnp2f-libre.pdf?1578683123=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPor_que_a_creche_e_uma_luta_das_mulheres.pdf&Expires=1690098905&Signature=XQSnKh6YIKJLQCXISKELWJ6mE1B~2t4OllfpRsSe~tzOta-dQfaDgzpIePaxZINjLSmyyKPTP5KLcw7ECPVmVForACZjYf~3uiCzV0t7IBAHMrlx6VyHY88TOcJ5kaBS-yrXhZyZ1hzNf3A8WfdsOsT5INkUK2J8Pdv8CeozioQL3yZd6EhF7-O3LjEAdOfKmQDOWDT4hBeOojz1vBWHSDSaLJUL-3YXI96LHFFo1blgB-duwbdSneyOJPFUelg3yw~oPrNF6d~zC3HabYgbUQz4aynyDSeBQWR4MFiQCDBDstyTZN0fwxzvSDUXMdG73waOsQ3SqsmZXJLqEWfzA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=251). Acesso em 15 jul. 2023.

SILVA, A. A. da. **Vozes masculinas na educação infantil**: um sonho possível. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva.pdf>. Acesso em: 10 JUL. 2023.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (org). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e prática. São Paulo: Summus, 1998.

# POR UMA PRÁXIS DUSSELIANA: DOCÊNCIA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE

*Solange Maria de Oliveira Cruz*

## RESUMO

O presente capítulo concerne ao recorte da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, financiado pela CAPES, sob a linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos, apresentada em 2022 e visa refletir sobre o pensamento filosófico de Enrique Dussel, referente à sua teoria pedagógica, perpassando pelo olhar epifânico que se conduz à categoria da Alteridade, que nega a "coisificação" do ser humano, buscando pensar a Alteridade, a partir da Filosofia da Libertação dusseliana, aplicada na *práxis* da Educação Infantil na creche, rumo às teorias para além das eurocêtricas e das do Norte, despertando um "olhar outro" contra à alienação imposta pelo pensamento colonial e colonizador desde a infância, via educação escolar, que nega o ser, a sua liberdade voltada para a própria cultura, impedindo que este ser construa-se em um sujeito capaz de agir no/e sobre o mundo. Nesse sentido, considerou-se o problema: como pensar a *práxis* pedagógica na escola de Educação Infantil, na creche, a partir da alteridade dusseliana? Amparado na pesquisa bibliográfica, o objetivo diz respeito em investigar e refletir sobre a docência, a *Alteridade* e a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, por meio da *pedagógica dusseliana*, como consciência ética.

**Palavras-chave:** Enrique Dussel. Alteridade. Filosofia da Libertação Dusseliana. *Práxis* na Educação Infantil. Consciência Ética.

## INTRODUÇÃO

Ao trabalhar em Educação Infantil em creches, nos últimos dez anos, como Supervisora de Ensino e, mais recentemente, nos últimos dez anos, como Diretora de Unidade Escolar em creches, observam-se práticas pedagógicas que acabam por objetivar as crianças às manipulações ideológicas e à perpetuação destas no ambiente escolar, através de práticas de dominação epistemológica e cultural eurocêtricas e do Norte, praticadas pelos educadores de creche, ainda que inconscientemente e que por força da tradição cultural.

Como profissional da Educação, mais especificamente da Educação Infantil, pretende-se com esta reflexão, através dos sujeitos participantes envolvidos na educação de crianças em creches, investigar, compreender e refletir sobre as práticas presentes na escola de Educação Infantil, sob a ótica das *práxis* da Filosofia da Libertação pedagógica.

Este capítulo concerne ao recorte da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, sob a linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos, sob a orientação do Professor Dr. Carlos Roberto da Silveira e coorientação da Professora Dra. Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, em 2022.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar e refletir sobre a docência, a *alteridade* e a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel mediante a *pedagógica*, como consciência ética.

Como objetivos específicos, pretendeu-se investigar sobre as práticas docentes na educação de crianças na creche, sob a ótica da Filosofia da Libertação, e analisá-las quanto ao seu potencial libertador, ou não, da alteridade das crianças. Por fim, analisar se tais práticas pedagógicas na creche contribuem no sentido de libertar ou de “encobrir” e apagar o *Outro* na Educação Infantil, sem que seus respectivos professores tenham consciência ética do que fazem.

E quando se refere à consciência ética, está se falando no sentido dusseliano de “ouvir a voz-do-Outro”, aquela ética em que “experimenta-se o *Outro*, naquele que fala e clama, como alguém diante do qual o ‘coração’ ouve ou escuta” (DUSSEL, 1977c, p. 61). Para que esse *Outro*, no caso, aqui deste capítulo, a criança na creche seja interiorizado e transforme-se em um “que me move” em potência, e ao final da pesquisa, apresentar considerações que possam indicar caminhos de reforçamento de atitudes com respeito à alteridade e à superação das atitudes que não possam assim ser consideradas.

Nesse sentido, considera-se o problema: Como pensar a *práxis* pedagógica na escola de Educação Infantil, na creche, a partir da *alteridade* dusseliana?

A hipótese é a de que as ideias presentes nos pressupostos teóricos na Filosofia da Libertação, formuladas por Enrique Dussel, e defendidas por seus comentadores, podem trazer contribuições importantes para as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, especialmente das creches, rumo a um olhar seguido de um agir libertador.

Assim, pretende-se um exercício de reflexão, a partir da categoria *alteridade*, presente na Filosofia da Libertação, proposta por Enrique Dussel, em que a definição de *alteridade* se refere à abertura humana de compreensão do *Outro*, no sentido de acolher a sua humanidade, numa ética da *alteridade* como princípio, que se abre à epifania do *Outro*, ao assumir uma atitude de escuta, de relacionamento e acolhida.

Para tanto são tecidas algumas considerações sobre a Filosofia da Libertação, apresentando conceitos dusselianos, em especial a *pedagógica* e a *alteridade* na perspectiva dusseliana. Além disso, buscou-se refletir sobre a escuta do *Outro*-criança na creche, como um exercício de abertura ao *Outro*, rumo a uma pedagogia libertadora, como *práxis* na Educação Infantil, por meio da pedagógica da *alteridade*.

## **POR UMA PRÁXIS DUSSELIANA: DOCÊNCIA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE**

### **Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação Latino-americana**

A análise crítica de Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação, concernem em questionar, pensar e agir em protestos e formas de resistência às desigualdades sociais e injustiças presentes nas sociedades latino-americanas, fruto da exploração colonial inaugurada com a invasão da América.

Embora nascida na América Latina, a Filosofia da Libertação recebeu grande contribuição do pensamento de Emmanuel Lévinas (1980), em relação à transcendência no sentido da relação com o *Outro*.

Enrique Dussel propõe, como ponto de partida, uma reflexão rumo a um sair de si e pensar no *Outro*. Pensar no *Outro* para além do "absolutamente outro" de Lévinas (1980), mas pensar o índio, o asiático, o africano, ou seja, os *Outros* oprimidos em relação à totalidade europeia conquistadora e a do norte americano.

### **Um filósofo da periferia do mundo e comprometido com a emancipação do oprimido: Dussel**

Um dos nomes mais citados, ao se falar em Filosofia da Libertação e em pensamento latino-americano na atualidade, Enrique Dussel nasceu na Argentina, na cidade de Mendoza, em 1934.

Licenciado em Filosofia - Mendoza, Argentina, 1957-, Doutor em Filosofia - Complutense, Madrid, 1959 -, Licenciado em Ciências da Religião - Instituto Católico, Paris, 1965 -, Doutor em História - La

Sorbonne Paris, 1967 -, Doutor Honoris Causa - Friburgo, Suíça, 1981 -, pela Universidade Mayor de San Andrés - La Paz, Bolívia, 1995 -, pela Universidade de Buenos Aires - Buenos Aires, Argentina, 2012 -, pela Universidade Santo Tomás - Bogotá, Colômbia, 2015 -, pela Universidade Nacional de General San Martín - Buenos Aires, Argentina, 2015 -, pela Universidade Nacional Cuyo - Mendoza, 2017 - e pela Universidade do Chile - Santiago do Chile, 2018.

Dussel viveu no México desde a década de 1970, em consequência da ditadura militar de seu país, que o empurrou para o exílio, lá se naturalizou mexicano. Em 1982, fundou em Bogotá, capital da Colômbia, a Associação de Filosofia e Libertação - AFYL -, um grupo que reuniu filósofos latino-americanos, estadunidenses, europeus e amigos de outros continentes, coordenados por ele, com o objetivo de, conjuntamente, refletir filosoficamente sobre os movimentos civis sociais, ambientais, de gênero, antirracistas, econômicos e políticos de povos subjugados culturalmente, porém, em processo de despertar para a necessidade de transformação crítica e de libertação, conforme o próprio Dussel explica no site da Associação de Filosofia e Libertação<sup>1</sup>.

Professor de Ética e Filosofia Política no Departamento de Filosofia da Universidade Autônoma Metropolitana - UAM - e da Universidade Autônoma do México - UNAM -, além de autor de mais de sessenta livros, Dussel faleceu no dia 5 de novembro de 2023.

Reconhecido internacionalmente nos campos da Filosofia, da Ética e por seu trabalho em disseminar o Pensamento Latino-Americano, é considerado um dos fundadores da Filosofia da Libertação. Debateu com Karl-Otto Apel, Richard Rorty, Emmanuel Lévinas, Jurgen Habermas, entre outros. "A Filosofia da Libertação é recente. Todavia, seus antecedentes são mais antigos do que a filosofia moderna europeia" (DUSSEL, 1977a, p. 15).

Dussel apresentou, segundo Daniel Pansarelli (2013), Bartolomeu de Las Casas como o primeiro filósofo da libertação e considerou a importância de Martin Heidegger, que lhe permitiu fundamentar a analética em seus primeiros textos, os dos anos de 1970.

Para Dussel, na analética, o *Outro* se apresenta diante de 'mim' em sua alteridade, que antes negada passa a ser acolhida. Irrrompendo como o estranho, diferente, fora do sistema totalizante, mostra seu rosto sofredor, clamando por justiça (DUSSEL, 1977a), adentrando um mundo novo. "Sua própria relação é um entre eu e o Outro, que na origem não

---

1 Asociación de Filosofía y Liberación México (Coordenador Geral: Enrique Dussel) México, D.F. Disponível em: <https://afyl.org/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

deixam 'espaço' nem fissura para um mundo do sentido; é proximidade" (DUSSEL, 1977a, p. 116), que se revela não como algo, mas como alguém.

Outros precursores da Filosofia da Libertação foram o peruano Augusto Salazar Bondy e o mexicano Leopoldo Zea, "que já em 1968 discutiam a questão da originalidade e da autenticidade de uma filosofia americana" (PANSARELLI, 2013, p. 13), ou de uma "filosofia bárbara", como mais tarde escreveu Dussel (1977a, p. 21).

Pansarelli (2013) afirma na obra "*Filosofia Latino-Americana a partir de Enrique Dussel*" que a Filosofia da Libertação surgiu no contexto de uma série de movimentos de libertação na América Latina, em torno de 1974, com a publicação das obras *Para uma ética da libertação e Método para uma filosofia da libertação*, que propunham as bases para a Filosofia da Libertação.

Pansarelli (2013, p. 170) declara ainda, em relação à Filosofia da Libertação, que a "construção definitiva tenha se iniciado somente com a Ética da libertação, nos últimos anos do século XX", surgida em razão da negação da *alteridade* do *Outro*. E, nesse caso, "a negação da alteridade implica necessariamente na negação da autodeterminação pela determinação ontológica eurocêntrica a partir do *mesmo*" (PANSARELLI, 2013, p. 171), que deu origem à opressão do *Outro* pelo *mesmo*.

Nos encontros acadêmicos que realizou na tentativa de dialogar criticamente sobre a relação entre a ética latino-americana de libertação e a ética do discurso, Dussel aproximou-se das teorias de Karl Max, cuja leitura teve como finalidade pensar a libertação do homem oprimido pelo capital "como possibilidade orgânica de ajudar nas transformações qualitativas da sociedade" (PANSARELLI, 2013, p. 14), orientada pelo respeito ao *Outro*, partindo do homem concreto oprimido, rumo a uma sociedade justa, desalienada e epistemologicamente livre. Essa foi a busca do novo posicionamento filosófico latino-americano e em cujo bojo constituiu-se a Filosofia da Libertação.

Na obra *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*, Dussel (1995b, p. 18) explica a origem da Filosofia da Libertação:

[...] a *experiência inicial* da Filosofia da Libertação, consiste em descobrir o 'fato' opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem 'senhores' de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia em 1492, fato constitutivo que deu origem à 'Modernidade'), Centro-Periferia; no plano nacional (elites-massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular etc.); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis) etc.

Vale a pena enfatizar que Enrique Dussel também traz a proposta da libertação pedagógica, que na Filosofia da Libertação recebe o nome de *pedagógica*, e que diz respeito a se libertar, também, de uma cultura pedagógica dominadora, imposta pelos dominadores, oriunda da cultura eurocêntrica, considerada superior à educação dos povos dominados.

A dominação pedagógica nega a cultura local, destruindo-a por meio da igualdade servil imposta, ou mesmo pelo extermínio físico daquelas que a ela se opõe. Por essa razão, Dussel indica uma conversão da dialética para a analética, em que na relação epifânica com o "Outro", eu o respeito como "distinto".

Segundo Couto e Carrieri (2018, p. 632), "Para entender a Filosofia da Libertação é necessário assumir que, *a priori*, o lugar de fala do autor é a América Latina, com suas desigualdades, extrema pobreza, violência e traços culturais típicos". Ou seja, para entender a luta de Enrique Dussel na busca por uma Filosofia nascida na e para a América Latina, faz-se necessário pensar a filosofia a partir da periferia do mundo, a partir do *Outro*.

Dussel define o *Outro* como aquele que se revela como o extraordinário, "como o pobre, o oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor" (DUSSEL, 1977a, p. 49). *Outro* como exterior ao sistema, porque ele está à margem, assim como "a criança subjugada pedagogicamente" (DUSSEL, 1995b, p. 47), conforme escreveu ao declarar a pretensão da sua Filosofia da Libertação: "[...] o que pretende-se é manifestar eficazmente 'a razão do Outro': do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito 'bancário', como a define Paulo Freire)" (DUSSEL, 1995b, p. 47).

Como proposta de libertação, a Filosofia que Dussel apresenta é a que se propõe romper com o silenciamento das vozes subjugadas pela exploração, pela opressão dominadora, que não considera o *Outro*, o excluído "em um mundo eurocentralizado" (PANSARELLI, 2013, p. 197), e hegemônico.

Enrique Dussel (1995b, p. 48, *itálicos do autor*), ao escrever sobre a necessidade de uma "filosofia da libertação" latino-americana, afirma:

Nós pretendemos ser a expressão da 'Razão' dos que se situam bem além da 'Razão' eurocêntrica machista, pedagogicamente dominadora, culturalmente manipuladora, religiosamente fetichista. O que nós pretendemos é uma Filosofia da Libertação do Outro, isto é, daquele que está fora e distante dos horizontes desse mundo de hegemonias.

Razão pela qual se propõe esta pesquisa, com a análise, a partir da Filosofia da Libertação, sobre o que pensam de sua *práxis* pedagógica, as professoras que atuam com crianças na creche, ambas sendo "o oprimido" do sistema educacional vigente, imposto à Educação Infantil brasileira.

A libertação do oprimido que pretende a Filosofia da Libertação se dará a partir da tomada de consciência da sua condição de oprimido, e da negação da "coisificação do *Outro*", que permite que seja subjugado, "manipulado como mera coisa sem transcendência nem mistério, e é constituído como instrumento" (DUSSEL, 1977a, p. 59), pedagogicamente inclusive.

Para dialogar com as ideias de Enrique Dussel, é necessário conhecer algumas categorias como *proximidade, totalidade, exterioridade, alteridade, mesmo, Outro, face-a-face*, entre outros. Elas são importantes portas de entrada rumo ao entendimento do que Dussel (1977a, p. 21) propõe para a Filosofia da Libertação da periferia, que ele afirma tratar-se de uma "Filosofia Bárbara", ao escrever:

Contra a ontologia clássica do centro, desde Hegel até Marcuse, para mencionar o mais lúcido da Europa, levanta-se uma filosofia da libertação da periferia, dos oprimidos, a sombra que a luz do ser não pode iluminar. Do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, partirá o nosso pensamento. Trata-se, portanto, de uma 'filosofia bárbara'.

O que Dussel chama de uma "Filosofia Bárbara" é a filosofia como *práxis* de libertação a ser revelada somente pelos povos oprimidos da periferia do mundo, oposta à filosofia dominante do centro europeu.

Nessa perspectiva, o ponto de partida da ética da libertação situa-se na reflexão sobre a *alteridade*, que diz respeito à interação com o *Outro*, que se encontra em estado de exclusão do sistema-mundo eurocêntrico, no sentido de torná-lo parte na relação "*mesmo*" e "*Outro*".

A interação com o *Outro* reconhece-o como ser livre, autônomo e real, em uma relação "face-a-face", em que, "todavia, o novo ser, o filho, é um ser que estabelecerá um mundo próprio, um projeto único, será livre" (DUSSEL, 1977a, p. 48), diante do sistema que o aprisiona, dirigindo-se para o novo, para a *exterioridade*, pois "Exterior aos sistemas já constituídos de educação, surge sempre o novo, o outro, aquele que põe necessariamente em questão o já dado" (DUSSEL, 1977a, p. 95), expondo o momento metafísico do que outrora excluído, passa a ser visto, revelado e livre. Esse *Outro* livre só pode vir ao mundo como milagre, de forma sacramental, que nasce diante dos nossos olhos, por meio da *proximidade* - oposta à *proxemia*.

A *proximidade* é o início do discurso filosófico da libertação, e diz respeito a aproximar-se das pessoas, tal como elas são, sem julgamentos ou sentimento de superioridade em relação a elas. A *proxemia* diz respeito ao aproximar-se de "coisas", e não de pessoas, como a *proximidade* o faz.

É a proximidade como segurança e calor; o calor da carne na imediatez, ou o do vinho; é o esquecimento das angústias e o degustar a realidade merecida. A proximidade é festa, mas festa da libertação e não da exploração, injustiça ou profanação. É festa dos iguais, dos livres, dos justos, dos que esperam uma ordem de proximidade sem contrarrevoluções, retrocessos (DUSSEL, 1977a, p. 27).

A *proximidade* de que fala Dussel (1977a, p. 23) não se refere à proximidade no sentido de estar perto ou longe, centro ou periferia, "Aqui falamos de aproximar-nos na fraternidade, encurtando distância para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos". Ou seja, *proximidade* no sentido de privilegiar a relação face-a-face, homem a homem, pessoa a pessoa.

Essa *proximidade* é aquela que diz respeito à aproximação do "Outro", uma *proximidade* como *práxis*, um aproximar-se da *proximidade*, a

Face-a-face o filho-mãe no mamar; sexo-a-sexo o homem-mulher no amor; ombro-a-ombro os irmãos na assembleia onde se decide o destino da pátria; palavra-ouvido do mestre-discípulo na aprendizagem do viver... Proximidade é a palavra que exprime a essência do homem, sua plenitude primeira (arqueológica) e última (escatológica), experiência cuja memória mobiliza o homem em suas mais profundas entranhas e seus projetos mais amplos, magnânimos (DUSSEL, 1977a, p. 25).

E nesse sentido, "somente aquele que viveu a proximidade na justiça e na alegria assume sua responsabilidade pelo pobre, a quem deseja na proximidade dos iguais" (DUSSEL, 1977a, p. 26). E tudo o que não é proximidade, é *proxemia*, é aproximação de coisas, de entes, e não de pessoas.

Escreve Dussel (1977a, p. 35) a esse respeito: "A distância da proximidade no mundo é sempre uma cercania com as coisas, as mediações, os objetos. A esta cercania com as coisas recebe o nome de *proxemia* (homem-ente) que não é a proximidade (homem-homem)". A *proxemia* é a mediação das relações humanas com as coisas (*entes*), com os objetos. Ao passo que a *proximidade* é a relação "homem-homem" com o "Outro", em sua *alteridade* aceita, reconhecida e respeitada.

Uma relação *proxêmica* é o oposto de uma relação de *proximidade*. Em uma relação de *proximidade* eu valorizo o "Outro", aproxima-se

afetivamente, de modo fraternal, me relacionando com ele. Na relação *proxêmica*, o *Outro* para si é apenas um *ente*, objeto que posso usar, dominar, possuir. Dussel (1977a, p. 23) esclarece que "a *proxemia* é um *dirigir-se às coisas*".

A *proximidade* é um *dirigir-se ao Outro*. É um olhar *epifânico* para o "Outro", que não aparece como fenômeno, mas se revela diante de mim, e por mim é visto tal como ele é, como "milagre" *transontológico*. Distinto em uma *proximidade epifânica* que transcende o sistema, ele se revela pela sua exterioridade através do *face-a-face*, portanto, "Não é algo, é alguém" (DUSSEL, 1977a).

Sobre o *transontológico*, Dussel (1977a, p. 63-64) "entende por *metafísica* a passagem da *ontologia* ao *transontológico*, àquilo que se situa além do *ser*, na realidade, o *outro*". O *transontológico* diz respeito à abertura à *alteridade*, para além do horizonte *ontológico*.

Na relação de *proximidade*, o *rostro negado* aparece como expressão real, concreta, que provoca, que afeta, e para Dussel (1977a, p. 49), "é provocação e juízo por sua simples revelação", uma revelação *epifânica*, como começo da *libertação real*. "O *rostro do homem* se revela como *outro* quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma *liberdade* que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à *totalização instrumental*. Não é algo; é alguém (DUSSEL, 1977a, p. 47)".

Se não existe a relação de *proximidade* com o *Outro*, dá-se lugar à *práxis* da *dominação*, por meio de uma *totalidade* opressora. *Totalidade* é o "Exercício do poder dominador e alienação" (DUSSEL, 1977a, p. 59), que reduz o *Outro* a *ente*, a nada, a ninguém que mereça ser considerado, ouvido, revelado.

Nessa relação, a *totalidade* significa a *hegemonia* da redução do *Outro* ao *Mesmo*, lugar onde o *Outro* habita e é apagado em sua existência como *ser*, através da *alienação* imposta pelo dominador *totalitário*.

A *alienação*, contudo, decide-se essencialmente na *poiesis* de uma formação social. A *práxis* de *dominação*, como relação *homem-homem* coloca o *outro* ao serviço do dominador; mas é no trabalho (*poiesis*) que tal *dominação* se realiza realmente. É quando o fruto do trabalho não é recuperado por um povo, pelo trabalhador, pela mulher, pelo filho que seu *ser* fica alienado. Quando o fruto do trabalho do *outro* dominado, *totalizado*, é tirado sistematicamente pelo dominador; quando tal *apropriação* se torna habitual, institucional, histórica, nesse momento a *alienação* é real, certa, efetiva; é um modo de produção injusto (DUSSEL, 1977a, p. 59).

Diretamente ligada ao modo de produção de um povo, a *alienação*, segundo Enrique Dussel (1977 a, p. 77), faz com que o indivíduo perca seu ser e seja incorporado como instrumento do ser de *Outro*. No âmbito da escola, enquanto instituição social de dominação, a *alienação* é o poder daquele que fala, o docente, porque pode falar, sobre aquele que escuta, o estudante, o jovem, a criança, que deve calar-se para "aprender". Seus efeitos alienantes são produzidos e sentidos em níveis micro, quando o "não-ser" se torna *ente* como parte do sistema, e macro, "no nível internacional ou mundial a alienação dos povos periféricos se produz pelo imperialismo": filosoficamente, economicamente, militarmente, culturalmente. Além de politicamente e pedagogicamente, como será visto mais adiante.

### Uma pedagógica analética a partir de Dussel

Na obra "*Método para uma Filosofia da Libertação*", Enrique Dussel (1986) faz uma análise de diversas dialéticas defendidas por pensadores como Aristóteles, Descartes, Kant, Fichte, Schelling e Hegel, que a seu tempo histórico as conceituou.

O conceito de dialética vem desde o grego, e em linhas gerais pode ser definido como a contraposição ou contradição de ideias, que levam a outras ideias, cuja finalidade é atingir a razão. Na dialética "o especulativo é o constitutivo essencial", escreveu Dussel (1977 a, p. 164).

De acordo com Enrique Dussel (1977a, p. 162), "dialética é um atravessar (*dià-*) diversos horizontes ônticos para chegar de totalidade em totalidade até a fundamental", ou seja, é o fundamento da totalidade, cujo âmbito próprio é o ontológico, "isto é, a passagem de um horizonte de entes a outro até seu fundamento", que transforma o *Outro* em si, dentro da lógica da totalidade ontológica.

Para os gregos da Antiguidade:

O ser superior, o escol, o homem grego, o homem da *pólis*, era o portador da razão, do *logos*, pelo qual se criaram as bases estruturantes da filosofia ontológica do centro. Tal ontologia surgiu da experiência de dominação do *outro*, reforçado pelo *logos* do discurso dessa verdade. Não obstante, nesse mundo civilizado, esse discurso do qual não era possível participar devido à natureza inferior, encontrava-se o bárbaro na periferia do centro ontológico, bem como na organização espacial da cidade (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 540).

Sobre quem era o bárbaro, Silveira e Agostini (2017, p. 541, grifos dos autores) explicam:

O *bárbaro* é uma palavra onomatopaica que o latim traduz como *balbus*. Isto é, aquele que balbucia, o tartamudo, o torpe de língua; o selvagem que ameaça o sistema estabelecido; aquele que é *inferior* por natureza, o *não-ser*; aquele que não possui a linguagem do dominador, portanto, não possui o *logos*. Em tal contexto, o bárbaro não tem alma elevada, a alma racional; por isso, é incapaz de contemplar a verdade grega (*alétheia*), como sendo a única e exclusiva razão (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 541, grifos dos autores).

A "configuração civilizatória", instaurada na América Latina na ocasião da chegada dos europeus, que consideravam a si mesmos como os detentores da civilidade e da razão, tomou por bárbaros e selvagens os povos originários da América, confrontando-os a se "moldarem" ao "modelo civilizatório" europeu.

Aqueles que não consentiram foram severamente dizimados, afinal:

Para Parmênides, 'o ser-é, e o não-ser-não-é'. O ser-é, o existente ou o ser, que *pensa* (aquele que promove a nomeação e o enunciado e se submete às regras da significação e ordem) é também o que *fala* (aquilo que é nomeado, enunciado). O não-ser é o nada, pois não está vinculado ao pensar e ao falar, sendo, portanto, destituído de razão, ininteligível, cujos sons emitidos não passam de meros ruídos (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 540, grifos dos autores).

Sobre o *logos* imperial, em relação àqueles que consideravam bárbaros, sabe-se que historicamente Felipe da Macedônia, e depois Alexandre, o "Grande", dominaram os povos persas, os povos do Oriente, os povos que viviam na fronteira grega e além dela. A expansão imperial grega acabou dando origem a uma língua comum, que estabelecia a comunicação de todos esses povos submetidos ao imperialismo grego: o *coiné*, fazendo com que os gregos perdessem sua condição de "homem heleno", dotado de razão, portador do *logos* imperial dominante, passando então a ter que conviver com aqueles que consideravam inferiores a si: os bárbaros (GIORDANI, 2001 *apud* SILVEIRA; AGOSTINI, 2017).

Outrossim, Roma acabou por herdar tal língua barbarizada e difundida no Império Romano, incorporando os povos conquistados à urbe romana. Desse modo, Roma se constituiu assimilando culturas e crenças dos povos dominados e, de igual modo, esses povos assimilaram a cultura romana, o que deu origem a um novo *logos*, o da "Lei e Direito". Houve, então, a difusão do latim, originando a língua latina, da qual derivaram os idiomas europeus. Assim, o termo bárbaro adquiriu em Roma significado distinto do inicial, e passou a significar um novo *logos* nascente, o do Direito romano, passando a ser bárbaro todo aquele que não fazia parte da ordem expressa do Direito romano (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017).

Anterior à queda do Império Romano, a religião cristã foi perseguida e excluída de Roma, exatamente por ser excludente, ou seja, por não aceitar outros deuses. Ela se espalhou por entre os escravos, senhores e muitos bárbaros romanizados que formaram as chamadas legiões romanas. Essa união deu início a outro *logos*, o Verbo. Para os cristãos, Roma era pagã por adorar vários deuses, e Constantino, diante de um império já dividido entre Ocidente e Oriente, promoveu a cristandade imperial. Dessa forma, novas concepções de bárbaro renasceram, sendo elas as dos pagãos e as dos não cristãos. A verdade, o *logos*, a palavra, passaram a ser a crença em Cristo e a promessa de uma nova vida santa que guiaria as divinas almas. Ao contrário do discurso dessa nova verdade, couberam aos evangelizadores armados (cristãos transformados em guerreiros) avançarem contra aqueles que a contradiziam (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 543).

Tais homens, não sendo nada, sendo destituídos da razão inteligível, de certos *logos* dominantes, os *balbus* não tinham voz, alma e nem e estavam fora da "legalidade romana" e do *logos* cristão, o Verbo, que aportou na América trazendo e impondo uma "verdade, o *logos*, à Palavra" através dos "evangelizadores armados (cristãos transformados em guerreiros)", que avançavam contra aqueles que contradiziam a sua verdade (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017), castigando-os com a morte.

Ao transpor a ideia da dialética do Velho Mundo, para o Novo Mundo, vê-se que o *balbus* não participa do diálogo, pois a dialética ocorre somente entre pares, aqui no caso a do europeu constituído pela sua Verdade, de conquista, pilhagem em nome da coroa e da Igreja, daí se reflete sobre o "encobrimento" do *Outro*, na América Latina, e de onde nasce a proposta de uma Filosofia da Libertação, isso quase 500 anos depois. Então Dussel (1993, p. 24) escreve:

Contra os pós-modernos, não criticaremos a razão enquanto tal; mas acataremos sua crítica contra a razão dominadora, vitimária, violenta. Contra o racionalismo universalista, não negaremos seu núcleo racional e sim seu momento irracional do mito sacrificial. Não negaremos então a razão, mas a irracionalidade da violência do mito moderno; não negamos a razão, mas a irracionalidade pós-moderna; afirmamos a 'razão do Outro' rumo a uma mundialidade transmoderna.

Diante da relação dialética monológica que admitia só uma lógica, a do dominador, sem considerar a diversidade de lógicas, ou de *logos*, Dussel propõe ir além da dialética, que não precisa ficar nessa ideia de identidade ou de diferença, e considerar algo que é semelhante e ao mesmo tempo distinto entre os grupos que se "encontraram" nessa - não - relação. A esse "ir além" da dialética dominante, Dussel nomeará de analética.

Analética trata-se, portanto, de outra percepção de mundo, que não necessariamente se coloca em contraposição à visão oposta, mas que leva em consideração outras visões de mundo igualmente importantes - outras cosmovisões -, que podem se conversar, em um horizonte de liberdade como possibilidade de outro algo ou *Outro* alguém possível.

Na analética, visto que é necessária a aceitação ética da interpretação do oprimido e a mediação da *práxis*, tal *práxis* é seu constitutivo primordial, primeiro, condição de possibilidade da compreensão e do esclarecimento, que é o fruto de ter efetiva e realmente acedido à exterioridade (único âmbito adequado para o exercício da consciência crítica) (DUSSEL, 1977a, p. 164).

Na analética, o "ponto de partida é uma opção ética e uma *práxis* histórica concreta" (DUSSEL, 1977a, p. 165), em que a exigência ética se situa em abertura para o *Outro*, além do *mesmo*, e "a totalidade é posta em questão pela interpelação provocativa - apocalíptica - do outro" (DUSSEL, 1977a, p. 164), inaugurando o "momento analético" como afirmação da *exterioridade* do *Outro*.

Dussel (1977a, p. 163) afirma: "Analético quer indicar o fato real humano pelo qual todo homem, todo grupo ou povo se situa sempre 'além' (*aná-*) do horizonte da totalidade", que reconhece a exterioridade do *Outro*, partindo de sua revelação como *ser*, e pensando sua palavra, como escreveu Enrique Dussel (1986).

Ao tratar da superação da ontologia dialética da alteridade, por meio da analética, dentro da Filosofia da Libertação, Dussel (1986, p. 197) afirma:

Esta analética não leva em conta somente o rosto sensível do outro (a noção hebraica de *basar*, "carne", indica adequadamente o ser unitário inteligível-sensível do homem, sem dualismo de corpo e alma), do outro antropológico, mas exige igualmente colocar faticamente a "serviço" do outro um trabalho-criador (para além, mas assumindo o trabalho que parte da "necessidade" de Marx). A analética antropológica é então uma econômica (um pôr a natureza a serviço do outro), uma erótica e uma política. O outro nunca é 'um só', mas também e sempre "vós". Cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e da própria humanidade como um todo, e ainda mais, do outro absoluto. O rosto do outro é analógos; ele é a 'palavra' primeira e suprema é o dizer em pessoa, é gesto significante essencial, é o conteúdo de toda significação possível em ato. A significação antropológica econômica, política e latino-americana do rosto é nossa tarefa e nossa originalidade. Dizemos sincera e simplesmente: o rosto do pobre índio dominado, do mestiço oprimido, do povo latino-americano é o "tema" da filosofia latino-americana (DUSSEL, 1986, p. 197).

Superar a ontologia da totalidade europeia pressupõe a superação da dialética excludente da dominação, a partir da abertura à alteridade do *Outro*.

Severino (2014, p. 3) complementa tais reflexões afirmando: "Sensibilizado eticamente pela condição de dominação que sufoca historicamente o outro, o filósofo precisa comprometer-se com sua libertação, fazendo de seu pensar uma analética pedagógica de libertação". Logo, sem essa compreensão, a filosofia estará a serviço de uma dialética excludente.

A dialética é excludente porque "é o caminho que a totalidade realiza em si mesma" (DUSSEL, 1986, p. 196), pois não parte do *Outro* enquanto livre, e expande a dominação como totalidade, reduzindo o *Outro* ao *Mesmo* dentro do sistema do mundo vigente, dentro do qual está incluída a educação.

A analética proposta por Dussel possibilita a superação da totalidade ontológica expressa na dialética excludente, partindo do diálogo com o *Outro*, rompendo a objetivação do ser. Como possibilidade para além da totalidade, "o momento analético do movimento dialético é a origem e a resolução da própria dialética e sua negatividade" (DUSSEL, 1977a, p. 143), e sobre sua importância, Dussel (1977a, p. 164-165) escreve:

O momento analético é por isso crítico e superação do método dialético negativo, não o nega, como a dialética não nega a ciência, simplesmente o assume, o completa, lhe dá seu justo e real valor. [...] é a afirmação da exterioridade: não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É superação da totalidade desde a transcendentalidade interna (2.4.8) ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar o novo, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora.

Daí a importância de se dar "prioridade absoluta ao projeto de libertação ao outro como novo, como outro, como distinto (e não somente diferença na Identidade da totalidade)" (DUSSEL, 1977a, p. 252). Isso só é possível se o *Outro* é revelado, ao se escutar a sua voz, transcendendo a totalidade ontológica, por meio da dialética do ir "mais-além". Trata-se de um relacionar-se com o *Outro*, verdadeiramente, em uma relação entre sujeitos, e não entre servos e senhores, em que um é e o *Outro* não é. Essa é a possibilidade que a analética traz para esse encontro iniciado em 1492.

A Filosofia da Libertação, como ética da *práxis* libertadora, é uma filosofia a serviço do oprimido, marginalizado pelo centro capitalista do mundo: a Europa e as epistemologias do norte americano. Nela, pode-se encontrar elementos para reflexões, a respeito de como se dá a educação de crianças na creche e as relações como mundo contemporâneo. Pode-se refletir sobre essa educação praticada, de modo que as crianças, mesmo que inseridas no contexto educacional voltado para a perpetuação de algumas epistemologias da cultura eurocêntrica - dominação pedagógica, como escreveu Dussel (1995b, p. 128) -, possam experimentar a proximidade como "festa da libertação e não da exploração", segundo ainda afirma Dussel.

A proposta de libertação filosófica dusseliana remete a uma observação necessária: ela evidencia a hegemonia epistemológica de produção de conhecimentos, partindo dos colonizadores eurocêntricos, que desde que instituíram o "mito da Modernidade"<sup>2</sup> passaram a determinar quais conhecimentos o "Novo Mundo" deveria aprender, a fim de fazer parte da totalidade da Modernidade.

Nos currículos escolares, vê-se ainda hoje inseridas as propostas pedagógicas elaboradas a partir dos conhecimentos teóricos do Norte, bastante distintos das necessidades, da cultura e das vivências experimentadas na realidade escolar brasileira do Sul. Tal situação leva à descaracterização e exclusão de tudo aquilo que não esteja em conformidade com valores e visões de mundo europeu e, aos poucos, tudo o que é local torna-se periférico e digno de ser tratado com consideração "inferior" em relação à supremacia hegemônica, portanto, descartável e sistematicamente abandonado como algo sem valor.

Diante disso, segundo Dussel (1977a), a população ameríndia tornou-se vítima de um sistema em que foi e é educada para ser explorada e perpetuar a exploração sobre os demais, impossibilitada de se conscientizar de sua condição e, por fim, de pleitear uma libertação, quer seja cultural, quer seja epistemológica. Nessa situação de opressão, para o autor, uma Filosofia da Libertação torna-se ferramenta capaz de permitir a autoconsciência desses sujeitos de sua condição de assujeitados para, assim, chegar à emancipação.

Ao propor a ética libertadora, por meio da consciência ética da escuta do *Outro*, a Filosofia da Libertação "é o magistério que realiza

2 Segundo Dussel (2005, p. 31), a "falácia desenvolvimentista" da Modernidade nasceu com o descortinamento da Europa para o mundo, quando "descobriu" o "novo" continente; daí "nasceu" dessa descoberta a América Latina, dando origem à Modernidade. A partir de então, ela passou a ser colônia, sendo explorada, dominada - como contrapartida dialética dessa Modernidade.

em nome do pobre, do oprimido, do outro" (DUSSEL, 1977a, p. 182), da criança, do jovem dominado cultural e epistemologicamente.

Para Dussel (1982, p. 153), o processo de libertação passa pela relação da *pedagógica* como *práxis* de libertação, não como pedagogia, no sentido de ciência da aprendizagem, mas como convergência da *erótica* e da *política*, como "parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, polítocidadão etc."; em uma *pedagógica* ética, na qual "a voz do Outro significa o conteúdo que se revela e é somente a partir da revelação do *Outro* que se realiza a ação educativa. O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo" (DUSSEL, 1982, p. 231), o que torna possível a educação libertadora.

Ao definir a *pedagógica* como a "parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-enfermo, filósofo-não-filósofo, político-cidadão, etc." (DUSSEL, 1977e, p. 123), Dussel explica que existem duas dimensões que se articulam: a *erótica* e a *política*, por ele nominadas de "sistemas pedagógicos" (DUSSEL, 1977a, p. 94).

Sobre os sistemas pedagógicos, Dussel (1977a, p. 95) esclarece que o primeiro-erótico ou doméstico "educa dentro do *ethos* tradicional do povo, dentro da classe social da família", e que "Seja como for, o caráter do futuro cidadão depende da maneira como foi forjada eroticamente sua personalidade no lar, na proximidade com a mãe e em relação à presença do pai e dos irmãos", e o segundo - político ou social, "educa igualmente dentro do *ethos* social, mas além disso tem instituições". Ao se referir a instituições, Dussel cita as antigas escolas do império Inca e as do Antigo Egito, que, segundo ele, formam sistemas dentre os mais importantes para a formação do homem.

Como parte da Filosofia da Libertação, Enrique Dussel (1977a, p. 101) apresenta o Projeto e *práxis* de libertação pedagógica, que se opõe ao projeto de dominação pedagógica que "aniquila a cultura das nações e classes oprimidas", e impede uma educação libertadora.

Sobre o projeto pedagógico de libertação, Dussel (1977a, p. 101) afirma: "não é formulado pelos mestres; já está na consciência do povo; é o *a priori* metafísico do processo e ao qual se tende a partir de uma longa luta popular", e que "pode ser tentado pelos colonizados convertidos, pela *intelligentzia* que descobre seu povo". Dentre esses, os professores que atuam com crianças em creche, as quais, futuramente podem vir a compor essa *intelligentzia* e levar adiante o projeto de uma educação libertadora.

O antecedente da libertação pedagógica é a relação de *proximidade*. Para Dussel (1982, p. 231), "Se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, pelo mestre e pelo Estado", torna-se impossível a relação de *proximidade*, que antecede à educação libertadora. Essa relação de escuta do *Outro* resulta em uma educação ética, de *proximidade*, libertadora, que recebe de Enrique Dussel o nome de *pedagógica* e diz respeito à relação fraterna que emerge dessa união, em que estar próximo do *Outro*, reconhecendo-o como alguém, resulta em *proximidade*. O que é diferente de estar próximo de outro, vendo-o como algo ou objeto, nas palavras de Dussel (1977a), como *ente*, em uma relação *proxêmica*, distante, e que não condiz com o que Dussel define como sendo a *pedagógica* da libertação.

Na *pedagógica* dusseliana, a *proximidade* não diz respeito apenas à relação professor-aluno, para ele:

A *pedagógica* não é somente a relação mestre-discípulo como hoje a entendemos. A relação médico-enfermo, advogado-cliente, engenheiro-população, psiquiatra/analista-anormal, jornalista-leitor, artista-espectador, político por profissão-correligionário sacerdote-comunidade, filósofo-não-filósofo etc., etc., são relações pedagógicas (DUSSEL, 1982, p. 193-194).

Embora defenda a necessidade da passagem de um modelo de educação com relações pedagógicas dominadoras para a educação que ele chama de "libertação pedagógica" (DUSSEL, 1977b, p. 135), capaz de despertar a consciência crítica, Dussel alerta para o perigo de, ao superar o modelo educacional dominador, que gera alienação do oprimido, instaurar uma nova dominação, pois

A passagem da alienação (quando alguém deixa de ser "o *Outro*" distinto e passa a ser só a diferença interna da Totalidade totalitária) à liberdade se produz sempre pela libertação pedagógica. Tudo está em saber que método pedagógico empregar: há métodos que lutam contra a Totalidade pretendendo instaurar uma nova dominação; outros há que negam a Totalidade fechada e tentam abri-la à Alteridade (DUSSEL, 1977b, p. 135).

Para Dussel (1982, p. 194), nas relações pedagógicas de escuta do *Outro* nos tornamos mestres, "O *a priori* de toda pedagógica é o 'ouvir-a-voz-do-discípulo'", pois, "Com efeito, a pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o *Outro* como outro" (DUSSEL, 1982, p. 191). Ouvir a voz do *Outro* e acolhê-la diz respeito a se relacionar pedagogicamente com ele, sem a pretensão de dominar.

O discurso da libertação, concretizável, segundo Dussel, mediante os níveis da erótica, da pedagógica e da política supõe, evidentemente, a superação da dominação, instaurando a alteridade como valor inalienável. Tal dimensão de alteridade, de diálogo, de respeito ao outro se apresenta como elemento elucidativo para a prática do professor, numa perspectiva da educação para a libertação (FREIRE, 2012, p. 7).

A perspectiva da educação para a libertação irrompe um processo de libertação política que inclui "uma relação homem-homem (portanto política)" (DUSSEL, 1977a, p. 151); e dentro dos pressupostos da Filosofia da Libertação, concretiza-se em uma "pedagógica analética da libertação", ou "o magistério que realiza em nome do pobre, do oprimido, do Outro", conforme escreveu Dussel (1977a, p. 182).

Assim, entendemos que o estudo da pedagógica possibilita a crítica ao modelo opressor pelo qual se referencia a relação dominadora entre professor e aluno, da mesma forma como aponta caminhos de construção de uma relação libertadora. Torna-se possível, ainda, evidenciar a relevância política da relação professor/aluno: eles realizam na sala de aula um ensaio para a vida social, ou seja, ali se prepara uma sociedade que pode se guiar pelo princípio da totalidade dominadora ou sob a perspectiva da alteridade libertadora (FREIRE, 2012, p. 9).

Diante dessa constatação, busca-se encontrar no arcabouço teórico dusseliano as aproximações possíveis com a *pedagógica* mestre-discípulo, adulto-criança, na educação de crianças em creches, a partir da categoria *alteridade*, no sentido expresso dentro da Filosofia da Libertação.

## Filosofia da Libertação e Alteridade

Como se pode observar, Enrique Dussel chama de *Outro* o povo pobre e excluído, oriundo da América Latina explorada e dominada pelas elites europeias, "possuidor da filosofia da dominação" (DUSSEL, 1977a, p. 54) por ocasião da conquista dessa região. Uma América Latina que carece, até os dias de hoje, de libertação *pedagógica, política, erótica, arqueológica e poética*, assumindo conscientemente, enquanto *Outro*, um compromisso ético de emancipação, diante de todas as violências factuais e simbólicas a que tem sido sistematicamente submetida, desde a colonização.

## Sua Filosofia,

[...] cunhada 'da libertação' a partir dos movimentos contra as ditaduras na América Latina na década de 60, possui influências para além do marxismo e sua principal sustentação é, aos olhos desta autora, a ética da alteridade desenvolvida por Emmanuel Lévinas, cujas ideias acerca do 'Outro' exterior, infinito e inapreensível em uma autorreflexão servem para que Dussel apresente a América Latina exatamente como este 'Outro', como continente que, por sua tradição colonial pioneira e peculiar, não encontra sua identidade nos padrões impostos pela racionalidade europeia desde o período de colonização (LOBO, 2015, p. 201).

Dussel (1977 a) procura discutir questões suscitadas por ocasião da colonização da América Latina pelos europeus, em direção a uma leitura latino-americana da história da "conquista" desses territórios e da negação da humanidade aos povos que aqui viviam, os ameríndios.

A leitura feita da conquista europeia das Américas, todavia, não pode deixar de tocar na questão dos homens e das mulheres ameríndios, massacrados ao longo da história. A história dos lugares invariavelmente mistura-se com as histórias de seus povos, dos *ethos* e das políticas que ali viveram e se conflitaram. A apresentação feita até o momento, dos homens e mulheres ameríndios e, posteriormente, mestiços, latinoamericanos, foi uma história negativa, a história de sua negação: do seu direito de viver, da sua liberdade, da sua condição de ser humano (PANSARELLI, 2013, p. 59).

Nesse contexto de negação da humanidade do humano (PANSARELLI, 2013), Dussel chama de *Outro* todo aquele que foi coisificado como vítima da "Modernidade", o que representou a negação da liberdade humana, o sacrifício da vítima inocente.

Enquanto outro incondicionado, exterior, o outro como outro consiste num não-ser. Além do horizonte do ser, o outro é o bárbaro (que não é homem para Aristóteles), ou a mulher na sociedade machista (que é castrada para Freud), ou o órfão que nada é e deve aprender tudo (como o Emílio de Rousseau). Visto que não é, enquanto alteridade da totalidade, pode-se também dizer que é nada (DUSSEL, 1977a, p. 51).

Portanto, no contexto da colonização o *Outro* é o bárbaro, a mulher, o órfão. Trazendo para os dias atuais, é o pobre, o excluído, a mulher, o negro, e todo aquele que não sendo, não é pessoa. Não sendo pessoa, não é ser humano. Não sendo ser humano, não é livre. Não sendo livre, carece de emancipação, pois não lhe cabe livrar-se de nada porque sua condição "natural" é a de ser assim: não livre. Era a condição "natural" de muitas pessoas serem escravas, para Aristóteles, e sendo uma condição "natural", não cabe e nem adianta buscar sua emancipação.

É como querer ensinar a "um "animal" a falar. Ele "naturalmente" não fala. Uma emancipação que só é possível por meio de um modo de vida, uma filosofia da liberdade como *práxis* construtiva de libertação do pensamento eurocêntrico, em que o "exercício do poder dominador e a alienação são dois aspectos da totalidade totalizada" (DUSSEL, 1977a, p. 59), que partem da cultura do centro, do "mundo europeu".

Assim, ao considerar a totalidade do "mundo europeu" que atinge tudo o que acontece, o qual se apresenta como sendo o sistema mundo vigente, na verdade, é o *ethos* dominador do *Outro*. É a partir dessa consideração que, para Dussel (1977a, p. 56), deve-se iniciar as reflexões, porque:

Para o sistema, o *Outro* aparece como algo diferente (na realidade é distinto). Como tal põe em perigo a unidade do 'mesmo'. O sábio é o encarregado em sua ontologia de mostrar o perigo que o outro significa para o 'todo', a totalidade. Assinala então claramente o inimigo do sistema: o diferente, o *Outro*. Uma vez assinalado o mal, o diferente, o outro, a ontologia descansa em paz.

Visto como o mal que atinge "o sistema", o *Outro*, que Dussel (1977a, p. 58) esclarece como não sendo diferente, como "a totalidade", mas distinto, foi submetido a um processo de dominação tal que, perdendo seu ser, foi tornado dependente e oprimido num processo de alienação que o incorporou "como momento, aspecto ou instrumento do ser de outro", ou seja, foi negado como o *Outro* e objetivado como o "não-ser", também via educação escolar.

Para Dussel (1977a, p. 59): "Aliena-se o ser do outro, ao deslocá-lo de seu próprio centro; ao fazê-lo girar em torno do centro da totalidade alheia", subjugando-o, a fim de que seja colocado a serviço do dominador, numa *práxis* de dominação perversa, alienante e opressora tal que o *Outro*, coagido a participar do sistema alienante, acaba por se acostumar a não-ser. E acostuma-se a obedecer, o que o torna incapaz de atos de libertação. Assim, "A *práxis* de dominação, como relação homem-homem coloca o outro ao serviço do dominador", coisificando-o.

Tal alienação, a que se refere Dussel (1977d), pode ser facilmente observada, primeiro ao ser iniciada por meio da conquista, que trouxe como consequência a dominação e a alienação do ameríndio e, por fim, a alienação cultural instaurada com a instituição escolar, introjetada pelo sistema, tornando os povos dominados em "não-seres" dentro da autoritária *totalidade* vigente.

Se esses povos se tornarem conscientes de sua condição de "não-ser", poderão desejar tornar-se libertos. Quando isso ocorre, "A dominação se transforma em repressão quando o oprimido tende a

libertar-se da pressão que sofre" (DUSSEL, 1977a, p. 60), o que leva o sistema a buscar fazer o dominado introjetar, por meio da educação, normas culturais de conduta institucionalizadas.

Fundamenta-se a totalidade cultural do homem do centro, que reafirma o sistema vigente e torna-o a ideologia que promove o encobrimento do *Outro*, em sua alteridade. Mas a centelha da revolta contra a dominação se acende e pode iluminar caminhos de ação para a libertação. Nesse sentido, a Filosofia da Libertação pode ser instrumento eficaz nessa luta. Por meio da propagação de uma cultura de massas, as ideologias servem ao projeto de dominação eurocêntrico, dos povos conquistados. Estes, por sua vez, tornam-se mercados de consumo da cultura do centro. Os produtos, ideias, modos de ser e de estar no mundo, que produzem, de modo secundário, um desejo de ser parte do mundo eurocêntrico, levam multidões a negar, não reconhecer e desqualificar suas próprias culturas e conhecimentos, em função de sua origem periférica e excludente. Como centro do mundo, a Europa é o modelo de tudo o que é bom, belo e desejável.

Diante disso, tudo e todos aqueles que não se enquadram nesse modelo desejável, seja cultural, político, econômico, estético, educacional etc., como o índio, o negro, a mulher, o pobre, o periférico, são negados como "ser" e classificados como "bárbaros".

Sobre o pensamento eurocêntrico opressor, proveniente da conquista da América Latina, diante da situação de opressão vivenciada pelos povos latino-americanos, "(seu filho, seu povo, seus alunos: o pobre)" (DUSSEL, 1986, p. 210), propõe-se a libertação prática do *Outro*, como condição para o mestre ser mestre e portador da metafísica da *alteridade*, a partir da liberdade do *Outro*. Essa condição de liberdade só pode ser alcançada quando o rosto do oprimido é desvelado enquanto novidade.

Daí a Filosofia da Libertação identificar-se com a ética do rompimento com a ontologia helenocêntrica e europeia, encobertadora, que domina o sistema (DUSSEL, 1977a) e a totalidade para, então, tornar-se uma filosofia comprometida com a exterioridade, com a *alteridade* daquele que se revela de modo epifânico, rompendo com a fenomenologia, que

[...] como seu nome está a indicar, [fenomenologia] ocupa-se do que aparece e como aparece a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser. A epifania, ao contrário, é a revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica. Aquele que se revela transcende o sistema, põe continuamente em questão o dado. A epifania é o começo da libertação real (DUSSEL, 1977a, p. 22).

A *alteridade* como ética, diante do rompimento com essa ontologia, abre-se à epifania, que é a revelação do *Outro*. "Revelar não é mais que interpelar desde a exterioridade para mobilizar o esforço libertador" (DUSSEL, 1977a, p. 110). Abrir-se à epifania do *Outro* significa assumir uma atitude ética de escuta da voz do *Outro*, que clama por justiça (DUSSEL, 1977a).

Uma atitude ética pressupõe escutar o clamor do *Outro*, admitindo "o *Outro* como *Outro* na justiça" (DUSSEL, 1977a, p. 65), e para escutar o clamor do *Outro* "é necessário que sejamos ateus do sistema" (DUSSEL, 1977a, p. 65), desde a periferia, assumindo consciência ética, em que a atitude de escuta se revela em circunstâncias concretas da vida cotidiana.

Para Dussel (1977a), consciência ética é a capacidade que se tem de escutar a voz do *Outro*, e se posicionar como "uma pessoa solidária em face à dor de qualquer *Outro* em abstrato, tomando como ponto de partida a situação contingente de quem assume, em caráter de participação, os conteúdos do seu *Lebenswelt* (da sua vida cotidiana)" (DUSSEL, 1995b, p. 125), razão pela qual a Filosofia da Libertação se traduz em filosofia da *práxis*, ou seja, em um processo prático de libertação, que tem em seu ponto de partida a opressão e o objetivo a ser atingido, a libertação.

Partindo da realidade cotidiana da América Latina, a reflexão filosófica defendida por Enrique Dussel (1977d, p. 7) e seus comentadores emerge da realidade concreta da periferia do mundo: "Parte, evidentemente, da periferia, mas ainda usa a linguagem do centro. Nem pode ser de outra forma, como o escravo que fala a língua do senhor quando se revolta, ou a mulher que sem saber se exprime dentro da ideologia machista quando se liberta".

O que não a impede de vislumbrar a libertação do homem da periferia, ao repensar "a realização teórica da opressão prática das periferias" (DUSSEL, 1977d, p. 11), o que traz para o debate um diálogo interdisciplinar com os principais problemas que afetam a sociedade latino-americana.

O debate possibilita ao oprimido um atentar à sua condição humana, tomar consciência da dominação imposta e converter a opressão em atos de libertação. Tal conversão talvez seja possível de ser iniciada na escola de educação infantil, em especial na creche, para que, desde os primórdios da vida escolar, a criança seja "capaz de degustar e apreciar, além da vista e de sua visão" (DUSSEL, 1977d, p. 95) possibilidades de libertação, em uma "pulsão natural de alteridade" (DUSSEL, 1977d, p. 109), advinda de seus mestres.

A "pulsão natural de alteridade" diz respeito a uma superação por parte dos mestres professores, da "pulsão de totalização", recebida como herança cultural, que pode ser alcançada por meio de "um 'trabalho libertador" e de uma "práxis positivo-libertadora" (DUSSEL, 1977d, p. 109), a ser iniciada na educação, com um trabalho libertador do *Outro*, na infância.

A capacidade de a criança ser levada por seus mestres a apreciar "além da vista e de sua visão" diz respeito a propiciar uma educação que a torne capaz de apreciar "a beleza primeira do mistério do *Outro*" (DUSSEL, 1977d, p. 95), e não para que: "[...] a máscara cuidadosamente trabalhada pela opressão dos dominadores e com a qual se esconde a beleza do *Outro*, do homem livre que é a índia, a criança e o trabalhador, [...] apareça a visão falseada do mundo dos poderosos". Sendo tal máscara apresentada na educação, já na creche, quando inicia sua vida escolar. Embora Enrique Dussel (1977d) não desenvolva o tema escola de educação infantil em suas teses e nem apresente indagações como as de Corsino (2009), em seus estudos, ele tece referências ao sistema educativo.

Para Dussel (1977d, p. 104-205), o "sistema educativo escolar" supõe que a criança é "um ignorante total, tabula rasa", um órfão do sistema. Sendo a criança o "órfão, sem nenhuma cultura" (DUSSEL, 1977d, p. 205), a escola assume a sublime tarefa de "dar" toda a cultura à criança e, para tanto, elimina os "subsistemas educativos", representados pela família, que não raras vezes é considerada como um inimigo que não colabora e ainda atrapalha a educação escolar.

Conclusão: o 'sistema' se torna caríssimo, único, exclusivo; e o povo não entende a educação dos seus, o que além de enorme irresponsabilidade fomentada produzirá uma tal distorção na educação do "sistema" que, de fato, este não educará a criança, mas a alienará dentro de uma cultura que não lhe é própria, mas aquela que por interesses políticos, sociais, ideológicos e outros, a burocracia do "sistema educativo" dispôs neste momento (DUSSEL, 1977d, p. 205).

Ao referir-se sobre o sistema educacional, Dussel (1977d, p. 206) considera como um "sistema cancerígeno", profere duras críticas acerca do modo como funciona, nos moldes de uma "instituição produtiva", que entrega ao público a "mercadoria" denominada educação, que o estudante leva "pronta", fruto da "indústria do saber", e complementa: "Seja como for, o sistema educativo continua cumprindo sua finalidade: formar cidadãos que possam realizar honestamente as funções que a sociedade lhes assinala em seu momento. Fora disto, nada é digno de ser aprendido".

Dessa forma, para Dussel (1977d, p. 206), "O sistema de escolaridade" é então algo assim como o "rito de iniciação" da sociedade secularizada. O "certificado" ou o "diploma" significa a chave para ocupar um lugar no controle do poder do sistema, uma porta de entrada para a sociedade culta escolarizada.

Trazendo para a discussão a hegemonia epistemológica instalada com a invasão da América Latina, Dussel (1977d, p. 207) afirma que "é necessário superar a concepção exclusivamente escolar do processo educativo", e mais, "É necessário terminar com a 'era escolar' que a burguesia moderna europeia iniciou e que Rousseau definiu como 'seu *Émile*'". A isso, Dussel afirma tratar-se de uma "síndrome pedagógica", que aliena e não permite ao povo alcançar a cultura ilustrada.

Desse modo, o povo aceita passivamente a opressão popular neocolonial a que é submetido, especialmente na América Latina (DUSSEL, 1977d, p. 207). Ele ainda afirma que: "O 'sistema educativo' que começa com a escolarização que é elitista embora seja obrigatória e gratuita, culmina sua lógica dominadora com as universidades, a ciência e a tecnologia e, por último e extensivamente, com os meios de comunicação".

Diante das argumentações de Dussel (1977d) a respeito do sistema educativo, pretende-se buscar no cenário real de uma creche elementos para tecer um diálogo com as condições concretas de funcionamento da educação escolar de crianças nesses espaços de educação infantil, dentro do sistema escolar, e as proposições de Dussel para uma Filosofia da Libertação. O desejo é o de despertar reflexão sobre a escuta do *Outro*-criança na creche, como um exercício possível de alteridade dusseliana na Educação Infantil.

## **A escuta do outro-criança na Creche**

A ocupação do território latino-americano, em razão da chegada dos europeus à América, assim como a construção da concepção de criança e de infância, trouxe o debate sobre o eu e o *Outro* à tona.

Diante do fato histórico da chegada dos europeus em terras brasileiras, "os *outros* recém-descobertos foram denominados bárbaros" (BARBOSA, 2006, p. 51, grifo da autora), ou, como escreveu Enrique Dussel (1977a, p. 104): "interpretados como nada", tal como a criança, que antes nem existia.

Barbosa (2006, p. 52) informa que "Frente a esses estranhos, a atitude política foi a da conquista e da dominação [...]", pela violência e por meio das instituições educacionais, que entre outras coisas, ensinavam a

moral e as "boas maneiras", essa última bastante inculcada ainda no ensino contemporâneo em creches, com o binômio cuidar-educar, no sentido de ensinar a criança como se alimentar à mesa, utilizar o banheiro, dividir brinquedos e espaços coletivos, ouvir os colegas etc.

Na época da invasão europeia, "Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã" (BARBOSA, 2006, p. 52), e, atualmente, essa obrigação de educar institucionalmente as crianças passou às mãos do Estado, o qual a tornou uma obrigação política, que começa pela educação das crianças de zero a três anos, na creche.

Essa obrigação política concretizou-se, nos dias de hoje, por meio de políticas públicas para a Educação Infantil derivadas de leis como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que é um conjunto de leis que dão base para a construção de políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, n.p.), que, como já visto, trata da organização da educação nacional, incluindo "[...] a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), para alcançar esse intento, tem-se a emergência de um dispositivo institucional em espaço fechado para educar o *Outro*, moldando-o aos moldes europeus de ser, saber e existir, que propiciam a construção de uma determinada sociedade, a qual é moldada dentro desse espaço formal de educação: a escola.

Dussel (1997f, p. 134) escreveu a esse respeito citando o poder que tem a elite cultural ilustrada "ao dominar o povo, até por meio das escolas", alienando-o. E complementa: "A elite alienada pretende alienar o povo e, muitas vezes, então, a única garantia desse povo de ser ele mesmo é permanecer analfabeto. Os alfabetizados, por fim, não sabem quem são; sobretudo se cursaram a escola e acreditaram em tudo o que lhes foi ensinado [...]".

Com tal afirmação, corrobora a alienação da cultura popular, e conseqüentemente do povo, e de toda uma nação. Ainda sobre a profunda alienação potencializada pela escola, desde a escola primária, Dussel (1977f, p. 134) escreve que ela ocorre "De tal forma que a educação alienadora dada pela elite oligárquica ilustrada é extremamente planejada, olhando para o 'centro' mundial e negando suas próprias tradições, que

desconhece", corroborando as respostas das professoras sobre os conteúdos planejados e as regras e materiais apostilados com os quais tinham que trabalhar com as crianças na creche no início da carreira, e até os dias atuais.

O processo de crescente preocupação com os cuidados e com a educação das crianças, advindos da mudança de olhar sobre a criança e sobre a infância (VIANA, 2018), que vem ao encontro com as reflexões de Dussel (1977 a, p. 49): "O outro se revela realmente como outro [...], em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora de norma), como o pobre, o oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor [...]".

O distinto é o diferente que "Como tal põe em perigo a unidade do 'mesmo' " (DUSSEL, 1977 a, p. 56) que está inserido no sistema. O distinto, portanto, é o inimigo do sistema. Vê-se em Dussel (1977a, p. 57) que "a distinção é alteridade que nega a unidimensionalidade do sistema, seu bem está na incorporação indistinta intrassistemática: ser mais um entre os outros".

Assim, o debate sobre a descoberta da infância, na transição da concepção de criança como miniadulto, entre os séculos XVI e XVII, e o reconhecimento dela como *Outro*, diferente do adulto, para Dussel (1977a), *distinta*, introduz um debate novo: o da *alteridade* na relação adulto-criança.

Para Enrique Dussel (1995a), *alteridade* é quando o rosto do *Outro* interpela, instaurando a possibilidade da revelação do *Outro* distinto, que rompe com a perspectiva ontológica do *mesmo*, em "uma relação concreta: o rosto de um, diante do rosto do *Outro*" (DUSSEL, 1995a, p. 174, tradução nossa), rumo a uma construção de relacionamento face a face, como princípio ético de liberdade:

Entre os princípios da Ética da Libertação, merece especial destaque o princípio da *alteridade*: acolher o outro como igual e, simultaneamente, diferente é já uma posição ética. Considerando que a ética de Dussel fundamenta-se, também, na criticidade, compreende-se que não é qualquer outro o ponto de partida da Ética da Libertação, mas o outro como excluído, o outro como afetado, de alguma forma, pela dominação, o outro como vítima (COSTA; MATOS, 2017, p. 18).

Pensar na criança como o *Outro* requer que se estabeleça um diálogo não ontológico com ela. Requer, em primeira instância, perder "o olhar para o contorno da pessoa humana" (BENJAMIN, 1987, p. 23) que aparece ali, como novidade no mundo.

Para tanto, é possível que seja necessário atentar o olhar para uma dimensão que vai muito além do falar e do ouvir, muito presente nas relações humanas, em especial na escola da primeira infância: a escuta, termo muito utilizado na educação infantil. Pode-se, nesse ponto, relacionar a escuta com as ideias de Dussel (1977a, p. 164) sobre a escuta do *Outro*: "Saber escutar sua palavra é ter consciência ética; não poder interpretar adequadamente tal palavra, porque irrompe desde além do fundamento, é aceitá-la simplesmente por respeito à sua pessoa".

Dussel (1977a) enfatiza em sua tese que o *ethos* da libertação pedagógica exige que o mestre saiba ouvir, no silêncio e com respeito o *Outro*, no caso da nossa pesquisa, o *Outro*-criança. Para tanto:

É necessário saber perder tempo em ouvir a voz de tal povo: suas propostas, interpelações, instituições, poetas, acontecimentos... É necessário saber perder tempo, no curto tempo da vida, em descartar os temas secundários, os da moda, superficiais, desnecessários, os que nada têm a ver com a libertação dos oprimidos (DUSSEL, 1977a, p. 179).

Escutar passa a ser verbo que precede a palavra, o gesto, a prática pedagógica. É condição fundamental para a prática pedagógica e para as relações outras, na Educação Infantil: "Ouvir prestando atenção" é um dos significados da palavra "escutar", que encontramos no dicionário *Michaelis On-Line* (2021).

Rinaldi (2014, p. 124) define escuta "como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)", e define o verbo escutar como verbo ativo.

Escutar na creche significa adentrar o universo de infâncias outras, acessar um espaço de abertura ao *Outro*-criança. No universo infantil, nem sempre a escuta se dá pela audição da fala da criança. Dá-se, na maior parte do tempo, pela observação do gesto e de outras formas de linguagens, que podem ser verbal, física, artística, postural etc. Escutar a criança requer considerar o silêncio ao escutar. A respeito da escuta silenciosa, escreveu Dussel (1977a, p. 96): "é o outro desde sempre a quem se deverá escutar em silêncio para que manifeste a revelação nova que traz à história passada como tradição". A criança representa o novo, é o *Outro* novo, e "diante do outro novo se deve ter o sagrado respeito e silêncio diante do mistério para saber ouvir a voz provocativa que fecunda a tradição e a torna história" (DUSSEL, 1977a, p. 96). A voz provocativa da criança ecoa por todos os ambientes da escola, e estar atento à sua

voz é a *exterioridade pedagógica política* (DUSSEL, 1977a, p. 96) que se realiza em favor da libertação *pedagógica* das crianças na creche.

Uma vez que elas ainda estão trilhando os primeiros caminhos rumo à fala como oralidade, como tradução do que se sente, do que se deseja, do que se descobre, e do que se quer comunicar, "O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro criança potencializam esse caminho" (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 64), e favorecem o caminhar.

Não é fácil, posto que escutar: "Exige uma profunda consciência e a suspensão dos nossos julgamentos, e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda a abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas" (RINALDI, 2014, p. 125).

Escutar na creche tira a criança do anonimato e favorece o despertar de uma consciência de compartilhamento na troca por escutar o *Outro* e estar aberto a ele.

À abertura ao *Outro*, por meio da escuta, Dussel (1977a, p. 65) chama de "consciência ética", traduzida na capacidade "de escutar a voz do outro", dando-se a possibilidade de ver. O que antes oculto torna-se visível diante de olhos que procuram enxergar e acolher, em forma de *Outro*, agora revelado, agora "aparecendo" (em "epifanias") sem medos.

Revelação é, para Dussel (1977a, p. 22), epifania, que "é a revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica", que ao se revelar, transcende o sistema e inicia a libertação real.

Para Guimarães e Barbosa (2009, p. 50), assumir a criança como *Outro* é um desafio, por se tratar de algo absolutamente novo, em que "Olhar a criança como outro requer estabelecer um diálogo com ela", pois geralmente o adulto "converte o outro criança à sua medida" (LARROSA, 2003, p. 197) em uma criança idealizada por discursos *mesmos*, que não deixa espaço para a criança ser o que ela é de fato: a novidade que se tem diante dos olhos.

O desconhecimento da *alteridade* da criança na creche impede a conexão com a escuta atenta, sensível e necessária para a *práxis* da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel. Partindo da ideia de que escutar também é dizer, faz-se necessário o exercício da escuta do *Outro*.

Na creche, a escuta do adulto-professor sobre o dizer do *Outro*-criança enseja a possibilidade de acolher o *Outro*, no caso a criança, "como

diante do mistério do incompreensível, distinto (não diferente), à escuta de sua palavra" (DUSSEL, 1977b, p. 117), com calma e disponibilidade para acolher o desconhecido.

Disponibilizar atividades como: desenhar, brincar de faz de conta, colorir com tintas, modelar massinhas, em alguns momentos convidar para um passeio pelos ambientes, fazer uma pergunta, ou simplesmente observar, contemplando o momento, são algumas formas de "escutar" atentamente o que dizem as crianças, dando atenção às vozes deles, referindo-se às crianças.

No movimento de escuta atenta, o primeiro desafio é renunciar à identidade de professor para abrir-se ao *Outro*-criança, pensando essa relação de educação institucional com crianças pequenas, em uma atitude de acolhida destas ao mundo, pois, o modo como a escola apresenta o mundo à criança e como a apresenta ao mundo diz muito a respeito de como essa escuta é estabelecida. Esse processo não pode ser feito em um processo de colonização do pensamento, do corpo, do gesto da criança, nem de abandono do processo. A escuta se faz no movimento de acolhimento do *Outro*-criança, no sentido de acolher o novo que vem do *Outro*. Para que isso ocorra, "devo saber ouvir a sua palavra que constitui em mim o inesperado; trata-se da Alteridade criadora", escreve Enrique Dussel (1977b, p. 118).

Para Enrique Dussel (1977c, p. 42), "ver um rosto, já é escutar". Escutar é abrir-se para aquilo que ainda não se conhece, não se sabe sobre o *Outro*. Se se olhar a criança a partir do mundo adulto, ela vai estar sempre em déficit, sempre em falta, e não se poderá perceber, notar, reconhecer, e nem se acolher quem ela é. Ela não terá voz e, não tendo voz, não será ouvida.

"Como é possível que não se ouça a voz do *Outro* que continuamente fala?", questiona Enrique Dussel (1977c, p. 68).

Carla Rinaldi (2014, p. 156) enfatiza que o modo como se vê a criança vai determinar o modo como será a relação com ela. "Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhe são oferecidos". Ou seja, se se tem uma imagem de uma criança que não é, a relação com ela será de não reconhecimento da identidade do *Outro*, "Porque se está encerrado numa Totalidade totalizada, fechada, que só sabe escutar, interpretar, aquele que fala sobre 'o Mesmo'" (DUSSEL, 1977c, p. 68), não se abrindo para o que pode emergir dessa relação.

Na relação com a criança, o estado de escuta e atenção, da curiosidade que se abre para aquilo que não se sabe, porque depende de um encontro com o *Outro*, é um dos grandes desafios. Estar aberto para aquilo que pode emergir da relação adulto-criança é estar aberto ao que pode emergir desse encontro, abrindo-se e acolhendo aquilo que essa relação pode trazer de novidade, suportando a incerteza de que existe do que pode acontecer, quando se encontra alguém. Portanto: Para Dussel (1977c, p. 70), "Saber escutar a voz-do-Outro é saber dispor-se para que sua interpelação surpreenda a segurança da gente, a instalação e o mundo que nos cerca", e como as crianças são portadoras do inédito, como diria Lóris Malaguzzi (1999), essa escuta nem sempre vai revelar o audível. Concerne em escutar, em especial as crianças, marca a distinção entre o mundo adulto e o mundo da criança, que se constitui de saberes que, para "escutá-los", tem de estar atento, com todos os sentidos, e não apenas no lugar do audível.

Para que se reconheça a linguagem do *Outro* é preciso estar atento, pois "Só pode ouvir aquele que pode falar de maneira revelada. Só pode revelar o novo aquele que presta ouvidos ao *Outro*" (DUSSEL, 1977c, p. 70), a ponto de se surpreender, descobrir e se entusiasmar, sentindo-se tocado, interpelado por aquilo que se consegue reconhecer de si, no *Outro*, mesmo que esse *Outro* seja ainda uma criança.

Nesse sentido, ser professor de creche é estar inteiramente aberto ao mundo, disposto a olhar o mundo a partir do mundo do *Outro*, como um mestre libertador. É um estar disposto a primeiro escutar o *Outro*, dando valor à sua provocação, tematizando conceitualmente sua interpelação, criando "o espaço receptivo para a palavra reveladora, criadora na Totalidade" (DUSSEL, 1977c, p. 141), afirmando o *Outro* e servindo-o, como ato bom (DUSSEL, 1977d).

Como mestre libertador, ser professor na creche é permitir "o desabrochar criador do *Outro*" (DUSSEL, 1977d, p. 231), que o convoca a um outro agenciamento para estar com o *Outro* possibilitando a si e ao *Outro*, um outro modo de ser e estar no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após investigar e refletir sobre a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação, proposta por Enrique Dussel, partindo das ideias de *alteridade* e da *pedagógica*, como categorias que, pare ele, compõem a consciência ética, investigou-se as práticas e atitudes docentes em relação às crianças, e como são pensadas sobre essas atitudes.

O objetivo geral desse capítulo foi investigar e refletir sobre a docência, a alteridade e a educação de crianças na creche, a partir da Filosofia da Libertação, por meio da *pedagógica* como consciência ética.

Após investigar o modo como é praticada a docência na educação de crianças, a reflexão sobre essas práticas, considerando se contribuem no sentido de libertar ou de "encobrir" e "apagar" o *Outro*-criança, na Educação Infantil, a partir de uma consciência ética, voltada à *pedagógica* dusseliana, apresentam-se as considerações de que a *pedagógica* de Dussel pode fornecer caminhos que reforcem atitudes de respeito à *alteridade* e que contribuam para a superação das atitudes não consideradas como de libertação.

Embora a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel não trate da "educação de crianças na creche", em específico, ele traz uma proposta também de libertação pedagógica, que diz respeito a libertar os dominados da dominação de certa visão educacional, considerada pelos dominadores como superior em relação à educação dos povos dominados, a quem Dussel chama de "oprimidos". Como se sabe, a educação formal escolar possui raízes helenoeurocêntricas e, mais recentemente, norteamericana, que se estabelecem como centros do Mundo. As demais nações periféricas devem seguir o centro, tornar-se "o mesmo", para se tornarem reconhecidas.

Ao analisar a educação dos dominadores, que veem a educação a partir de uma perspectiva única, no caso a deles, como referência para os demais povos, impondo uma totalidade epistêmica, que invalida e nega outras visões educacionais, matando culturalmente e até fisicamente o *Outro*, distinto de si, Dussel propõe a superação dessa colonialidade do ser e do saber. Essa proposição dusseliana considera o respeito ao *Outro*, não como diferente, mas como distinto.

O respeito proposto por Dussel leva em consideração a escuta atenta da voz do *Outro* distinto, cuja voz ao ser ouvida deve ser levada em consideração, sem que para isso seja necessário calá-lo, numa atitude recíproca de escuta, acolhida e *alteridade*.

O desejo é a possibilidade de contribuir no sentido de despertar reflexões a respeito das práticas pedagógicas existentes na creche, de modo a praticar uma *Pedagógica* em que o *Outro* possa ser revelado, em consonância com o pensamento dusseliano.

A contribuição profissional, de nossa parte, foi a de melhor compreender e entender a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, em especial, quanto à *Pedagógica*, quanto ao sentido de se libertar de práticas docentes que oprimem, sem se ter a consciência de tais atitudes. Com isso, esperamos que tal pesquisa possa também ajudar outros profissionais da educação a sulear outros caminhos de liberdade, de alteridade e de escuta profunda. A totalidade do sistema, a pressa, a falta de tempo, retira-nos o recurso da reflexão, dos questionamentos diários. A novidade, a criança que vem ao mundo, é tolhida pela educação que a torna "o mesmo" e assim seguimos educando. Cabe aqui o desejo de que a consciência ética elaborada por Dussel quanto ao ato de educar seja político, fraterno e de liberdade.

Por fim, que o projeto e a *práxis* de libertação pedagógica dusseliana possam adentrar os muros escolares das creches, invadir os quintais das infâncias conduzindo as crianças brasileiras à sua própria afirmação cultural, impelindo a educação elitista, dominadora e sem significado cultural próprio, por meio do respeito e da escuta atenta e acolhedora, a ser desconstruída e em seu lugar alvorecer a festa da libertação daqueles que cantam, dançam, correm, saltam, exultam na alegria, por terem saído da prisão da opressão. A festa pedagógica das crianças que alcançarão um "mundo mais justo, mais humano no qual possam entrar sem ser reprimidos", como escreveu Dussel (1977a, p. 27).

Acredita-se ser possível, se iniciarmos os preparativos da festa da libertação lá no quintal da creche, convidando o povo e Enrique Dussel a participar do nosso banquete.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: >[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)<. Acesso em: 30 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)<. Acesso em: 30 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1927. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)<. Acesso em: 2 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)<. Acesso em: 6 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)<. Acesso em: 31 maio 2021.

CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COSTA, E. F.; MATOS, J. C. O pensamento de Enrique Dussel: um olhar crítico pelo prisma arendtiano. In: **Perspectiva Filosófica**, v. 44, n. 2, 2017.

COUTO, F. F.; CARRIERI, A. de P. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. In: **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 631-641, dez. 2018.

DICIONÁRIO Michaelis on-line. **Escutar**. 2021. Disponível em: ><https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escutar/><. Acesso em: 12 jun. 2021.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola - UNIMEP, 1977a.

- \_\_\_\_\_. **Para uma ética da libertação latino-americana I:** acesso ao ponto de partida. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977b.
- \_\_\_\_\_. **Para uma ética da libertação latino-americana II:** eticidade e moralidade. São Paulo: Loyola, 1977c.
- \_\_\_\_\_. **Para uma ética da libertação latino-americana III:** erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola, 1977d.
- \_\_\_\_\_. **Filosofía Ética Latinoamericana:** de la erótica a la pedagógica de la liberación. México: Edicol, 1977e. v. 6.
- \_\_\_\_\_. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação.** São Paulo: Paulinas, 1977f.
- \_\_\_\_\_. **Para uma ética da libertação:** acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Unimep, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Método para uma filosofia da libertação.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. **1492 - O encobrimento do outro:** A origem do mito da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Introducción a la filosofía de la liberación.** 5. ed. Bogotá: Nueva América, 1995a.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995b.
- \_\_\_\_\_. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.
- FREIRE, J. C. O momento da "pedagógica" na filosofia de Enrique Dussel. **Vozes dos Vales**, UFVJM, ano 1, n. 1, p. 1-11, maio 2012.
- GUIMARÃES, D.; BARBOSA, S. "Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?" - Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-64.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito:** ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LOBO, L. T. M. A filosofia da libertação de Enrique Dussel e os direitos humanos: a América Latina como lugar que fala sobre a sua alteridade. **Amazônia em Foco**, Castanhal, v. 4, n. 7, p. 200-221, jul./dez. 2015.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Calábria, 1999, p. 59-104.

PANSARELLI, D. **Filosofia Latino-Americana a partir de Enrique Dussel**. Santo André: Editora Universidade Federal do ABC, 2013.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Libertação: Contribuições de Paulo Freire e de Enrique Dussel para uma educação emancipadora. In: Encontro Internacional Fórum Paulo Freire, 9., 2014. **Anais [...]**. Itália: Instituto Paulo Freire, 2014.

SILVEIRA, C. R. da; AGOSTINI, N. A Bíos no discurso do logos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 22, n. 3, p. 536-560, 2017.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria Escolar. **Teoria e educação**, São Paulo, n. 6, p. 69-97, 1992.

VIANA, M. A. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 7, n. 2, p. 47-68, fev. 2018.



# O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO DO DIRETOR ESCOLAR

*Denise Maria de Almeida  
Eduardo Gasperoni de Oliveira*

## RESUMO

O Diretor Escolar desempenha um papel fundamental na gestão pedagógica da escola, e adotar um olhar psicopedagógico torna-se essencial para apoiar e promover um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo. Assim como o psicopedagogo, que se especializa no acompanhamento do processo de aprendizagem, o Diretor pode ampliar sua atuação ao considerar aspectos socioemocionais e cognitivos dos aprendizes e da equipe escolar. Este estudo, de natureza bibliográfica, mas também por meio de uma pesquisa de campo, busca investigar como o Diretor pode integrar princípios da Psicopedagogia na Gestão Escolar, enriquecendo a teoria e a prática da educação. A intervenção psicopedagógica, aplicada pela liderança escolar, pode ser personalizada, com foco nas necessidades específicas dos aprendizes e no fortalecimento da equipe pedagógica, considerando as dimensões socioemocionais e cognitivas. O capítulo revisa fontes como livros, artigos e teses recentes para explorar o histórico, a legislação e as práticas psicopedagógicas que o Diretor Escolar pode adotar, mas também é alicerçado numa pesquisa de campo que, assim, procura responder à pergunta: O olhar psicopedagógico do Diretor Escolar contribui para a melhoria do processo de aprendizagem? A hipótese sugere que, ao adotar uma perspectiva psicopedagógica, o Diretor Escolar torna-se um agente eficaz na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos aprendizes. Isso pode ser comprovado por meio da fundamentação teórica e de uma relevante pesquisa de campo com nove participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Olhar Psicopedagógico. Ambiente de Aprendizagem Saudável e Inclusivo. Princípios da Psicopedagogia. Melhoria no Processo de Aprendizagem. Agente Eficaz.

## INTRODUÇÃO

A atuação do Diretor Escolar, quando integrada a um olhar psicopedagógico, é um tema de crescente relevância e complexidade no contexto educacional. Portanto, este capítulo tem como objetivo explorar as contribuições teóricas e práticas que o Diretor, ao adotar princípios da Psicopedagogia, pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos aprendizes<sup>1</sup>.

A proposta é investigar como o Diretor Escolar pode atuar não apenas como Gestor, mas também como mediador de intervenções [psico] pedagógicas focadas nas necessidades cognitivas e socioemocionais dos aprendizes desde a Educação Infantil.

A justificativa para esta reflexão científica é tripla: em termos acadêmicos, a pesquisa busca preencher uma lacuna no conhecimento sobre o papel do Diretor Escolar na implementação de práticas psicopedagógicas, analisando as estratégias e desafios enfrentados. Profissionalmente, essa investigação oferece subsídios teóricos que podem orientar Diretores a adotar práticas mais eficazes no acompanhamento da aprendizagem dos aprendizes e na formação da equipe pedagógica. Finalmente, no impacto social, o Diretor que adota uma perspectiva psicopedagógica pode contribuir significativamente para a promoção de uma escola mais inclusiva, favorecendo o desenvolvimento pleno dos aprendizes e formando cidadãos preparados para os desafios contemporâneos.

Este capítulo tem como objetivo geral aprofundar a compreensão sobre a importância do olhar psicopedagógico do Diretor no contexto escolar, investigando suas práticas, desafios e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente, pretende-se: Discutir o histórico da Psicopedagogia e a legislação relacionada; Identificar fatores que interferem na aprendizagem; Analisar os campos de atuação da Psicopedagogia; Demonstrar a importância do psicopedagogo dentro da escola; Apresentar a atuação do Diretor com enfoque psicopedagógico, abalizado nas competências da Base Nacional Comum das Competências do Diretor; E, por fim, destacar os principais desafios enfrentados na implementação dessas práticas.

A questão central que norteia este capítulo é: A adoção de um olhar psicopedagógico pelo Diretor Escolar é eficaz no apoio ao processo educacional dos aprendizes?

---

1 Tratando-se do viés psicopedagógico, neste capítulo empregaremos aprendiz(es) para se referir ao(s) aluno(s), estudante(s), discente(s), indivíduo(s) etc.

De cunho bibliográfico e por meio de uma pesquisa de campo, a hipótese sinaliza que, ao integrar essa abordagem, o Diretor Escolar pode atuar de forma mais eficiente na superação de obstáculos educacionais e na promoção do desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos aprendizes.

O referencial teórico está estruturado em quatro partes: o contexto histórico da Psicopedagogia e suas legislações; os fatores que influenciam a aprendizagem; os campos de atuação psicopedagógicos; e, por fim, as práticas psicopedagógicas que o Diretor pode adotar para fortalecer o ambiente escolar, por meio de seus desafios e perspectivas, sempre alinhadas a Base Nacional Comum das Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

A seguir, a pesquisa de campo alicerça ainda mais a revisão da literatura ao afirmar que o olhar psicopedagógico do Diretor Escolar é essencial para criar um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos aprendizes.

## **O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO DO DIRETOR ESCOLAR**

### **Aspectos históricos e legislativos da Psicopedagogia**

Os primórdios da Psicopedagogia são datados do século europeu de XIX, através da evidenciada preocupação sobre os problemas de aprendizagem na Medicina. Nessa ocasião, defendia-se que os comprometimentos de âmbito escolar eram provindos de causas orgânicas, já que eram identificados fisicamente “[...] as determinantes das dificuldades do aprendente”. Tal crença por muito se perdurou, chegando em tempos recentes ao determinar o modo de tratamento propiciado ao fracasso educacional. Mais peculiarmente na França, os primeiros esboços de Psicopedagogia ocorreram com contribuições da Psicologia, Psicanálise e Medicina, objetivando à ação terapêutica com crianças que apresentavam lentidão e/ou dificuldades de aprendizagem (BOSSA, 1994, p. 79).

A Psicopedagogia trata-se do setor científico cujo objeto de estudo e de preocupação é aprendizagem humana, a fim de facilitar o processo de aprendizagem não apenas na escola, mas em todos os âmbitos: “cognitivo, afetivo, social e durante toda vida”. Ela cuida do ser que aprende, já que procura evitar o fracasso e tornar mais fácil os processos relacionados ao ato de aprender. Centrado na aprendizagem, é um trabalho terapêutico que leva em conta o aprendente globalmente falando, observando o seu meio e suas relações (MARTINS, 2024, s/p.).

De acordo com Martins (2024), a Psicopedagogia trata-se do setor do conhecimento que tem como principal foco e preocupação

a aprendizagem humana, visando tornar fácil o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, tem como profissional o Psicopedagogo, cuja função concerne ao estabelecimento do vínculo positivo com o aprendiz, possibilitando resgatar o prazer de aprender.

Consta em Sampaio (2024), que os primeiros Centros de Psicopedagogia foram fundados em 1946, na Europa, por Boutonier e Mauco, com direção pedagógico-médica, unindo conhecimentos pedagógicos, psicológicos e psicanalíticos, visando a readaptação das crianças com comportamentos socialmente não adequados tanto no lar quanto na escola e o atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem, embora fossem inteligentes. Assim, em Buenos Aires, surgiram, os Centros de Saúde Mental com equipes de psicopedagogos que diagnosticavam e tratavam, na década de 1970. Tais profissionais “[...] perceberam que um ano após o tratamento, os pacientes resolveram seus problemas de aprendizagem, mas desenvolveram distúrbios de personalidade, como deslocamento de sintoma”. Dessa forma, incluíram a escuta bem como o olhar clínico e psicanalítico nesse processo.

No Brasil, semelhante ao continente europeu, por muito tempo a causa dos problemas de aprendizagem se apoiava em fatores orgânicos. Assim, aqui, a Psicopedagogia concerniu ao setor que aborda e analisa o processo de aprendizagem e suas dificuldades e, numa ação profissional, abrange os diversos setores do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os (SAMPAIO, 2024).

Segundo Bossa (1994), a formação do psicopedagogo regulamentou-se por meio do Ministério da Educação e da Cultura por meio de cursos de pós-graduação e especialização, com carga horária mínima de 360 horas e que atendessem às mínimas exigências do Conselho Federal de Educação quanto à carga horária, corpo docente, critérios de avaliação e outros fatores. Logo, o projeto de reconhecimento e regulamentação profissional nessa área foi do Deputado Federal Barbosa Neto - Projeto de Lei nº 3124/1997 (apud SAMPAIO, 2024).

Sobre a formação, vale destacar o papel relevante da Associação Brasileira de Psicopedagogia - ABPp. Esta instituição teve sua origem com a Associação Estadual de Psicopedagogia, fundada por um grupo de profissionais paulistas, já atuantes na área que se preocupavam com os problemas do processo de aprendizagem, em 1980. É uma entidade de caráter científico-cultural, que congrega profissionais militantes na área da Psicopedagogia, sem fins lucrativos e cuida de questões concernentes à formação, ao perfil e ao reconhecimento desse profissional (ABPp, 2024).

## **Os fatores que podem interferir no processo-ensino aprendizagem do aprendiz**

A construção do conhecimento bem como a própria aprendizagem tratam-se de processos espontâneos e naturais do ser humano que desde o nascimento, através do mamar, engatinhar, balbuciar, andar, falar, pensar, asseguram sua sobrevivência. Ou seja, concerne ao processo de aquisição de novos conhecimentos, levando às transformações do comportamento (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009, p. 27) revela que no âmbito escolar, mais especificamente na sala de aula, a defasagem de aprendizagem implica em: "Aprender é ameaçador; Entrar no desconhecido; Defrontar-se com novos limites; Não podem antecipar o que virá; Possibilidade de errar; Estabelecer novas relações; Desejo e medo coexistem e o medo não pode ser mais intenso, pois comprometerá a aprendizagem".

Fonseca (*apud* OLIVEIRA, 2009) revela que os fatores que interferem de modo significativo na aprendizagem são de cunho psicodinâmicos, sociais, emocionais e intelectuais.

Os fatores de ordem psicodinâmica referem-se à maturidade global, ao crescimento da criança, à organização cerebral e a sua estabilidade, bem como a conscientização da imagem do corpo, a audição, a visão, o funcionamento dos órgãos da linguagem articulada, a psicomotricidade etc. (FONSECA *apud* OLIVEIRA, 2009).

Os fatores sociais englobam o nível econômico, linguístico e cultural dos genitores, a vivência da criança, a oportunidade de espaço e de jogo que ela tem, a sua variabilidade, cuja existência ou inexistência necessariamente condiciona a maturação cognitiva, bem como o desenvolvimento do vocabulário, as atitudes sociais diante da leitura e fundamentalmente da qualidade de vida familiar e todas as relações sociais que influenciam incisivamente a segurança e o desenvolvimento global da criança (FONSECA *apud* OLIVEIRA, 2009).

Os fatores emocionais, motivacionais e de personalidade são constituídos pela estabilidade emocional, concentração e controle da atenção que dependem do grau de autocontrole tônico que a criança apresenta, influenciando o desejo e a atitude de aprender (FONSECA *apud* OLIVEIRA, 2009).

Por fim, os fatores intelectuais concernem à capacidade mental global, às capacidades de resolução de problemas e de situações novas e de raciocínio que refletem no comportamento adaptativo da criança, correlacionados com os aspectos da comunicação verbal e não-verbal (FONSECA *apud* OLIVEIRA, 2009).

As dificuldades de aprendizagem originam-se por meio das seguintes causas:

*Físicas:* são aquelas representadas pelas perturbações somáticas transitórias ou permanentes, ou seja, provindas de qualquer perturbação do estado físico da criança, como: dor de cabeça, dor de ouvido, febre, cólicas intestinais, asma, verminoses, anemia e todos os males que atinjam o físico de um indivíduo, levando-o a um estado de saúde anormal. *Sensoriais:* constituem-se de todos os distúrbios que atingem os órgãos dos sentidos, responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior - visão, audição, gustação, olfato, tato, equilíbrio, reflexo postural, etc. *Neurológicas:* referem-se às perturbações do sistema nervoso, tanto do cérebro, cerebelo, medula e nervos. Tendo em vista que o sistema nervoso comanda todas as ações físicas e mentais do ser humano, qualquer distúrbio em uma dessas partes originará um problema de maior ou menor grau, segundo a área lesada. *Emocionais* concernem aos distúrbios psicológicos, relacionados às emoções e aos sentimentos dos indivíduos e à sua personalidade, em geral, associados a problemas de outras áreas, como a sensorial e motora, etc. *Intelectuais* ou *cognitivas:* referem-se àquelas que dizem respeito à inteligência do indivíduo, ou seja, à sua capacidade de conhecimento e compreensão do mundo em que se vive, do raciocínio dos seres animados ou inanimados que o circundam e do estabelecimento de relações entre eles. *Educaçãois:* já que tipo de educação que o indivíduo recebe na infância condicionará distúrbios de origem educacional, prejudicando nas fases da adolescência e adulta, tanto no estudo quanto no trabalho. *Socioeconômicas:* não são distúrbios que se revelam no educando, mas sim problemas oriundos do meio social e econômico do indivíduo. 'O meio físico e social exerce influência sobre o indivíduo, podendo ser favorável ou desfavorável à sua subsistência e também às suas aprendizagens' (OLIVEIRA, 2009, p. 29-30) [itálicos do autor].

## Os campos de atuação da Psicopedagogia

Em relação aos campos de atuação e a sua relação com a prática psicopedagógica, Ferreira et al. (2021, p. 116), apontam que o setor de atuação psicopedagógico não se resume ou se restringe apenas ao espaço físico, onde seu trabalho ocorre, mas também e de modo essencial, ao "espaço epistemológico" que lhe concerne, isto é, remete ao local deste campo de ação e à forma de abordagem de seu objeto de estudo - o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, leva em consideração seu foco laboral e a forma de análise desse objeto.

Conforme o artigo 5º, do Cap. I, a atuação psicopedagógica da ABBp (2024, s/p.) visa "promover a aprendizagem, garantindo o bem-estar das pessoas em atendimento profissional, devendo valer-se dos recursos disponíveis, incluindo a relação interprofissional; realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia".

Sob a ótica de Martins (2024), o profissional psicopedagogo trata-se daquele que identifica as causas dos problemas de aprendizagem por meio do diagnóstico clínico ou institucional. Logo, esse profissional deve estar preparado ao diagnóstico, ao tratamento e à prevenção dos problemas de aprendizagem. Assim, a Psicopedagogia e os seus campos de atuação referem-se ao olhar voltado à compreensão de como a criança se constitui como sujeito, como ser que conhece e como produtora de conhecimento, é essencial.

Em seus estudos, Coll (apud MARTINS, 2024) define que os campos profissionais desse setor, como aqueles para os quais converge, é formado por um conjunto de profissionais como: pedagogos e psicólogos, cuja atividade essencial consiste em analisar e refletir sobre o modo de como os sujeitos aprendem e se desenvolvem com as dificuldades que encontram no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, para auxiliá-los na superação dessas dificuldades possibilitam novas formas de aprender por meio de intervenções.

O art. 3º, do Capítulo I, do Código de Ética Profissional (ABPP, 2024, s/p.), profere que "o trabalho psicopedagógico é de natureza clínica e institucional, de caráter preventivo e/ou remediativo". Logo, o psicopedagogo é definido como o profissional capaz de trabalhar na instituição escolar tanto de forma preventiva quanto remediativa, atuando como mediador a fim de reintegrar os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem.

Martins (2024) assevera ainda, que a Psicopedagogia Clínica tem como 'missão' retirar os indivíduos da sua condição inadequada de aprendizagem, dotando-os de sentimentos de alta autoestima, além de fazer com que eles percebam suas potencialidades, recuperando, destarte, os processos internos de apreensão de uma realidade, primando pelos aspectos: cognitivo, afetivo-emocional e de conteúdos acadêmicos.

Dentre as ações desenvolvidas pelos psicopedagogos clínicos, Sampaio (2024, s/p.) destaca:

Avaliar e diagnosticar as condições da aprendizagem, identificando as áreas de competência e de insucesso do aprendente; Realizar devolutivas para os pais ou responsáveis, para a escola e para o aprendente; Atender o aprendente, estabelecendo um processo corretor psicopedagógico com o objetivo de superar as dificuldades encontradas na avaliação; Os pais quanto a suas atitudes para com seus filhos, bem como professores para com seus alunos Pesquisar e conhecer a etiologia ou a patologia do aprendente, com profundidade; Realizar os encaminhamentos necessários para sanar a problemática evidenciada.

Diante do baixo rendimento de cunho acadêmico, as unidades escolares estão cada vez mais preocupadas com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Segundo o processo considerado 'normal', as escolas não sabem mais o que fazer com as crianças que não aprendem, não possuindo uma política de intervenção apta a fim de contribuir à superação dos problemas de aprendizagem. Nesse sentido, quanto à atuação do *Psicopedagogo Institucional*, trata-se do profissional qualificado, "[...] apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais escolares para melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas de aprendizagem [...]" (MARTINS, 2024, s/ p.).

Na instituição escolar, o psicopedagogo tem como responsabilidade, sob a reflexão de Sampaio (2024): - ajudar o corpo docente e Gestor na elaboração do Projeto Político Pedagógico bem como no plano de aula e no plano de Atuação Gestora; - orientar o corpo docente no melhor modo de auxiliar, em sala de aula, aquele com dificuldades de aprendizagem; - realizar um diagnóstico institucional, averiguando possíveis problemas pedagógicos que possam estar prejudicando o processo ensino-aprendizagem; - realizar o encaminhamento à profissionais especialistas, como: psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, etc., por meio de avaliações de cunho psicopedagógico; - dialogar e orientar os pais e os responsáveis; - ajudar a equipe escolar para que os profissionais da instituição possam ter um bom relacionamento entre si; dialogar com o aprendiz, seja a criança, seja adolescente quando este necessitar de orientação.

Sob a reflexão de Oliveira (2009), enquanto, o aspecto clínico psicopedagógico realiza-se em Clínicas Psicopedagógicas ou Centros de Atendimento e, em geral, as atividades ocorrem de forma individual, o âmbito institucional ocorre em organizações educacionais e institucionais de ensino, relacionando-se à prevenção dos insucessos relacionais e de aprendizagem. Nesse sentido, a psicopedagogia institucional ampliou-se e se desdobra em mais duas frentes: a psicopedagogia voltada aos segmentos hospitalares e empresariais que visam à manutenção de um ambiente harmônico e à identificação e prevenção dos insucessos interpessoais e de aprendizagem, podendo ser realizado de forma grupal ou individual.

De acordo com o artigo *Psicopedagogia empresarial* (2024, s/ p.), esse campo de atuação preocupa-se em orientar ações dentro das organizações a fim de contribuir ao planejamento, controle, gestão e avaliação de aprendizagens, assegurando a qualidade dos processos de recrutar, organizar e selecionar, além de diagnóstico organizacional,

subsidiando significativamente “[...] os perfis específicos aos treinamentos que se efetivam [...]” dentro da organização.

De acordo com Maluf (2024, s/p.), o psicopedagogo, sob o contexto hospitalar:

Intervém nas instituições de saúde, integrando equipes multidisciplinares, colaborando com outros profissionais, orientando seu procedimento no trato com o paciente e sua família; Elabora diagnósticos das condições de aprendizagem das pessoas internadas; Adapta os recursos psicopedagógicos para o contexto da saúde, utilizando recursos psicopedagógicos para elaborar programas terapêuticos de ensino/aprendizagem nas situações em que as pessoas estejam com as suas capacidades adaptativas diminuídas por razões de saúde; Elabora e aplica programas comunitários de prevenção de comportamentos de risco e de promoção de comportamentos saudáveis; Cria e desenvolve métodos e programas psicopedagógicos em contextos de reabilitação psicossocial, para pessoas em recuperação de doença; Elabora relatórios de condições terapêuticas de ensino/aprendizagem e outras comunicações.

### **A relevância da atuação psicopedagógica no contexto escolar**

Na reflexão de Nepomoceno (2024, s/p.), pensar no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da educação brasileira, nos dias contemporâneos, pressupõe-se que muitas são as dificuldades enfrentadas no cotidiano das salas de aula. “Por este motivo, emerge a inquietação de investigar a relação entre a Psicopedagogia no contexto escolar e o papel do profissional diante dos problemas de aprendizagem”.

A escola trata-se de um local que propicia múltiplas vivências, atividades, projetos, escolhas e novidades. A fim de ser capaz de “aproveitar” todos esses elementos, o aprendiz necessita estar no controle do seu processo de aprendizado. Todavia, “[...] um déficit significa a perda desse controle, o que leva os alunos a experimentação de frustrações”. Nesse sentido, “no contexto escolar é expressiva”, a contribuição do psicopedagogo, pois ele atua tanto na prevenção de dificuldades de aprendizagem durante o período acadêmico quanto na superação delas. Assim, o psicopedagogo busca metodologias de ensino adequadas, subsidiando a prática docente e auxiliando os aprendizes que demonstram apresentar “perturbações no processo de aprender” (PIMENTA, 2021, s/p.).

“A atuação psicopedagógica na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional” (PONTES, 2010, s/p.). Logo, de acordo com Bossa (1994, p. 84), “pensar a escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui

questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade”.

Para Marcelino, Teixeira e Farinha (2014, p. 24), tal profissional é de suma relevância, pois ele propicia um entendimento de cunho mais holístico acerca instituição escolar. Nesse sentido, o psicopedagogo institucional possibilita “um olhar mais seguro e imparcial dos processos que envolvem o ensino aprendizagem a fim de que os aprendizes “possam aprender sobre suas responsabilidades e potencialidades”.

Em relação à aprendizagem na escola, é no ambiente escolar que aos aprendizes são oportunizadas situações a fim de que desenvolvam suas habilidades mais básicas. Além das que concernem à aprendizagem, os aprendizes ainda têm a oportunidade do aprimoramento de suas capacidades sociais e aquisição dos valores éticos à vida em sociedade (PIMENTA, 2021).

A atuação do Psicopedagogo, no contexto escolar é importantíssima. Atua de modo preventivo diante das situações que envolvem o ensino, através de métodos e técnicas próprias, propiciando “[...] uma intervenção psicopedagógica e de assessoria, tanto para os professores como para os alunos, e assim minimizando os problemas de aprendizagem que ocorrem a todo tempo no ambiente escolar”. Desse modo, em sua atuação há a interação com toda a equipe escolar no qual, procura a mediação, isto é, a resolução de problemas ocorrentes (SILVA *et al.*, 2024, p. 5).

Como destaca Nascimento (*apud* NEPOMOCENO, 2024, s/p.):

[...] a Psicopedagogia estuda os processos de aprendizagem, ou seja, os mecanismos do aprender e do não aprender, aquilo que interfere, as dificuldades e transtornos de aprendizagem. A Psicopedagogia Institucional se propõe a analisar a instituição educacional como um todo, sujeitos que a compõe, metodologias de trabalho, currículo, a fim de auxiliar no sucesso educacional.

Para Feitosa (2015, p. 27), o psicopedagogo institucional precisa estar em alerta acerca das possibilidades de constituição de conhecimento que se apresentam no interior do ambiente em que está incutido sua clientela ou grupo delas. O psicopedagogo institucional deve ser concebido enquanto “[...] um profissional sensível e atento ao meio em que trabalha”. Tal sensibilidade concerne à percepção quando há de possibilidades de constituição de conhecimento e da valorização da gama de informações que nos circunda. “É mostrar que aprender é ser capaz de fazer, é refletir sobre suas capacidades e transformá-las”.

Genericamente falando, a Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar pretende fazer um diagnóstico geral dela, a fim de confrontá-lo com os resultados do processo de ensino-aprendizagem. E, para tanto, tal profissional preocupa-se em entender e avaliar “[...] aprendizagem num processo complexo, caracterizado por múltiplas formas de relação humana, individuais e grupais”. Sob essa perspectiva, não busca atender apenas os aprendizes com dificuldades de aprendizagem, mas também intenta em propiciar “[...] suporte pedagógico aos profissionais da escola” (NEPOMOCENO, 2024, s/p.).

“A atuação do Psicopedagogo no contexto escolar visa a importância de cuidar dos processos de ensino-aprendizagem, abrangendo a prática docente e discente, as estratégias, contribuições, medos, dificuldades e facilidades, que, englobados, retratam o contexto escolar do ensino básico” (SOARES, 2015, p. 1).

Para Gonçalves (apud SOARES, 2015, p. 33). “as relações com o conhecimento, a vinculação com a aprendizagem, as significações contidas no ato de aprender, são estudados pela Psicopedagogia para contribuir à análise e à reformulação de práticas educativas e para a ressignificação de atitudes subjetivas”.

Nesse sentido, de acordo com Soares (2015, p. 34), o psicopedagogo institucional pode atuar na formação docente, principalmente no que tange ao planejamento pedagógico. A atuação da Psicopedagogia na formação docente é essencial no contexto escolar e implica em prepará-lo a fim de lidar com as dificuldades de aprendizagem com maior segurança. Isto é: “A didática com um olhar psicopedagógico inserida na sala de aula pode contribuir para uma aprendizagem realmente significativa”. Em relação ao planejamento escolar, a atuação psicopedagógica visa refletir acerca das ações docentes e suas interferências no processo de aprendizagem discente.

### **O olhar psicopedagógico do Diretor alinhado a Base Nacional Comum das Competências do Diretor**

A fim de alinhar as dimensões e as competências do Diretor Escolar ao olhar psicopedagógico, é importante considerar como cada uma delas pode ser integrada para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor, inclusivo e afetivo.

A seguir, explicitaremos sobre cada dimensão bem como suas competências:

## **A. Dimensão Político-Institucional**

### **A.1) *Liderar a gestão da escola:***

O Diretor, com um olhar psicopedagógico, lidera a escola promovendo uma gestão colaborativa, centrada na construção de vínculos e no cuidado com as necessidades socioemocionais de todos os agentes escolares. A liderança não se limita à gestão burocrática, mas incorpora uma visão empática, orientada ao desenvolvimento integral dos aprendizes e da equipe, considerando suas realidades emocionais e sociais (BRASIL, 2021).

A fim de:

Desenvolver e gerir democraticamente a escola, exercendo uma liderança colaborativa e em diálogo com os diferentes agentes escolares. Conhecer as legislações e políticas educacionais, os princípios e processos de planejamento estratégico, os encaminhamentos para construir, comunicar e implementar uma visão compartilhada. Liderar a criação de rede de comunicação interna e externa de interação que se reflita em um clima escolar de colaboração (BRASIL, 2021, p. 14).

### **A.2) *Trabalhar/Engajar com e para a comunidade:***

Ao envolver a comunidade, o Diretor com um enfoque psicopedagógico busca fortalecer os vínculos e o senso de pertencimento, promovendo projetos que integrem o saber local com o ambiente escolar. Essa gestão incentiva a participação ativa das famílias e da comunidade em prol do desenvolvimento cognitivo e emocional dos aprendizes, considerando as dinâmicas sociais e culturais do entorno (BRASIL, 2021).

Incentivar a participação e a convivência com a comunidade local, por meio de ações que estimulem seu envolvimento no ambiente escolar. Fortalecer vínculos, propor e desenvolver iniciativas educacionais, sociais e culturais com instituições comunitárias (como associações de moradores, conselhos de segurança, unidades de saúde e outros). Envolver as famílias e a comunidade de maneiras significativas, recíprocas e mutuamente benéficas para qualificar o projeto político-pedagógico e o bem-estar de cada estudante. Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação e parceria com a comunidade local (BRASIL, 2021, p. 14-15).

### **A.3) *Implementar e coordenar a gestão democrática na escola:***

A gestão democrática, sob uma perspectiva psicopedagógica, favorece a criação de espaços de diálogo e escuta, onde as emoções e as necessidades dos envolvidos sejam respeitadas. O Diretor atua como mediador de conflitos e garante que todas as vozes, especialmente as dos aprendizes, sejam ouvidas e consideradas nas decisões, fomentando uma cultura de cooperação e respeito mútuo (BRASIL, 2021).

#### *A.4) Responsabilizar-se pela escola:*

A responsabilidade psicopedagógica do Diretor envolve não apenas garantir o acesso à educação, mas também monitorar e apoiar o bem-estar emocional dos alunos, identificando rapidamente sinais de exclusão ou evasão e criando estratégias de acolhimento e reintegração (BRASIL, 2021). A fim de: "Zelar pelo direito à educação e à proteção integral da criança e do adolescente. [...] Promover estratégias de monitoramento da permanência dos estudantes" (BRASIL, 2021, p. 16).

#### *A.5) Relacionar-se com a administração do sistema/rede de ensino:*

A relação com a administração do sistema de ensino, sob o olhar psicopedagógico, deve incluir um diálogo sobre a importância de práticas inclusivas e humanizadas. O Diretor pode atuar como um defensor de políticas que promovam o desenvolvimento socioemocional, currículo funcional, além das competências acadêmicas (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, cabe ao Diretor: "Conhecer a legislação concernente à educação, e pautar-se por ela nas relações com a administração do sistema/rede de ensino. [...] Atuar em consonância com a política educacional" (BRASIL, 2021, p. 16).

### **B. Dimensão Pedagógica**

*B.1) Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem na escola:*

O Diretor com foco psicopedagógico assegura que o processo de aprendizagem seja inclusivo e respeite as diferenças individuais dos alunos. A gestão pedagógica é voltada para práticas que não apenas promovam o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento socioemocional, valorizando as interações, a escuta ativa e o apoio mútuo (BRASIL, 2021).

Nesse sentido cabe a ele:

Conhecer as características pedagógicas próprias das etapas e modalidades de ensino que a escola oferece. Incentivar práticas pedagógicas ligadas à melhoria da aprendizagem nas etapas e modalidades de ensino ofertadas, bem como sua disseminação. Conhecer a Base Nacional Comum Curricular para as etapas e modalidades de ensino ofertadas na escola. Conhecer os fatores internos e externos à escola que afetam e influenciam a aprendizagem dos estudantes. Coordenar a construção de consensos - especialmente do corpo docente - em torno de expectativas altas e equânimes da aprendizagem para toda a escola. Incentivar e apoiar a formação continuada do corpo docente da escola, focalizada no ensino e aprendizagem de qualidade (BRASIL, 2021, p. 17).

*B.2) Conduzir o planejamento pedagógico:*

No planejamento pedagógico, a perspectiva psicopedagógica do Diretor é fundamental para garantir que as estratégias educacionais

sejam voltadas ao desenvolvimento integral do aprendiz, considerando seu contexto emocional, familiar e social. A centralidade da aprendizagem é reforçada pela construção de um ambiente seguro e acolhedor (BRASIL, 2021).

No sentido de: "Coordenar e participar da criação de estratégias de acompanhamento e avaliação permanente do aprendizado e do desenvolvimento integral dos estudantes. Garantir a centralidade do compromisso de todos com a aprendizagem, como concretização do direito à educação com equidade" (BRASIL, 2021, p. 18).

*B.3) Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem:*

O Diretor, ao adotar uma postura psicopedagógica, apoia o corpo docente e a equipe escolar com ações que integram o desenvolvimento emocional dos aprendizes ao processo de ensino, fornecendo condições para uma aprendizagem mais personalizada e humanizada, especialmente para estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 2021).

Cabendo a ele: "Coordenar estratégias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Prover, com apoio do sistema/rede de ensino, as condições necessárias para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2021, p. 18).

*B.6) Desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa:*

A inclusão, sob um olhar psicopedagógico, deve ser parte essencial da cultura escolar. O Diretor trabalha para que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades individuais dos aprendizes, garantindo seu pleno desenvolvimento e equidade no acesso às oportunidades educacionais. A cultura colaborativa é promovida pela valorização das diversidades, tanto entre os aprendizes quanto entre os profissionais da escola (BRASIL, 2021). A fim de:

Garantir um ambiente escolar propício e o efetivo acesso de todos às oportunidades educacionais promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar de cada estudante. Garantir experiências de ensino adequadas para estudantes com necessidades educacionais específicas, sua inclusão nos processos de aprendizagem, sua participação no contexto da escola e o máximo desenvolvimento das suas potencialidades, bem como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Garantir e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ensino Individualizado - PEI adequados aos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2021, p. 19-20).

### **C. Dimensão Administrativo-Financeira**

A gestão administrativa e financeira, sob o enfoque psicopedagógico, é conduzida de forma a garantir que os recursos sejam direcionados para o bem-estar integral dos aprendizes e da equipe escolar, incluindo a priorização de formações continuadas que abordem tanto as competências pedagógicas quanto as socioemocionais, além da promoção da valorização profissional e do reconhecimento da importância do cuidado com o outro no ambiente escolar (BRASIL, 2021).

No intuito de:

Motivar a equipe com foco em melhorias e resultados. [...] Definir com a equipe de gestão e sem perder de vista o projeto político pedagógico, critérios de distribuição de professores e estudantes nas turmas e séries/anos, considerando as definições legais locais quando for o caso. Identificar soluções para os problemas detectados em diálogo e acordo com os profissionais da escola. Instituir ações de reconhecimento e valorização dos profissionais da escola. Criar condições para a viabilização da formação continuada dos profissionais da escola (BRASIL, 2021, p. 21).

### **D. Dimensão Pessoal-Relacional**

#### *D.1) Cuidar e apoiar as pessoas:*

O cuidado e apoio aos aprendizes e à equipe escolar são centrais no olhar psicopedagógico do Diretor, que se compromete com a criação de um ambiente escolar respeitoso, solidário e inclusivo. A articulação com redes de apoio e proteção é fundamental para garantir o bem-estar de todos (BRASIL, 2021).

"Comprometer-se com a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. • Promover a convivência escolar respeitosa e solidária. Acionar as instituições da rede de apoio e proteção à criança e ao adolescente, sempre que necessário" (BRASIL, 2021, p. 22).

#### *D.2) Agir democraticamente:*

A atuação democrática do Diretor psicopedagógico envolve não só a promoção de espaços de diálogo, mas também a escuta ativa das emoções e sentimentos dos envolvidos, garantindo que todas as vozes sejam respeitadas e consideradas (BRASIL, 2021).

A fim de: "Propor a constituição ou ampliação dos espaços e momentos de diálogo na escola, encorajando as pessoas a apresentarem seus pontos de vista, ideias e concepções sobre a escola e o trabalho pedagógico" (BRASIL, 2021, p. 22).

#### *D.3) Desenvolver alteridade, empatia e respeito às pessoas:*

A empatia e o respeito às diferenças são pilares do olhar psicopedagógico. O Diretor atua de forma a assegurar que o ambiente

escolar seja acolhedor e respeitoso, valorizando as diversidades culturais e sociais e promovendo a inclusão de todos (BRASIL, 2021).

"Assegurar o respeito aos direitos, opiniões e crenças entre a equipe de gestão, os estudantes, seus familiares e os profissionais da educação que atuam na escola. Tratar todos de forma equitativa e com respeito. Valorizar a cultura de sua comunidade (BRASIL, 2021, p. 22).

#### *D.4) Agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça:*

A ética, equidade e justiça são promovidas por uma gestão que considera o desenvolvimento emocional e social dos aprendizes e da equipe como parte fundamental do processo educacional. O Diretor psicopedagógico garante que todos sejam tratados com respeito e justiça, promovendo uma educação inclusiva e cidadã (BRASIL, 2021).

Fazer cumprir as normas e regras da escola, de forma justa e consequente, no sentido de garantir o direito à educação para todos. Agir com transparência e imparcialidade no cotidiano da escola. Buscar a superação das desigualdades educacionais. Garantir o respeito ao direito à educação, com ênfase na promoção da cidadania. Pautar suas ações pela ética profissional (BRASIL, 2021, p. 23).

Em suma, esse alinhamento entre as dimensões de gestão e o olhar psicopedagógico coloca o Diretor Escolar como um agente de transformação, promovendo uma gestão humanizada, democrática e inclusiva (BRASIL, 2021). Porém, são notados desafios bem como perspectivas promissoras.

## **O olhar psicopedagógico do Diretor: desafios e perspectivas**

O olhar psicopedagógico do Diretor, alinhado à Base Nacional Comum de Competências do Diretor (BNCC-D, BRASIL, 2021), apresenta desafios e perspectivas significativas.

A integração desses dois enfoques envolve a conciliação entre a gestão administrativa e pedagógica da escola e uma abordagem que considera o desenvolvimento integral dos aprendizes, além de criar um ambiente inclusivo e afetivo.

No que tange aos desafios em relação às diferentes dimensões, podemos mencionar:

Equilíbrio entre demandas administrativas e foco no desenvolvimento integral, pois o Diretor escolar precisa conciliar suas responsabilidades burocráticas e administrativas com a promoção de uma cultura educacional que favoreça o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos aprendizes.

Esse equilíbrio é desafiador, pois, muitas vezes, as exigências da gestão burocrática consomem grande parte do tempo e energia, afastando o foco do Diretor de ações mais humanizadoras e pedagógicas.

A implementação de uma gestão democrática e colaborativa, pois a BNCC-D (BRASIL, 2021) preconiza uma gestão democrática, o que, sob o olhar psicopedagógico, exige o desenvolvimento de empatia e escuta ativa entre todos os envolvidos. O desafio está em criar um ambiente onde a participação dos diferentes agentes - aprendizes, pais, professores, comunidade - seja efetiva e valorosa, superando resistências e a centralização de decisões.

Atenção à inclusão e à equidade, pois ao alinhar o olhar psicopedagógico com as exigências da BNCC-D requer do Diretor uma atenção especial às práticas de inclusão. No entanto, o desafio está em garantir que a escola, sob a liderança do Diretor, tenha os recursos necessários - humanos, formativos e materiais - para atender a todos os aprendizes de maneira equitativa, respeitando suas necessidades individuais e promovendo oportunidades de sucesso acadêmico para todos (BRASIL, 2021).

Desenvolvimento contínuo da formação docente. Eis um grande desafio: promover e coordenar a formação continuada dos professores, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas tanto às competências da BNCC-D quanto às necessidades emocionais e cognitivas dos aprendizes. A resistência à inovação pedagógica e a sobrecarga dos docentes podem dificultar essa implementação.

A criação de uma cultura escolar centrada no bem-estar. Sob a perspectiva psicopedagógica, a escola deve ser um espaço que promova o bem-estar emocional e físico dos aprendizes e dos profissionais. No entanto, o Diretor pode enfrentar desafios em construir essa cultura quando há escassez de recursos, falta de apoio da rede de ensino, ou quando a própria comunidade escolar resiste a mudanças culturais profundas.

Apoio às famílias e envolvimento da comunidade. A BNCC-D (BRASIL, 2021) valoriza o envolvimento comunitário, e o Diretor com um olhar psicopedagógico precisa construir pontes com as famílias e a comunidade local. No entanto, o desafio está em engajar essas partes em uma parceria que seja contínua e eficaz, especialmente em contextos em que as famílias enfrentam dificuldades socioeconômicas que dificultam o envolvimento com a escola.

Acerca das perspectivas, podemos sinalizar:

A promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo. Alinhar o olhar psicopedagógico à BNCC-D permite que o Diretor crie uma cultura de inclusão e colaboração, onde todos os envolvidos - aprendizes, professores, comunidade - sintam-se parte do processo educacional. Essa gestão humanizada favorece o desenvolvimento integral dos aprendizes, promovendo tanto o sucesso acadêmico quanto o bem-estar emocional (BRASIL, 2021).

Desenvolvimento de lideranças transformadoras. Ao integrar a BNCC-D (BRASIL, 2021) com um enfoque psicopedagógico, o Diretor pode se tornar uma liderança transformadora, capaz de inspirar mudanças significativas na cultura escolar. Ele pode atuar como um modelo de empatia, respeito e equidade, influenciando positivamente o corpo docente e a equipe escolar a adotarem práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras.

Fortalecimento da gestão democrática. O Diretor que adota um olhar psicopedagógico está apto a implementar uma gestão mais democrática, na qual a participação dos diferentes agentes da escola é valorizada. Isso pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo, onde as decisões são tomadas em conjunto, promovendo uma cultura de diálogo e respeito às diversidades.

Formação continuada e inovação pedagógica. Com um foco psicopedagógico, o Diretor pode promover uma formação docente que não se limite às competências acadêmicas, mas que também aborde aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional e social dos aprendizes. Isso pode abrir espaço para práticas pedagógicas inovadoras, voltadas para uma educação mais significativa e que atenda às necessidades do século XXI.

Aprimoramento do bem-estar escolar. A criação de um ambiente escolar acolhedor, que valorize o bem-estar emocional de todos, é uma perspectiva promissora quando o Diretor adota um enfoque psicopedagógico. Ele pode implementar políticas e práticas que favoreçam a saúde mental de toda a comunidade escolar, criando um espaço propício para o aprendizado e o desenvolvimento humano integral.

Fortalecimento dos vínculos com a comunidade. A integração da comunidade ao ambiente escolar é uma perspectiva relevante. Sob o olhar psicopedagógico, o Diretor pode fortalecer os vínculos entre a escola e os agentes comunitários, ampliando as oportunidades de aprendizagem contextualizada e significativa, com projetos que dialoguem com as realidades locais e promovam o desenvolvimento integral dos aprendizes.

## PESQUISA DE CAMPO SOBRE O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO DO DIRETOR ESCOLAR

Além do aspecto e do caráter bibliográfico, a fim de solidificar este capítulo empregou-se uma pesquisa de campo por meio de cinco perguntas abertas direcionada a gestores e a profissionais da Educação Inclusiva, psicopedagogos e profissionais da rede intersetorial.

Dos dez colaboradores, apenas um é do sexo masculino. A formação acadêmica substancial e o extenso tempo de atuação na Educação e na Psicopedagogia dos participantes forneceram uma base vigorosa para afirmar a importância do "olhar de pertinho" do Diretor Escolar.

Com anos de experiência em diversas áreas, como: Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além de atuação clínica e coordenação pedagógica, esses profissionais acumulam habilidades que reforçam a necessidade de uma gestão sensível e inclusiva.

Haja vista que a qualificação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Neurociências permitiu identificar precocemente dificuldades de aprendizagem, enquanto a experiência em Gestão e na docência possibilitou a implementação de estratégias eficazes e adaptadas às necessidades individuais dos aprendizes.

Nesse sentido, constatamos que essa combinação de conhecimento teórico e prática extensa confirma a relevância do olhar psicopedagógico para uma liderança escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos aprendizes, especialmente os com dificuldades.

Os participantes concordam amplamente que a adoção de um olhar psicopedagógico pelo Diretor escolar é eficaz no apoio ao processo de aprendizagem, destacando a importância desse olhar para a inclusão e o atendimento das necessidades individuais.

Segundo *C. C. de O.*, o Diretor desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente "inclusivo e acolhedor", especialmente para o aprendiz com dificuldades. Essa visão é reforçada por *G. do C. F.*, que menciona que uma formação psicopedagógica possibilita a "compreensão mais profunda das necessidades individuais" e permite a identificação precoce de dificuldades.

*D. C. T. S.* e *E. R. M.* ressaltam que a compreensão do processo de aprendizagem facilita intervenções eficazes junto à equipe, sendo "extremamente eficaz" para melhorar o ensino e aprendizagem. *L. M. E. G.* acrescenta que esse olhar permite identificar "potencialidades e dificuldades", orientando melhor o professor em suas práticas. Esses pontos reforçam a visão positiva sobre o papel do Diretor no processo pedagógico.

Na visão de *E. N. M. A.*, essa adoção "pode ser altamente eficaz no apoio ao processo de aprendizagem dos alunos [...], ao integrar uma visão psicopedagógica, consegue desenvolver uma compreensão mais ampla dos fatores que influenciam a aprendizagem, como: aspectos emocionais, cognitivos, sociais e culturais".

Por outro lado, *M. C. R.* apresenta uma perspectiva mais cautelosa, apontando que, embora a formação psicopedagógica seja uma vantagem, "não deve ser vista como condicionante" para o desempenho da função de Diretor. Ele ressalta a necessidade de uma gestão ampla e integrada, que considere todos os aspectos da escola, associada a outras habilidades além da Psicopedagogia.

Isso diverge da opinião de participantes como *M. C. C. T.* e *G. R. O.*, que oferecem respostas mais enfáticas e curtas, como "com certeza" e "sim", sem considerar nuances.

Em síntese, há consenso sobre a eficácia do olhar psicopedagógico no apoio à aprendizagem, mas surgem divergências quanto à necessidade de formação específica e à amplitude das habilidades que o Diretor deve possuir para uma gestão eficaz.

Os participantes concordam, em grande parte, que o Diretor escolar deve ter um "olhar de pertinho" para os aprendizes com limitações e dificuldades de aprendizagem, embora haja nuances em suas opiniões sobre como isso deve ser implementado. *L. M. E. G.* afirma que esse olhar pode "beneficiar aquela criança que necessita de apoio individual", destacando a importância do acompanhamento próximo. *C. C. de O.* complementa, dizendo que o Diretor deve identificar precocemente as dificuldades para "promover estratégias de apoio e intervenção adequadas", sugerindo um papel ativo e preventivo.

De acordo com *E. N. M. A.*: "O diretor deve ser um facilitador da inclusão, garantindo que as políticas e práticas escolares estejam alinhadas com os princípios da educação inclusiva, respeitando as particularidades de cada aluno".

*G. do C. F.* amplia essa ideia ao afirmar que o Diretor, além de gerenciar, deve ser um "facilitador no desenvolvimento de estratégias inclusivas", destacando a necessidade de estar próximo aos aprendizes e à equipe pedagógica para atender às necessidades individuais.

Ao passo que *E. R. M.* ressalta o papel da Psicopedagogia, afirmando que ela pode "ampliar os processos de ensino e aprendizagem", tornando o ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

Para *M. C. R.*, essa proximidade é "crucial para tomar decisões acertadas" e garantir a integração entre todos os profissionais e aprendizes, promovendo um desenvolvimento integral.

Por outro lado, duas colaboradoras argumentam que essa responsabilidade não recai apenas sobre o Diretor, mas sim sobre "toda a equipe escolar" (*M. C. C. T.*), e o Diretor deve ser um "incentivador" para que todos os educadores adotem esse olhar (*D. C. T. S.*). Essas opiniões revelam uma visão mais coletiva, enquanto *G. R. O.* oferece uma resposta concisa e direta com um simples "sim", sem elaborar.

Em suma, todos os participantes reconhecem a importância de um olhar próximo do Diretor escolar sobre as crianças com dificuldades, mas alguns enfatizam o papel compartilhado com a equipe, enquanto outros veem o Diretor como figura central na gestão desse olhar.

Os participantes discutem de maneira detalhada como o Diretor escolar pode exercer um olhar psicopedagógico e "de pertinho" sobre as crianças com limitações e dificuldades de aprendizagem, convergindo em muitos pontos, mas também apresentando algumas diferenças.

*C. C. de O.* enfatiza que o papel do Diretor envolve "observação e escuta ativa", bem como a promoção de práticas inclusivas e o trabalho em equipe com outros profissionais para garantir que todos os aprendizes recebam a devida atenção. Ela destaca que esse olhar deve ser focado em apoiar o desenvolvimento das crianças "com limitações, dificuldades e barreiras no processo de aprendizagem."

*V. L. M. C.* concorda e acrescenta que o Diretor deve ter um "olhar zeloso", pautado pelo afeto, para promover a "autoconfiança e autoestima" dos aprendizes, criando um ambiente onde eles se sintam acolhidos. Ela ressalta a importância de que as crianças desenvolvam "memórias afetivas", o que reforça os vínculos emocionais e o sucesso no processo de aprendizagem.

Por outro lado, *D. C. T. S.* expande a ideia ao afirmar que o Diretor deve não só estar atento às necessidades dos aprendizes, mas também ser ativo na criação de um "ambiente inclusivo" que envolva a equipe pedagógica e especializada. Para ela, é fundamental que o Diretor, ao exercer esse "olhar de pertinho", promova adaptações pedagógicas e mantenha uma "comunicação constante com as famílias" para garantir o desenvolvimento pleno das crianças.

Enquanto todos concordam sobre a importância do olhar psicopedagógico do Diretor, *C. C. de O.* e *D. C. T. S.* destacam mais a coordenação com a equipe e as famílias, enquanto *V. L. M. C.* foca mais na dimensão emocional e afetiva do acompanhamento aos aprendizes.

"Esse 'olhar de pertinho' permite que o Diretor compreenda as demandas específicas de cada aluno e, junto com a equipe pedagógica e especializada, promova ações e estratégias de suporte eficazes" (D. C. T. S.).

Para V. L. M. C.:

[...] cabe evidentemente ao mesmo o olhar zeloso, [...] é seu papel zelar pela qualidade da educação que acontece em todos os espaços e momentos do dia a dia escolar, pautando-se por um comportamento de motivador de seus educadores, em busca de um desenvolvimento cada vez mais pontual de seus alunos, desenvolvendo integralmente suas crianças e ainda deixando nas mesmas memórias afetivas, sentindo-se acolhidos, aceitos, e felizes dentro das escolas, para que o emocional seja um fator de apoio à aprendizagem, construindo vínculos afetivos dentro destes espaços educativos, refletindo benefícios à autoconfiança e autoestima, fatores que auxiliam no processo de aprendizagem, além das técnicas e manejos pedagógicos corretos de intervenções com as diferentes necessidades educativas.

Na reflexão de C. C. de O., a fim de exercer esse olhar psicopedagógico, cabe ao Diretor:

- Observação e escuta ativa: O diretor pode observar o comportamento e desempenho dos alunos, bem como manter um diálogo aberto e empático com eles, a fim de identificar sinais de dificuldades de aprendizagem ou questões emocionais;
- Coordenação de equipe multidisciplinar: O diretor pode promover o trabalho em equipe, envolvendo coordenador pedagógico, psicopedagogos, psicólogos, entre outros profissionais, para realizar avaliações e intervenções em casos de alunos com necessidades especiais;
- Desenvolvimento de programas de apoio: O diretor pode liderar a criação e implementação de programas de apoio e intervenção pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Promoção de práticas inclusivas: O diretor pode incentivar e apoiar práticas inclusivas na escola, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas limitações ou dificuldades;
- Parceria com famílias e comunidade: O diretor pode estabelecer parcerias com as famílias dos alunos, bem como com instituições da comunidade, para promover uma rede de apoio ampla e integrada em prol do desenvolvimento educacional e social dos alunos.

Em resumo, o olhar psicopedagógico do diretor escolar é essencial para identificar, apoiar e promover o desenvolvimento de crianças com limitações, dificuldades e barreiras no processo de aprendizagem. Ao exercer esse olhar atento e sensível, o diretor contribui significativamente para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Diante do exposto, percebemos que as três colaboradoras destacam a importância do Diretor Escolar em adotar um olhar atento às necessidades dos aprendizes com dificuldades de aprendizagem, promovendo intervenções eficazes. Enquanto *D. C. T. S.* foca na coordenação com a equipe pedagógica para criar estratégias de suporte, *V. L. M. C.* ressalta o papel emocional do Diretor, motivando educadores e criando um ambiente acolhedor que favoreça a autoestima e o desenvolvimento integral dos aprendizes. Por fim, *C. C. de O.* enfatiza a observação ativa, a liderança em práticas inclusivas e a colaboração com a equipe multidisciplinar e as famílias, garantindo suporte contínuo e personalizado.

Em suma, comprovamos que a pesquisa de campo revela que o olhar psicopedagógico do Diretor é amplamente visto como essencial para a inclusão e desenvolvimento dos aprendizes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

A maioria dos participantes concorda que o Diretor deve estar atento às necessidades individuais, promover práticas inclusivas e trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica e famílias. Além de ser um facilitador de intervenções eficazes, também desempenha um papel emocional, criando um ambiente acolhedor que fortalece a autoconfiança dos aprendizes, fator crucial para o sucesso no processo de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi abordado, pode-se concluir que a adoção de um olhar psicopedagógico por parte do Diretor Escolar é não apenas relevante, mas essencial para uma gestão educacional eficiente e voltada para a inclusão, o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico discente.

O referencial teórico juntamente com a pesquisa de campo utilizados neste capítulo demonstrou que o Diretor, ao incorporar princípios da Psicopedagogia em sua atuação, pode se transformar em um mediador ativo de intervenções pedagógicas que consideram as necessidades cognitivas, socioemocionais e culturais dos aprendizes desde a Educação Infantil.

Notamos que o alinhamento entre o olhar psicopedagógico e a BNCC-D oferece oportunidades de transformar a escola em um espaço mais inclusivo, democrático e centrado no desenvolvimento integral dos aprendizes. No entanto, o Diretor Escolar enfrenta desafios, especialmente em termos de conciliar as exigências administrativas e pedagógicas com uma abordagem humanizadora e centrada no bem-estar.

A construção de uma escola que valorize tanto as competências acadêmicas quanto as socioemocionais requer uma liderança sensível, colaborativa e comprometida com o direito à educação e ao cuidado integral dos aprendizes.

Ao responder à questão central - *A adoção de um olhar psicopedagógico pelo Diretor Escolar é eficaz no apoio ao processo educacional dos aprendizes?* - a revisão bibliográfica e sua análise teórica acrescida da colaboração dos pesquisadores forneceram evidências de que a resposta é afirmativa.

A Gestão Escolar que se fundamenta em uma perspectiva psicopedagógica tem o potencial de criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, acolhedor e eficaz. Diretores que adotam essa abordagem são capazes de identificar e intervir de maneira mais adequada nas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, propondo práticas pedagógicas que respeitem as diversidades e promovam o desenvolvimento integral.

Os objetivos propostos neste capítulo foram alcançados ao se discutir a relevância histórica da Psicopedagogia e suas legislações, identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e analisar o papel do Diretor Escolar dentro desse contexto.

Nesse sentido, a análise bibliográfica demonstrou que o Diretor com uma visão psicopedagógica é capaz de criar condições favoráveis para que a equipe pedagógica e os aprendizes desenvolvam suas potencialidades em um ambiente mais democrático, inclusivo e afetivo.

Em relação à pesquisa de campo, os participantes ressaltam que, ao adotar práticas psicopedagógicas, o Diretor não apenas gerencia, mas também atua diretamente no processo de aprendizagem, identificando dificuldades e potencialidades. Tal enfoque permite intervenções mais eficazes e alinhadas às necessidades individuais dos aprendizes, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum das Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021), que preconiza a liderança sensível e colaborativa. A pesquisa evidencia, portanto, que esse olhar atento e sensível contribui significativamente para a melhoria da qualidade educacional e para a promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, reforçando os desafios e perspectivas apresentados na literatura.

É importante ressaltar que o Diretor escolar que integra essa abordagem empática e humana não atua somente como gestor administrativo, mas também como um líder pedagógico que prioriza a criação de uma cultura escolar baseada na equidade, no respeito às diferenças e na promoção de interações significativas.

Esse tipo de *Gestão*, fundamentada em valores como a democracia, a inclusão e a afetividade, se mostra crucial em um momento em que a educação enfrenta desafios complexos, como a diversidade de realidades socioeconômicas e culturais nas escolas.

Ao longo deste capítulo, verificamos que uma *Gestão Escolar* empática e inclusiva pode, de fato, impactar positivamente não apenas o ambiente escolar, mas também o desenvolvimento acadêmico e social dos aprendizes. Um Diretor Escolar que adota uma postura atenta e colaborativa pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem ao promover a igualdade de oportunidades e ao valorizar as vozes de toda a comunidade escolar. Esse tipo de liderança é capaz de criar espaços de diálogo, onde professores, aprendizes, alunos e demais profissionais da educação se sintam parte ativa da construção do processo educacional.

Além disso, o impacto social dessa abordagem se revela na formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios contemporâneos. Ao criar um ambiente que valoriza o respeito, a cooperação e o acolhimento, o Diretor Escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos aprendizes, como a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de conflitos. Essas competências são essenciais não apenas para o sucesso escolar, mas também para a formação de indivíduos capazes de atuar de forma responsável e comprometida em suas comunidades.

Portanto, conclui-se que a *Gestão Escolar* baseada em uma visão psicopedagógica fortalece a escola como um espaço de inclusão, aprendizado significativo e desenvolvimento humano. A integração entre a *Gestão Escolar* e as práticas pedagógicas orientadas pela Psicopedagogia promove uma escola mais democrática, na qual as potencialidades de cada aprendiz são reconhecidas e valorizadas.

Pois quando o Diretor Escolar adota essa postura, torna-se não apenas um Gestor, mas também um facilitador da transformação educacional, desempenhando um papel vital na construção de uma educação de qualidade, mais humana e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

**ASSOCIAÇÃO Brasileira de Psicopedagogia.** Disponível em: ><http://www.abpp.com.br/apresentacao.htm><. Acesso em: 24 jan. 2024.

**BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

**BRAGA, L. P. A psicopedagogia no contexto escolar.** In: **Recanto das letras.** Disponível em: ><https://www.recantodasletras.com.br/artigos-deeducacao/6071596>>. Acesso em 26 jan. 2024.

**BRASIL. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar).** Parecer CNE/CP nº 4/2021, 11/05/2021. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2021-pdf/191151-pcp004-21/file><. Acesso em 22 setembro 2024.

**FEITOSA, W. P. Intervenção psicopedagógica no contexto escolar.** 2015. 42f. TCC (Monografia) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Centro de Treinamento e Desenvolvimento, Curso de Especialização em Psicopedagogia, Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: ><http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41864><. Acesso em 19 fev. 2024.

**FERREIRA, dos S. et al. O psicopedagogo no contexto escolar.** 2022. In: **Revista Para Graduandos.** v. 6, n. 4, p. 113-132, dez./ 2021. IFSP- Câmpus São Paulo. Disponível em: > <https://regrasp.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/article/view/971><. Acesso em 10 mar. 2024.

**MALUF, M. I. Psicopedagogia hospitalar: por que e para quem?** Disponível em: ><http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v15n12/v15n12a02.pdf><. Acesso em 19 fev. 2024.

**MARCELINO, A. C. R.; TEIXEIRA; N. R. S.; FARINHA, T. P. P. A psicopedagogia no contexto escolar.** 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) Faculdade Católica de Anápolis. Curso Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Anápolis-GO, 2014. Disponível em: ><https://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2020/01/ADRIANACRISTINA-RODRIGUES-MARCELINO-NARA-R%C3%9ABIA-SOUZA-TEIXEIRATA%C3%8DSA-PIRES-PEREIRA-FARINHA.pdf><. Acesso em: 26 abr. 2024.

**MARTINS, M. R. R. A solução para os problemas de aprendizagem.** Disponível em:><http://www.abpp.com.br/artigos/46.htm><. Acesso em: 19 jan. 2024.

**NEPOMOCENO, T. A. R. O psicopedagogo no contexto escolar e o processo de aprendizagem, qual a relação?** In: **Rev. Educação Pública**, ISSN: 1984-6290. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: ><https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/o-psicopedagogo-no-contextoescolar-e-o-processo-de-aprendizagem-qual-a-relacao>>. Acesso em 4 fev. 2024.

OLIVEIRA, E. G. de. **A relevância da afetividade ao processo ensinoaprendizagem na educação infantil**. 88f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Campus Jacarezinho. Jacarezinho-PR: 2009.

PIMENTA, T. **Qual a contribuição do psicopedagogo no contexto escolar?** 24 fev. 2021. Disponível em: ><https://www.vittude.com/blog/contribuicao-dopsicopedagogo-no-contexto-escolar/>>. Acesso em 26 jan. 2024.

**PSICOPEDAGOGIA empresarial**. Disponível em: ><http://clinicapsicopedagogica.blogspot.com/2009/01/psicopedagogiaempresarial.html><. Acesso em 4 fev. 2024.

SAMPAIO, S. **Sobre a Psicopedagogia**. Disponível em: ><http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/sobreapsicopedagogia.htm><. Acesso em 4 fev. 2024.

SILVA, R. dos S. *et al.* **A importância do psicopedagogo no contexto escolar**. Disponível em: >[https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arqidvol\\_13\\_1305232357.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arqidvol_13_1305232357.pdf)>. Acesso em 26 jan. 2024.

SOARES, V. S. A atuação da psicopedagogia no contexto escolar: contribuindo no processo ensino-aprendizagem. In: **SESIFIC/ UNILASALLE**, Canoas-RS - 20 a 22 out. 2015. ISSN 1983-6783. Disponível em: ><https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2015/article/viewFile/177/115><. Acesso em 10 fev. 2024.



# A GESTÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA FREINETIANA

*Audrey Danielle Beserra de Brito*

## RESUMO

A *Gestão Pedagógica* é apresentada como uma dimensão central de atuação do *Gestor Escolar*, uma vez que seu foco é promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a liderança do *Diretor Escolar* se torna fundamental, impactando positivamente tanto o ensino quanto a qualidade educacional. Nesse sentido, este capítulo propõe uma análise da *Gestão Escolar* na *Escola Freinet de Vence*, com foco na organização cooperativa que envolve não apenas educadores, mas também alunos, famílias e a comunidade. A partir da *Pedagogia de Freinet*, conhecida por suas práticas pedagógicas contextualizadas e centradas nas necessidades e interesses das crianças, a *Gestão Escolar* assume uma dimensão participativa. Portanto, quer-se verificar se esse modelo de *Gestão* prioriza a *Dimensão Pedagógica* e se está alinhado com a *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. Para tanto, traz à reflexão como *Freinet* revolucionou a *Pedagogia* com seus métodos e técnicas, aplicando tais princípios também na *Gestão Escolar* e questiona se esse modelo cooperativo de *Gestão* se ajusta às exigências legais e atuais. De cunho bibliográfico, este capítulo está subdividido da seguinte forma: Por primeiro apresenta um histórico da escola de *Vence*, fundada por *Célestin Freinet* em 1934, e a organização de sua gestão cooperativa. Em seguida, são discutidos aspectos da *Gestão Escolar freinetiana*, com ênfase na dimensão pedagógica. A terceira parte desenvolve um modelo de *Gestão Escolar* baseado na *Pedagogia Freinet*, enquanto a última parte analisa a compatibilidade desse modelo com a *Matriz Nacional de Competências do MEC*, focando nas exigências da dimensão pedagógica para a atuação do *Diretor Escolar*. Diante do exposto, pode-se dizer que a *Gestão Escolar Freinetiana* se enquadra no modelo de *Gestão Autogestionária*, a qual fundamenta-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da escola.

**Palavras-chave:** Liderança. Célestin Freinet. Escola de Vence. Modelo Cooperativo de Gestão. Gestão Escolar Autogestionária.

## INTRODUÇÃO

Célestin Freinet, ao idealizar sua Pedagogia, tinha por objetivo satisfazer aos interesses e às necessidades das crianças por meio de suas técnicas e de seu método natural de ensino que se pautava em princípios como: a democracia, a autonomia, a afetividade, a documentação, a comunicação e a cooperação. Sua Pedagogia foi colocada em prática, numa escola experimental que foi inaugurada por ele e pela sua esposa, em 1935, em Saint-Paul-de-Vence, na França.

Esta escola foi construída com ajuda de doações e não tinha o reconhecimento do Ministério da Educação francês, logo, era uma escola privada, livre e laica. É importante enfatizar que há muitos registros da prática pedagógica nas salas de aula freinetianas, mas há poucas informações de como era a Gestão Escolar desta escola.

O que se sabe é que a Escola Freinet tinha uma estrutura comunitária e era gerida por uma cooperativa. Este estilo de Gestão foi pensado, propositalmente, por Freinet para desenvolver práticas democráticas e cooperativas que colocassem os interesses coletivos a frente dos individuais.

Para Elias (1997, p. 65):

Freinet jamais aceitou a competição individual que existia nas escolas; em seu lugar propôs a vida cooperativa, ideia reforçada no encontro com Cousinet e Profit, em Montreaux (1924). O primeiro preconiza o trabalho em pequenos grupos e Profit propõe a solidariedade pela cooperativa escolar. Freinet vai mais longe: sua pedagogia circula entre o individual e o coletivo, procurando desenvolver ao máximo o senso cooperativo.

Desse modo, pensar na Pedagogia Freinet é pensar em práticas pedagógicas que são desenvolvidas em sala de aula. Contudo, o que é proposto neste capítulo é pensar em como era organizada a Gestão Escolar da Escola Freinet de Vence, pois crê-se que a Gestão Escolar através das cooperativas não se restringiu à cooperação e à autogestão administrativa apenas entre educadores, mas, principalmente, para os educandos.

Assim, entende-se que as crianças participavam também da Gestão da Escola Freinet. Contudo, sabe-se que o principal objetivo da escola é que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte (LÜCK, 2009, p. 64).

Desse modo, a Gestão Pedagógica passa a ser a dimensão mais importante do trabalho do Gestor Escolar, pois ela busca promover aprendizagem e formação dos alunos. Constitui-se também como a dimensão

para a qual todas as demais convergem, uma vez que se refere ao foco principal do ensino que é promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Silva (2020, p. 137-138) aponta que há uma grande relação entre a Gestão Pedagógica do Diretor Escolar e o desempenho dos estudantes. Logo, como a Gestão Pedagógica influencia o desempenho dos alunos, a responsabilidade pela sua efetividade, mesmo que compartilhada com o coordenador pedagógico ou com o supervisor de ensino, é do Diretor Escolar, que deve se responsabilizar pela liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo.

De acordo com a Unesco (2022, p. 04), " [...] toda transformação sustentada e duradoura que ocorre nas escolas apresenta sempre uma importante liderança". Desse modo, o Gestor Escolar que se responsabiliza pela Gestão Pedagógica tem um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, pois pode influenciar de maneira positiva o trabalho que é diariamente realizado nas escolas.

A liderança do Diretor Escolar, voltada para a Gestão Pedagógica, expressa-se de diferentes formas, desde a busca por um projeto educacional que inspire e motive a comunidade educacional até o suporte adequado para alcançar um ensino de melhor qualidade dentro das salas de aula, passando pela organização bem-sucedida de instâncias coletivas de trabalho docente, pelo incentivo à participação geral dos diferentes atores na vida escolar e, principalmente, pela efetivação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar que é a identidade da escola.

Nota-se também a importância da Gestão Pedagógica no papel do Diretor Escolar na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2021):

Cabe ao diretor, o qual, entre muitas outras, tem as atribuições de coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico. Para tanto, respeitando e ajudando a elaborar as normas da gestão democrática da rede ou sistema de ensino no qual atue, deve garantir a participação dos profissionais da escola na elaboração do projeto político-pedagógico, bem como a participação das comunidades escolar e local no conselho escolar. Portanto, seu papel é determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos (BRASIL, 2021, p. 01, grifo nosso).

Tendo em vista todas estas considerações sobre a importância da dimensão pedagógica na Gestão Escolar e sabendo que a Pedagogia

Freinet é movida por práticas pedagógicas contextualizadas, vivas e que buscam atender as necessidades e interesses da criança, questiona-se: Será que a *Gestão Escolar* da Escola Freinet, baseada na cooperativa com a participação dos professores, alunos, famílias e comunidade, priorizava a dimensão pedagógica? Se Freinet revolucionou a Pedagogia com seus princípios, métodos e técnicas, teria ele revolucionado também a *Gestão Escolar*? Como funcionava este modelo de *Gestão Escolar* com estrutura cooperativa/comunitária desenvolvido por ele? Será que este tipo de *Gestão Escolar* atenderia a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar elaborada atualmente pelo MEC (BRASIL, 2021)?

Diante destes questionamentos, o objetivo deste capítulo é construir um modelo de *Gestão Escolar* baseado na organização da Escola Freinet, a partir dos relatos do autor sobre as práticas cotidianas escolares presentes em seu livro "*Para uma escola do povo*" (1996).

Já, especificamente, visa verificar se este tipo de *Gestão* prioriza, realmente, a *Gestão Pedagógica* e se este estilo de *Gestão Escolar* condiz com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar do MEC (BRASIL, 2021).

O referencial teórico se baseia na apresentação de um breve histórico da escola de Vence, fundada em 1934, por Célestin Freinet e no trabalho que lá era desenvolvido para se construir um modelo de *Gestão Escolar* Freinetiano, a fim de verificar se nele estão presentes as competências do Diretor Escolar, principalmente na Dimensão Pedagógica, presentes na Matriz Nacional Comum (BRASIL, 2021).

Na busca de evidências empíricas sobre a *Gestão Escolar* e sobre a Dimensão Pedagógica voltada a Pedagogia Freinet, adotou-se como metodologia de pesquisa um estudo de caso exploratório, cuja unidade-caso definida foi a *Gestão Escolar* da Escola Freinet de Vence. É importante ressaltar que grande parte das descrições do funcionamento desta escola se basearam no relato do próprio autor sobre suas práticas pedagógicas cotidianas.

Na expectativa de cumprir este propósito, o presente capítulo está dividido em quatro partes. Primeiramente, apresenta a escola de Vence, de Freinet. Em seguida, são tecidas considerações sobre pontos importantes da *Gestão Escolar* freinetiana e da Dimensão Pedagógica da escola de Vence. Na sequência, é construído um modelo de *Gestão Escolar* pautada na Pedagogia Freinet e, por fim, apresentada a análise exploratória do modelo de *Gestão* construído com base na Matriz Nacional Comum de competências do Diretor Escolar do MEC (BRASIL, 2021), tendo como foco a Dimensão Pedagógica.

## A GESTÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA FREINETIANA

### A Escola Freinet de Vence

Em 1928, Freinet mudou-se com sua esposa para Saint-Paul-de-Vence. Durante cinco anos, o casal Freinet aprofundou e desenvolveu sua pedagogia moderna neste pequeno centro turístico florescente. Contudo, esta cidade era habitada por uma comunidade conservadora, que reprovou seus métodos didáticos e conseguiu que fosse exonerado do cargo de professor, em 1933.

Depois deste fato, o casal passou a se dedicar integralmente à Cooperativa de Ensino Laico, que se tornou uma verdadeira empresa de produção de material didático e de publicação de documentos sobre a Pedagogia Freinet.

A partir da cooperativa, nasceu a ideia de uma escola livre, laica e experimental, que segundo Freinet (1996, p. 07), estivesse a serviço das crianças o meado do século XX e que desenvolvesse: “[...] uma educação que corresponda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo na era da eletricidade, da aviação, do cinema, do rádio, do jornal, da imprensa, do telefone [...]” (FREINET, 1996, p. 07)“.

Freinet almejava que, nesta escola:

[...] a criança desenvolverá ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e que lhe serve. A criança cumprirá seu destino, elevando-se à dignidade e ao potencial do homem, que se prepara, assim, para trabalhar de maneira eficaz, quando se tornar adulto pela realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada (FREINET, 1996, p. 09)

Em 1934 e 1935, Freinet obteve de amigos políticos e da imprensa de esquerda as condições para construir sua própria escola, em Vence. Legrand (2010) declara que o próprio Freinet colocou mão à obra e construiu sua escola:

O lugar era isolado. O terreno situava-se numa colina, sobre um pequeno vale. O acesso era um caminho pedregoso. A escola era simples, construída de modo artesanal, em pavilhões. No meio do pátio, uma piscina sombreada, onde as crianças pudessem brincar. As salas de aula eram espaçosas. Predominavam as cores verde e branca (LEGRAND, 2010, p. 06).

Em outubro de 1935, a Escola Freinet foi inaugurada. Concerniu à primeira escola proletária privada e era uma escola pobre, integrada ao meio, a natureza, numa comunidade de crianças e de adultos atrasados. Ali ele coloca em prática suas técnicas.

Quanto aos alunos da escola de Vence, Legrand (2010) declara que:

Os alunos, em sua maior parte, eram internos, provenientes das camadas sociais desfavorecidas ou de famílias em dificuldades. A maioria eram filhos de operários parisienses, casos encaminhados pela assistência social, filhos de professores que foram para lá por problemas de saúde, e mais quatro ou cinco filhos de famílias com recursos que tinham plena confiança no casal Freinet (LEGRAND, 2010, p. 11).

No livro *"Para uma escola do povo"*, Freinet (1996) explica, em detalhes, como eram organizados os espaços da escola. A sala de aula, por exemplo, era composta por uma classe única, com aproximadamente trinta crianças, meninas e meninos, de seis a catorze anos. Era uma sala comum, iluminada e arejada onde as crianças se reuniam para trabalhos coletivos.

Sobre as salas de aula freinetianas, Munhoz (2022) declara que:

Freinet não aconselha a construção de grandes escolas, diz que muitas crianças e professores levam ao anonimato e ao ensino em rebanho. Ele prefere as escolas rurais com uma única sala de aula multisseriada para que os menores aprendam com os maiores, os maiores se sintam responsáveis pelos menores e exista a possibilidade de que um dia os menores crescerão e se tornarão as referências para as crianças novas da turma, assim como acontece na vida em comunidade, entre irmãos, primos, vizinhos. A divisão das turmas por faixa etária é mais uma iniciativa da escola tradicional contra o fluxo natural da vida (MUNHOZ, 2022, p. 65).

Munhoz (2022) ainda destaca que Freinet propõe que a sala de aula deixe de ter a organização de um auditório e passe a ter a organização de oficinas de trabalho. Na sala de aula de Freinet havia oito oficinas especializadas. Estas oficinas foram planejadas, segundo Freinet (1996), de acordo com o exame psicológico e social das necessidades essenciais das crianças da época.

Quatro dessas oficinas eram denominadas de oficinas de trabalho manual de base, que eram possibilidades de trabalho oferecidos às crianças, trabalhos estes que faziam parte da vida delas, como: (1) lavoura e criação; (2) forja e marcenaria; (3) fiação, tecelagem, costura, cozinha e trabalhos domésticos, e; (4) construções, mecânica e comércio. Além destas quatro oficinas, havia também outras quatro que eram denominadas de oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada: (1) pesquisa, conhecimentos e documentação; (2) experimentação; (3) criação, expressão e comunicação gráficas, e; (4) criação, expressão e comunicação artísticas. Os materiais e ferramentas de cada oficina eram

planejados cuidadosamente para possibilitar o tateio e o trabalho dos alunos (FREINET, 1996).

Quanto ao mobiliário que compunha esta sala de aula, Freinet relata que era composto por mesas comuns, nas quais podiam trabalhar quatro alunos. Havia também algumas mesas que eram postas um encostada na outra para constituir uma grande mesa retangular para o trabalho de grupo que poderiam ser empurradas para um lado da sala ou até empilhadas num canto para liberar espaço para outros usos coletivos, como: exposição, teatro etc. Os armários eram instalados num dos lados livres da sala. Os alunos lá colocavam livros, cadernos e ferramentas. Para o professor, bastava uma simples mesa, como a dos alunos, que era móvel, e um armário particular (FREINET, 1996).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido, Freinet declara:

Queremos a educação pelo trabalho, uma cultura saída da atividade laboriosa das próprias crianças, uma ciência filha da experiência, um pensamento incessantemente definido no nível da matéria e da ação. É por isso que oficinas de trabalho, sala comum, auxílio do professor são as condições inseparáveis de um mesmo todo, que é a formação da criança e, além dela, a formação do homem, do cidadão da nova sociedade popular (FREINET, 1996, p. 56).

E Legrand (2010, p. 30) ainda completa: "a necessidade do saber nasce do obstáculo e da pesquisa. Para ser eficaz, a busca do conhecimento deve ser espontânea, motivada pela necessidade interior daquele que procura e pesquisa por conta própria".

O panorama do trabalho desenvolvido na sala de aula freinetiana foi também apresentado por Freinet, em seu livro "*Para uma escola do povo*" (1996). Neste livro, fica evidente que tanto a organização do trabalho pedagógico como a organização da própria escola ocorriam através de cooperativas que, para Freinet, era "[...] um meio prático de as crianças se organizarem livremente e de gerirem os seus próprios interesses, até mesmo de melhorarem as suas condições de trabalho" (1978, p. 208).

Ainda sobre as cooperativas, destaca:

Onde não pode existir uma cooperativa escolar estatutariamente organizada, o professor primário tem o dever de colocar a economia e a atividade da classe nas mãos das crianças, de as orientar para uma colaboração comunitária que esteja de acordo com as novas técnicas de trabalho que nós preconizamos, primeira etapa - vital - da cooperativa escolar que um dia se espalhará por todas as escolas libertas pela própria libertação do proletariado (FREINET, 1978, p. 210).

Esta estrutura comunitária da Escola Freinet, que era gerida por uma cooperativa propicia um pensamento libertário, que era algo essencial em sua escola. Este pensamento dava as crianças o caráter da auto-organização e autogestão. Assim, a cooperativa e o estímulo a auto-organização proporcionavam ao seu método pedagógico um caráter emancipador e revolucionário.

A cooperativa freinetiana funcionava da seguinte forma:

A última hora de aula da semana era consagrada à reunião semanal da cooperativa escolar. O presidente se instala na mesa do professor. Seu secretário está a seu lado. Todos os alunos estão sentados como bem entendem na classe, que se tornou sala de reunião. O professor postou-se humildemente no fundo da sala. O secretário lê a ata da reunião precedente (FREINET, 1996, p. 72).

Percebe-se que esta reunião cooperativa ou assembleia era organizada pelos alunos e o professor tinha apenas um papel coadjuvante, contudo, podia também opinar e dar sugestões. Na ata da reunião anterior que era escrita e lida pelos alunos, havia os últimos combinados quanto a organização de eventos - quem fará o quê? -, quanto a definição de responsabilidades, quanto as críticas e compromissos firmados, quanto a planos/projetos coletivos, quanto a situação financeira e o que precisava ser comprado. Na sequência, era verificado se todos os combinados e encaminhamentos foram cumpridos.

Em seguida, discutiam-se os assuntos presentes na pauta do dia e o professor emitia seu ponto de vista, principalmente, sobre a urgência de certos gastos. Depois, passava-se à leitura do jornal mural, o que era uma oportunidade rica de reflexão, discussão e combinados sobre a vida comunitária da escola durante a semana que passou.

No jornal mural, os alunos escreviam livremente suas queixas, os erros e as falhas que constatavam durante a semana e denunciavam as insuficiências de determinados serviços ou organização, além das propostas ou desejos relativos à vida da classe. Todas essas observações eram assinadas, pois não era aceito o anonimato:

O secretário, frase por frase, faz a leitura desse jornal. E passa-se imediatamente às discussões. Quando sua leitura crítica termina, o presidente pergunta se algum aluno tem mais alguma coisa a dizer. Nada é tão moral e tão proveitoso quanto esse exame comum, ao mesmo tempo crítico e construtivo, da vida da classe (FREINET, 1996, p. 74-78).

Para concluir de maneira positiva essa autocrítica construtiva, as crianças reajustam o funcionamento da classe, distribuindo tarefas,

sanções e responsabilidades. Em seguida, as crianças planejam o trabalho da próxima semana.

Quanto ao planejamento, Freinet (1996) organizava os trabalhos da semana em coparticipação com as crianças, sempre ouvindo e dando importância aos seus interesses e as necessidades. Parte do planejamento era definido no último dia da semana, na assembleia da cooperativa.

Na segunda-feira, o foco maior era a elaboração do plano de trabalho semanal, em coparticipação com as crianças. As crianças escolhiam o texto livre e, por meio dele, o professor identificava os temas de interesse da turma e estimulava os complexos de interesse que eram as perguntas de pesquisa.

A partir daí a turma organizava o trabalho que seria desenvolvido ao longo da semana nas oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada. Após esta definição, o plano semanal era definido e registrado. Nele continham as atividades que seriam desenvolvidas em todas as oficinas - tanto a de trabalho manual de base como a de trabalho evoluído, socializado e intelectualizado -, além dos trabalhos coletivos e dos trabalhos fixos que tinham por base o currículo oficial. Em seguida, as crianças podiam escolher, através do plano de trabalho individual, em que iriam se dedicar no decorrer da semana:

Segunda-feira há, então, uma tarefa mais urgente: organizar, para toda a semana, o trabalho e a vida. Nosso sistema de planos de trabalho vai nos dar a solução prática. Cada aluno recebe segunda de manhã uma fórmula de plano de trabalho. O plano de trabalho dá à criança certa autonomia no emprego do seu dia. Nosso trabalho está, pois, delimitado para a semana. Afixamos os planos numa longa chapa de compensado pregada na parede (FREINET, 1996, p. 85).

Já em relação à comunicação e à democracia na escola, é importante frisar que na Escola Freinet, as decisões eram frequentemente tomadas de forma democrática, com os alunos e a própria comunidade escolar participando das decisões sobre o que e como aprender. Havia também reuniões escolares regulares onde todos podiam discutir questões relacionadas à escola.

A organização da escola também era responsabilidade de todos. As tarefas relacionadas à manutenção e à organização da escola eram divididas. Cada aluno era responsável por diferentes aspectos do ambiente escolar. Na reunião da cooperativa, era definida a função de cada criança ou grupo de criança que seria posta em prática no primeiro dia de aula da semana seguinte:

A equipe de limpeza já está trabalhando, tirando a poeira, limpando o quadro-negro, acendendo o calefator. O responsável pelo som põe uma canção ou uma melodia... se está com vontade. Não fazemos disso, em absoluto, uma regra, que poderia diminuir o valor de exaltação e de comunhão da música. O aluno responsável faz a verificação da limpeza. Uma criança traz um objeto para nosso museu ou uma revista ilustrada de que tiraremos documentos para nosso arquivo (FREINET, 1996, p. 76).

As famílias eram também convidadas a participarem do trabalho pedagógico da escola:

Mas é preciso também que os adultos, sobretudo os pais de alunos, se acostumem a considerar natural sua colaboração para o trabalho educacional. Quando tivermos um trabalho delicado a fazer na horta ou no pomar: sementeira especial, tratar das árvores, poda ou enxerto, pediremos a um agricultor hábil que venha nos ajudar, nos ensinar e nos orientar. Não esperamos dele que faça um curso, mas apenas que nos mostre como prática. Mesmo que, depois, completemos sua contribuição técnica com as explicações teóricas ou as reservas científicas que se impõem. Um trabalho difícil em marcenaria: o marceneiro virá num começo de tarde nos iniciar. Outros dias, teremos o cesteiro ou o ferreiro, o pedreiro ou a passadeira. Conjuntamente com essa corrente da vida em direção à escola, teremos a da escola em direção à vida. De acordo com as necessidades de nosso complexo, alguns alunos irão interrogar: o cozinheiro em seu hotel, a avozinha ao pé da lareira, o aposentado que voltou das colônias. Mas essa atividade tornar-se-ia, em si, uma inútil e perigosa dispersão, se não fosse ordenada por nossos complexos, tendo em vista uma concepção educacional toda ela baseada na eminente virtude do trabalho (FREINET, 1996, p. 114-116).

A escola era aberta para a participação de todos e a comunidade local era envolvida nas atividades da escola, pois para Freinet (1996) o aluno deve aprender, se desenvolver e trabalhar "em função da comunidade", ou seja, sua escola buscava formar um cidadão democrático, participativo socialmente e útil para a sociedade de que fazia parte.

A Escola Freinet de Vence representava, portanto, uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e era centrada no desenvolvimento integral da criança por meio da participação ativa e da vivência concreta de situações do cotidiano escolar.

Em 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, Freinet foi identificado como comunista, foi preso pelos nazistas e encarcerado. Durante mais de um ano permaneceu como prisioneiro político em vários campos do sul da França e a sua escola, em Vence, foi saqueada e fechada (LEGRAND, 2010).

Em apenas cinco anos de funcionamento, na Escola Freinet podem ser constatadas inúmeras inovações pedagógicas. Por conta disso, em 1964, a escola de Vence torna-se "escola experimental", com apoio do Ministério da Educação francês.

Freinet faleceu em Vence, em 1966, mas o movimento continuou após sua morte, e Élise Freinet encarregou-se de manter viva a memória do marido.

## **A Gestão Escolar e a Gestão Pedagógica na Escola Freinet**

Freinet dizia:

A escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação. Cada vez mais, a formação verdadeira das crianças, sua adaptação ao mundo de hoje e às possibilidades de amanhã se praticam mais ou menos metodicamente fora da escola, pois ela não satisfaz mais a essa formação (FREINET, 1996, p. 04).

Diante do pensamento de preparar para a vida, pode-se associar a Gestão da Escola de Vence à criação da cooperativa escolar, que era uma extensão natural da Filosofia Pedagógica de Freinet que se baseia na cooperação, no trabalho coletivo e na participação democrática.

Nesse aspecto, Paul Singer (2009, p. 12), no Prólogo de *A Economia solidária como práxis pedagógica*, de Moacir Gadotti (2009, p. 33), afirma:

A autogestão só é válida enquanto os trabalhadores participarem dela por sua própria vontade. Se a participação em empreendimentos solidários se tornasse obrigatória pela eliminação de todos os outros modos de produção de determinado país, os trabalhadores não seriam mais os donos do seu destino, que ficaria sujeito à vontade dos que teriam poder para autorizar e impedir o funcionamento dos diversos modos de produção.

Percebe-se que numa cooperativa escolar, as pessoas participam por vontade e não há uma estrutura de poder. A partir disso, compreende-se que, para Freinet, cooperativa escolar não era apenas um conceito simbólico. Ela funcionava como uma organização real, dentro da escola, em que todos os membros - alunos, professores e até os pais - participavam ativamente. A Gestão da Escola e o funcionamento da cooperativa estavam intrinsecamente ligados, reforçando os valores de autonomia, de responsabilidade compartilhada e de solidariedade.

Na escola freinetiana, a cooperativa escolar era uma associação de alunos e de professores que tinha como objetivo gerenciar e organizar as

atividades da escola de forma colaborativa. Esse modelo de cooperativa permitia que todos os participantes tivessem uma voz ativa.

Dentro da cooperativa, os alunos desempenhavam papéis importantes, como: a gestão de recursos, a organização de atividades e até a resolução de conflitos. As tarefas eram divididas de forma que cada aluno pudesse contribuir com suas habilidades e talentos, fortalecendo o senso de responsabilidade coletiva.

A cooperativa também administrava o 'caixa' da escola, caso houvesse arrecadações ou produções que gerassem receitas, como: a venda de produtos ou materiais impressos feitos pelos próprios alunos. A cooperativa geria esses recursos financeiros e decidia de forma democrática como utilizá-los, sempre voltados para o bem-estar e as necessidades da escola.

A cooperativa escolar estava completamente integrada à Gestão da Escola de Vence. As atividades da cooperativa, suas decisões e a maneira como os alunos e professores organizavam as tarefas cotidianas refletiam o modelo de Gestão mais amplo que Freinet propunha para a escola: uma administração descentralizada e participativa.

Os conselhos escolares, que eram reuniões regulares entre alunos e professores, serviam como espaços de tomada de decisão tanto para questões pedagógicas quanto para as questões administrativas da cooperativa.

Isso significava que, em muitos casos, as decisões que afetavam diretamente o funcionamento da escola eram discutidas e decididas pela cooperativa. O que estava em jogo era o princípio de que a escola deveria funcionar como uma comunidade autogerida, onde todos os seus membros tivessem responsabilidades e autonomia para gerir a vida escolar.

Desse modo, pode-se concluir que não havia Diretor Escolar, pois a Escola Freinet era gerida pelos professores, alunos, famílias e comunidade escolar.

Na cooperativa, o sucesso de um dependia do sucesso de todos, criando um ambiente onde a solidariedade era mais valorizada do que a competição. O conceito de interajuda - cooperação mútua - estava no coração da cooperativa. Este ambiente colaborativo e solidário era importante porque Freinet acreditava que a competição individualista, comum nas escolas tradicionais, deveria ser substituída por uma visão de educação onde os alunos colaborassem entre si.

Os alunos, além de gerirem os recursos e as atividades da escola, também se apoiavam mutuamente em suas tarefas e projetos. Essa

abordagem ajudava a construir um forte senso de comunidade e a quebrar barreiras sociais ou de desempenho acadêmico, promovendo a inclusão de todos os estudantes nas atividades escolares.

Freinet via a cooperativa escolar como uma forma de proporcionar uma aprendizagem experiencial. A cooperativa escolar era, portanto, um laboratório vivo onde os alunos podiam aprender habilidades práticas, ao mesmo tempo que desenvolviam habilidades socioemocionais, como: o trabalho em equipe, o respeito à opinião do outro e a resolução pacífica de conflitos.

Freinet acreditava que a cooperativa escolar era uma maneira de preparar os alunos para a vida adulta. Ao assumir responsabilidades reais na *Gestão da Escola*, os alunos desenvolviam habilidades de liderança, tomada de decisão e autonomia, que seriam fundamentais para sua futura participação na sociedade. Além disso, a experiência de fazer parte de uma cooperativa ensinava aos alunos que a vida em comunidade é baseada em interdependência e colaboração.

A responsabilidade compartilhada era um valor central na gestão da cooperativa. Essa prática ajudava os alunos a entender que suas ações impactavam o grupo como um todo e que o bem-estar coletivo dependia da contribuição individual de cada um.

As famílias tinham um papel importante na cooperativa escolar de Freinet, embora sua participação fosse diferente da dos alunos e dos professores. Freinet acreditava que a educação não se restringia ao espaço da escola e que os pais deveriam ser parceiros ativos no processo educacional.

O papel das famílias na cooperativa escolar incluía o apoio e a colaboração nas atividades organizadas pela cooperativa, seja através de participação em eventos ou nas oficinas, seja ajudando nas iniciativas da escola ou até ensinando algum trabalho às crianças.

A cooperativa fortalecia a relação entre a escola e o ambiente familiar, permitindo que as aprendizagens adquiridas na escola fossem reforçadas e continuadas em casa e incluía, por fim, um conselho consultivo, pois embora a principal *Gestão da cooperativa* fosse feita por alunos e professores, as famílias podiam ajudar a deliberar sobre algumas questões mais amplas que envolvessem a comunidade escolar, fornecendo suporte e uma perspectiva mais ampla das necessidades da escola. A ideia era que as famílias estivessem presentes como parceiras educativas, mas sempre respeitando a autonomia dos alunos e da equipe escolar no dia a dia da cooperativa.

A cooperativa escolar de Freinet era um modelo de *Gestão* em que cada membro da comunidade escolar tinha um papel ativo, criando um espaço de convivência e de aprendizado coletivo. Essa estrutura integrava a comunidade em torno de um objetivo comum: promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em um ambiente democrático, cooperativo e autogerido.

Em relação a dimensão pedagógica de sua *Gestão*, é importante frisar que a *Gestão Escolar*, desenvolvida por Freinet, tem como base a dimensão pedagógica, pois sua escola experimental e livre foi idealizada a partir dos princípios freinetianos.

Como esta escola era centrada na criança enquanto membro da comunidade, tudo o que era desenvolvido em seu interior tinha como base o pedagógico, mas um pedagógico bem diferente do tradicional. A escola Freinet se pautava nas necessidades da criança:

De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas - manuais e intelectuais - a dominar, a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades da educação. Trata-se de uma verdadeira correção pedagógica racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança alcançar, com uma pujança máxima, seu destino de homem (FREINET, 1996, p. 09).

Além de se pautar nas necessidades das crianças, é importante frisar que o trabalho era o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular de Freinet, pois ele acreditava que toda a atividade escolar deveria se basear no trabalho para que não houvesse instrução passiva e formal e sim uma atividade construtiva.

Por fim, pode-se dizer que a dimensão pedagógica era a base da *Gestão Escolar* na escola de Vence, já que Freinet buscava desenvolver uma cultura de aprendizagem eficaz e efetiva, possibilitando que todos pudessem liderar, coordenar e conduzir o trabalho coletivo e colaborativo, e promover, liderar e articular a construção coletiva do trabalho pedagógico, assegurando um ambiente educativo de respeito às diferenças, acolhedor e positivo.

## O modelo de Gestão Escolar Freinetiano

Levando em consideração as quatro concepções de Gestão Escolar de Libâneo (2012), pode-se dizer que a Gestão Escolar Freinetiana se enquadra no modelo de Gestão Autogestionária.

Em relação à Gestão Autogestionária, Libâneo (2012) diz que ela se baseia na responsabilidade coletiva, ou seja, ocorre nela uma acentuação de participação direta e por igual de todos os membros da instituição e isso ocorre na Gestão Escolar Freinetiana.

Esta Gestão defende a autogestão social - poder coletivo - e as decisões coletivas através das assembleias e reuniões, e a Gestão Escolar Freinetiana defende a cooperativa escolar, onde todas as decisões são tomadas coletivamente e com corresponsabilidade.

A Autogestão procura valorizar as bases organizacionais democráticas, com relações horizontalizadas e cooperativistas, participação direta da sociedade civil e dos diversos atores da organização, não somente nas decisões, como nos processos de constituição e funcionamento da organização e tudo isso ocorre nas reuniões das cooperativas freinetianas.

Na concepção autogestionária, há a ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Sobre isso, é importante destacar que não identifica-se a figura de um Diretor Escolar na proposta freinetiana.

Quanto à dimensão pedagógica, seria importante destacar que, na Gestão Freinetiana, o professor elabora seu planejamento escolar em parceria com as crianças. Todos os planos de trabalho partem do interesse e das necessidades dos alunos e todo o trabalho desenvolvido na escola tem objetivos estritamente pedagógicos.

Além disso, a Gestão Escolar Freinetiana dá total importância ao envolvimento das famílias e da comunidade local na educação dos alunos e também possibilita que o currículo fosse adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas preferências. Logo, o planejamento curricular é flexível, com possibilidade de personalização do percurso educacional.

Outros pontos fortes desta Gestão Escolar seriam: (1) sustentabilidade e consciência social, pois como Freinet via a escola como um espaço de transformação social, a Gestão Escolar promoveria a sustentabilidade e a consciência social como valores centrais; (2) a Gestão Escolar incentivaria práticas voltadas para a ecoalfabetização e para a cidadania ambiental; e (3) a escola seria um espaço onde os

alunos discutiriam temas sociais importantes, como: igualdade de gênero, direitos humanos, diversidade cultural, entre outros. Isso formaria cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar ativamente em suas comunidades.

Por fim, pode-se concluir que a *Gestão Escolar Freinetiana* é inclusiva, democrática, colaborativa e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos. Ela valorizaria a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, desde os alunos até as famílias e funcionários, promovendo um ambiente de aprendizado centrado na autonomia, na cooperação e no compromisso com a transformação social. Ao mesmo tempo, integraria novas tecnologias e práticas pedagógicas contemporâneas, sem perder de vista os valores essenciais de Freinet: o respeito à individualidade, o aprendizado pelo fazer e a importância da participação coletiva.

### **A Gestão Escolar Freinetiana e a Matriz de Competências do Diretor Escolar**

Embora numa *Gestão Escolar Freinetiana* não haja a figura de um Diretor Escolar, é de suma importância analisar a organização da dimensão pedagógica neste tipo de *Gestão*, para verificar se a ausência de um Diretor influencia a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Para isso, serão apresentadas no quadro abaixo a descrição das competências do Diretor presentes na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar do MEC (BRASIL, 2021), voltadas para a dimensão pedagógica e, ao lado, a análise da presença ou não desta descrição na Escola Freinet.

**Quadro I – Análise das competências pedagógicas na Escola Freinet**

Competência Pedagógica prevista na Matriz	Escola Freinet (Gestão Escolar Autogestionária)
Desenvolvimento de uma cultura de ensino e aprendizagem eficaz e efetiva, realizando os objetivos acadêmicos e educacionais da escola.	Sim. Na Escola Freinet há a valorização da cultura da autoaprendizagem. Os alunos são estimulados a criarem complexos de interesse a partir de suas curiosidades intelectuais e a saná-las a partir de pesquisas. Além disso, há também a presença das técnicas freinetianas, do método natural do desenho, da leitura e da escrita, bem como dos projetos investigativos no cotidiano da escola. Todo este trabalho é planejado pelo professor, com a coparticipação dos alunos, assim é evidente a presença de uma cultura de aprendizagem eficaz e efetiva voltada para a construção coletiva do conhecimento, realizando os objetivos acadêmicos e educacionais da escola. É importante destacar que numa escola Freinet, a cultura do ensino focada na figura do professor não existe. O processo de ensino é colaborativo.
Trabalho coletivo e colaborativo que garanta a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes em todos os aspectos de seu desenvolvimento.	Sim. Todo o trabalho pedagógico na Escola Freinet é coletivo e colaborativo e isso garante a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes em todos os aspectos de seu desenvolvimento.
Construção coletiva da proposta pedagógica e do plano de gestão da escola.	Sim. Como a Escola Freinet é gerida através de uma cooperativa, toda a proposta pedagógica, bem como o plano de gestão da escola é construído coletivamente.
Formação continuada para os professores para empenhar-se na busca de condições adequadas para o ensino e aprendizagem.	Sim. A Pedagogia Freinet defende a formação auto cooperada dos professores. Eles definem o que estudar, compartilham o que entenderam e trocam experiências. O conhecimento docente é construído coletivamente.
Avaliação continuada das atividades docentes e de suas eventuais necessidades de formação.	Sim. A Pedagogia Freinet defende a autoavaliação e a avaliação cooperada. A partir delas, o coletivo docente identifica suas potencialidades e fragilidades e definem suas necessidades formativas.
Implementação geral das Bases Curriculares e dos programas de estudos e monitorar a aprendizagem dos estudantes.	Sim. O currículo oficial é implementado, mas é adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas preferências. A aprendizagem dos estudantes é monitorada a partir de registros reflexivos.
Articular os processos democráticos e participativos internos, no sentido do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.	Sim. A cooperativa escolar freinetiana, bem como as oficinas de trabalho e os projetos investigativos desenvolvem uma comunidade de aprendizagem.
Ambiente educativo de respeito às diferenças, acolhedor e positivo, apoiado em valores democráticos, como condição de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar dos estudantes, contribuindo significativamente para reduzir as desigualdades educacionais.	Sim. A Pedagogia Freinet busca desenvolver a empatia, o respeito a diversidade e a democracia.
Ação formativa na convicção de que todos os estudantes podem aprender e incentivar atitudes e comportamentos progressivamente responsáveis e solidários.	Sim. A Pedagogia Freinet acredita na criança, mas considera que ela aprende se tiver interesse e "apaixonada". Assim, as propostas de trabalho em sala de aula devem ser motivadoras, logo, devem partir do interesse das próprias crianças. A cooperativa, o trabalho pedagógico freinetiano, bem como o jornal mural e as assembleias de classe incentivam atitudes e comportamentos progressivamente responsáveis e solidários.
Conhecimento sobre inclusão, equidade, aprendizagem e as estratégias para promovê-los, bem como a compreensão das políticas educacionais nesta matéria, como condição para garantir o desenvolvimento equânime e a aprendizagem integral de todos os estudantes	Sim. A Pedagogia Freinet é totalmente inclusiva e tem por objetivo o desenvolvimento integral de todas as crianças: intelectual, artístico, manual e social, visando sua emancipação intelectual e social.

Fonte: BRASIL (2021, p. 16-20).

De acordo com muitos pesquisadores e estudiosos da área da *Gestão Escolar* e da *Gestão Pedagógica*, o desempenho dos alunos está relacionado a figura do Diretor Escolar. A própria Unesco (2022) declarou toda escola de sucesso apresenta sempre uma importante liderança. Desse modo, pode-se compreender que o *Gestor Escolar* influencia o trabalho que é desenvolvido na escola.

Contudo, numa *Gestão Freinetiana* não existe a figura do Diretor Escolar. Daí, pode-se concluir que o aprendizado das crianças e a qualidade do trabalho da Escola Freinet, por exemplo, seria prejudicado.

Mas, ao se analisar o quadro acima, pode-se entender que, embora não haja a presença de um Diretor Escolar numa *Gestão Freinetiana*, pois esta possui caráter coletivo, colaborativo e social, cujos membros são corresponsáveis pelas decisões e pela organização escolar, os objetivos previstos na dimensão pedagógica presente na *Matriz de Referência do MEC (BRASIL, 2021)* são desenvolvidos em sua totalidade, o que retrata que a dimensão pedagógica, numa *Gestão Escolar* autogestionada é efetivada com qualidade a partir do comprometimento de todos os envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, visa-se construir um modelo de *Gestão Escolar* baseado na organização da Escola Freinet de Vence, a partir dos relatos do autor sobre as práticas cotidianas escolares presentes em seu livro "*Para uma escola do povo*" (1996).

Muitos destes relatos estavam ancorados numa *Gestão Autogestionária* que se baseia na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da escola, seja professor, aluno, famílias ou membros da comunidade.

Após definido o estilo de *Gestão Escolar* da Escola Freinet, verifica-se que se este tipo de *Gestão* priorizava a dimensão pedagógica. Para fazer esta verificação, utilizou-se a descrição das *Competências do Diretor Escolar* previstas na *Matriz Nacional Comum do MEC (BRASIL, 2021)*.

A partir das análises destas descrições e dos relatos do trabalho pedagógico desenvolvido por Freinet, constata-se que, mesmo sem a presença de um Diretor Escolar, todas as competências pedagógicas foram desenvolvidas na Escola Freinet, o que pode deduzir que a figura do Diretor, se houver a participação de todos os membros da escola através de decisões coletivas, não é tão necessária para o sucesso dos

alunos e para a qualidade da escola e que a *Gestão Autogestionada* atende a *Matriz Nacional Comum de competências pedagógicas*.

Por fim, pode-se dizer que Freinet, ao fundar sua própria escola cooperativa experimental e autogerenciada para atendimento de filhos de famílias operárias, revolucionou a *Gestão Escolar* através do exercício coletivo do poder.

Nesse ponto, aventa-se como hipótese a *Gestão Escolar Autogestionária* como a contribuição original de Freinet, caracterizando-a em um aspecto renovado, tanto para a época, como para os dias atuais.

Com a presente consideração, procura-se demonstrar a relevância e a atualidade da *Gestão Escolar Freinetiana* que, em si, pressupõe novos estudos e pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Março /2021. Disponível em: ><https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/><. Acesso em: 02 out. 2024.
- ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREINET, E. **Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos Freinet**. Lisboa: estampa, 1978.
- GADOTTI, M. **Educar para a cooperação**. In: \_\_\_\_\_. *Economia solidária como práxis pedagógica* São Paulo: Editora L, 2009.
- LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MUNHOZ, L. M. M. A organização espacial de uma sala Freinet: o antes e o agora. In: ARENA, A. P. B; RESENDE, V. A. D. L. (org.). **Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- SINGER, P. Fundamentos, solidariedade X competição na economia, autogestão e heterogestão. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à economia solidária**. 4. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

SILVA, F. S. **Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras**: uma análise multivariada em painel. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/29107>> Acesso em 20 jun. 2024.

UNESCO. **Liderança escolar**: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil. 2022. Disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>>. Acesso em 02 out. 2024.

# POR UMA ESCOLA E UMA CIDADE EDUCADORA: A VALORIAÇÃO DO TERRITÓRIO EDUCATIVO A FIM DE DESEMPAREDAR AS ESCOLAS

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*  
*Jonas Nogueira Junior*  
*Solange Maria de Oliveira Cruz*

## RESUMO

A valorização do território educativo é essencial para “desemparedar” as escolas, integrando-as à realidade sociocultural que as circunda. Nossa discussão gira em torno da *Atuação Gestora*, no sentido de como a liderança pode colaborar na integração da escola com seu território, criando práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, e que avancem “além muros”. Assim, o Diretor Escolar, como líder educacional, precisa atuar como mediador entre a escola e a comunidade, promovendo a valorização dos saberes locais e que facilite a criação de uma cultura escolar inclusiva e democrática. Para tanto, é necessário desenvolver uma proposta pedagógica que respeite a diversidade cultural e explore as potencialidades do território a fim de que tanto a Escola quanto a Cidade sejam Educadoras. Nossa motivação para essa reflexão é dupla: sob o aspecto profissional, dado que os *Gestores* confirmam a importância da conexão com o território para uma educação de qualidade, e no viés social, por colaborarem na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática ao valorizar os saberes locais. Com isso, temos o intuito de discutir a relevância de “desemparedar” as escolas, valorizando os territórios educativos para integrar as escolas ao seu entorno. E, de modo específico pretendemos: analisar a atuação dos *Gestores Escolares* no desenvolvimento de práticas pedagógicas inseridas ao território; identificar o impacto social da valorização dos territórios educativos, sob a liderança do Diretor Escolar, no fortalecimento da comunidade escolar e no desenvolvimento das crianças; e propor diretrizes concretas para que os Diretores integrem suas escolas ao território, garantindo uma formação integral. Partimos da seguinte problematização: A desconexão entre escolas e territórios educativos podem resultar em práticas pedagógicas pouco relevantes para as crianças? A hipótese - amparada na pesquisa bibliográfica - é que, ao valorizar os territórios, com a mediação eficaz dos Diretores, a escola fortalece a identidade local e melhora a qualidade da educação, o que corrobora com o “desemparedamento” da(s) unidade(s) escolar(es).

**Palavras-chave:** Valorização do Território Educativo. Desemparedamento. Cidades e Escolas Educadoras. *Atuação Gestora*. Potencialidades.

## INTRODUÇÃO

Em nossa Atuação Gestora, constatamos que a ação de “desemparedar” é intrínseca à ação de dialogar, de ouvir com responsividade e isso está atrelado aos princípios de uma Educação Democrática. Na Educação, a Gestão Democrática tem sido uma temática central em diversas discussões tanto no âmbito acadêmico quanto profissional. A partir de uma perspectiva democrática, busca-se promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, garantindo, assim, uma maior qualidade na educação oferecida.

Neste contexto, torna-se fundamental refletir sobre a relação entre Gestão Democrática e a qualidade de ensino nas escolas, seja em quaisquer segmentos e modalidades, espaços fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e da comunidade em seu entorno.

Barros (2018) nos convida a repensar a escola como um espaço de participação, onde as crianças possam contribuir para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e aberto. A interação das crianças com o território educativo promove a construção de valores democráticos, como: o respeito, a cooperação e o senso de coletividade.

Nesse sentido, primeiramente, abordamos os principais marcos legislativos, pois o “desemparedamento” implica em uma educação democrática, onde as crianças, juntamente com os adultos, são agentes transformadores do território.

A luta dos educadores se concretizou e culminou na criação de fundamentais legislações cujos princípios abordam a Gestão Democrática.

Promulgada em 1988, a *Constituição Federal Brasileira* frisa em seu artigo 205, a relevância da instituição escolar no seio da sociedade, destacando a importância de esforços sociais. Em seu artigo 206: O ensino será ministrado com base em relevantes princípios, dentre eles: “VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988).

Conforme a *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996* (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 14, vem apontar as normas da Gestão Democrática do ensino público da Educação Básica por meio dos seguintes princípios: “I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Recentemente, por meio da *Lei nº 14.644/2023*, de 02/08/2023 (BRASIL, 2023), houve a alteração da LDB, de modo peculiar em relação a este artigo - nº 14 - que além dos Conselhos Escolares já inseridos, inclui

no § 2º a criação do Fórum dos Conselhos Escolares, visando melhorar a qualidade educacional e fortalecer os Conselhos Escolares.

Já o *Plano Nacional da Educação - PNE - LEI n.º 13.005/2014*, de 25/05/2014 (BRASIL, 2014) - assegura, por meio da meta 19: "[...] condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação [...]" por meio de 8 estratégias.

A Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016, estabeleceu diretrizes e princípios a fim de formulação e implementação de políticas públicas para a Primeira Infância. O artigo 4º d'O *Marco da Primeira Infância* (BRASIL, 2016), aborda as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança. Aqui enfocamos aquelas em torno de engajar e mobilizar a comunidade escolar: [...] VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; [...] VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação";

Em conformidade, o *Plano Nacional da Primeira Infância - PNPI - (BRASÍLIA, 2020, p. 71)* traz que: "A unidade família-e-comunidade é o ponto de partida das práticas sociais de proteção, cuidado e educação das crianças". Tais esferas devem ser fortalecidas, através de apoios direcionados à produção de efeitos reais na melhoria da qualidade de vida, revertendo, assim, o processo de exclusão a que estão submetidas. E isso relaciona-se com os princípios de uma educação regida pela democracia.

Enfim, podemos perceber que a criação de um ambiente participativo acompanha de modo intrínseco o adjetivo "democrático", pois, em seu sentido pleno, a participação é caracterizada pela força de atuação consciente, em que os membros de uma unidade social sabem reconhecer e assumir seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados (LÜCK *et al.*, 2011).

Como a Educação desempenha um papel fundamental na construção de sociedades mais justas e equitativas; mesmo que muitas escolas ainda enfrentem o desafio de estarem "desemparedadas", ou seja, desconectadas do contexto territorial e das realidades locais que as cercam, este capítulo tem como objetivo geral discutir a importância da valorização dos territórios educativos como estratégia para integrar as escolas ao seu entorno social e cultural, promovendo práticas educativas que considerem as especificidades de cada comunidade. Nesse contexto, a atuação do Gestor Escolar, especialmente do Diretor, é fundamental para efetivar essa conexão.

Para alcançar esse objetivo, propomos três objetivos específicos:

- ✓ Analisar a atuação dos Gestores Educacionais; a fim de investigar as experiências dos três proponentes deste capítulo no desenvolvimento de práticas pedagógicas que conectam a escola ao território, destacando as metodologias adotadas e os resultados alcançados;
- ✓ Identificar o impacto social das iniciativas educativas, avaliando como a valorização dos territórios, sob a liderança do Diretor, pode contribuir para o fortalecimento da comunidade escolar e o desenvolvimento social das crianças, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada;
- ✓ Propor diretrizes para a implementação de escolas educadoras, sugerindo ações concretas que os Diretores podem adotar para integrar-se de maneira efetiva aos seus territórios, garantindo uma formação integral para as crianças e um ambiente escolar que reflita sobre a diversidade e os saberes locais.

Nossa defesa, preocupação, luta e motivação diz respeito ao fato que, infelizmente, as crianças são emparedadas e institucionalizadas em consequência do

[...] modo radical, a pedagogia dos dias atuais reproduz a premissa de separação entre seres humanos e natureza, conformando, de acordo com os interesses da sociedade do capital, um modo de pensar, sentir e organizar a vida em que os humanos - melhor dizendo, alguns deles, os que se impõem como donos dos bens que seriam de todos - são entendidos como sujeitos de direitos plenos; e os demais seres e entes humanos e não-humanos, como objetos de curiosidade, investigação, domínio e controle, matéria prima morta, mão de obra para a produção industrial (BARROS, 2018, p. 7).

Portanto, buscamos subsídios teóricos que respondessem a seguinte problemática: Como a desconexão entre as escolas e os territórios educativos impacta a relevância das práticas pedagógicas; e de que maneira a atuação do Gestor Escolar pode promover a valorização dos saberes locais para melhorar a qualidade da educação?

Fundamentados na perspectiva de Barros (2018, p. 20), defendemos “[...] que uma das peças desse complexo panorama que precisa mudar são os espaços educativos escolares e urbanos e a forma como a criança e todos nós os habitamos” [...]; partindo da compreensão de que os espaços livres das cidades “[...] são os vazios urbanos ou as áreas livres de edificações: quintais, jardins privados ou públicos, praças, parques,

ruas, avenidas, rios, florestas, mangues, praias ou simplesmente vazios urbanos”.

Logo, a fim de responder a problematização, demonstrando como a atuação do Gestor Escolar pode promover a valorização dos territórios educativos e desemparedar a escola - aqui incutimos atitudes, [pré] conceitos docentes, concepções e planejamentos que já não comportam a demanda de nossa educação na contemporaneidade, a fim de melhorar, de fato, a qualidade da educação.

O problema central abordado neste capítulo refere-se à desconexão entre as escolas e os territórios educativos, que resulta em práticas pedagógicas fragmentadas e pouco relevantes para as crianças.

A hipótese que se propõe é que a valorização dos territórios educativos, mediada pela atuação efetiva do Diretor Escolar, pode levar a um fortalecimento da identidade local e a uma melhoria na qualidade da educação oferecida.

A metodologia utilizada para este capítulo foi a pesquisa bibliográfica, que permitiu uma análise aprofundada das práticas educativas e das teorias que fundamentam a valorização dos territórios. Por meio dela, buscaremos compreender como essas iniciativas têm sido implementadas em diferentes contextos e quais resultados têm sido alcançados.

Um dos documentos legislativos que nos dá alicerce em nossas discussões trata-se do Plano Nacional pela Primeira Infância - PNPI -, lançado em 2020, ao qual propõe diretrizes para a educação e o cuidado de crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Ele abrange uma série de princípios e ações que têm relações diretas com os conceitos de “desemparedamento” da escola, da valorização do território educativo, e com as concepções da Escola Educadora e da Cidade Educadora (BRASÍLIA, 2020).

Dessa forma, esperamos contribuir para o debate sobre a importância de se construir Escolas Educadoras que dialoguem com a realidade dos territórios, promovendo uma educação que não apenas forme cidadãos críticos e conscientes, mas também respeitem e valorizem as identidades locais, sempre com o Diretor atuando como um agente facilitador e mobilizador dessa transformação.

Nesse sentido, apontaremos no referencial teórico *Por que e como desemparedar as escolas?*, identificando conceitos-chave que sustentam essa ideia, pois o “desemparedamento” das escolas sugere uma educação que ultrapassa os limites físicos da instituição e dialoga com o território ao seu redor, valorizando a interação com a comunidade e a cidade como espaços educativos; com isso, apresentamos *ações e reflexões*

que valorizem o território educativo. Em *Da Escola Educadora para uma Cidade Educadora*, discutimos o conceito de "educar" que se expande para além das salas de aula, englobando a vivência social, a cultura e a participação cidadã. Nesse sentido, a escola deixa de ser o único local onde se aprende, e a cidade, com seus espaços, agentes e recursos, se torna um território educativo. E, por fim, indicadores como a Atuação Gestora pode contribuir, pois ela é essencial nesse processo, concebendo essa atuação laboral enquanto agência articuladora que lidera, mobiliza e operacionaliza essas reflexões no cotidiano escolar.

## **POR UMA ESCOLA E UMA CIDADE EDUCADORA: A VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EDUCATIVO A FIM DE DESEMPAREDAR AS ESCOLAS**

### **Por que e como desemparedar as escolas?**

*"Porque se nas salas a situação de emparedamento é assegurada graças à imposição de mecanismos de controle que valorizam comportamentos e valores individualistas e competitivos, nos pátios as crianças poderão exercitar a democracia necessária às sociedades sustentáveis e democráticas: m conexão com a natureza, livres em sua movimentação, potentes na alegria de brincar, criar, revolucionar! É desses seres que o mundo necessita!"*  
(BARROS, 2018, p. 7).

Iniciamos com essa epígrafe de Isabel Amando de Barros (2018), organizadora de *Desemparedamento da Infância*, a fim de mostrar a relevância de se rever posturas e quebrar barreiras no sentido de promover uma Infância mais livre, em contato com a natureza e com o espaço público, rompendo com os "muros" que limitam o desenvolvimento infantil a ambientes fechados, como salas de aula e apartamentos. A obra reflete sobre a importância de transformar a cidade e os territórios em espaços educadores, onde as crianças possam aprender de maneira mais ampla, explorando o mundo ao seu redor com liberdade.

Conforme Tiriba (apud BARROS, 2018, p. 40), " 'as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade', onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais".

Portanto:

*É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos" (TIRIBA apud BARROS, 2018, p. 23) [negritos dela].*

Ao consultarmos as bases legais brasileiras, notamos a previsibilidade bem como as mudanças paradigmáticas a fim de "[...] entender o que a legislação no Brasil garante, de forma a embasar as mudanças que sonhamos" (TIRIBA apud BARROS, 2018, p. 35).

Nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, traz como dever do Estado e da sociedade e das redes intersetoriais a garantia absoluta da prioridade ao direito à vida, à alimentação, à educação, à saúde e ao lazer, dentre outras condições que fornecem dignidade, respeito e proteção à Infância no que tange às violências - maus tratos, explorações, alienações, bullyings, ... Concebe as crianças como cidadãs de direitos. Nesse sentido, escutar seus desejos remete a respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações, com as brincadeiras e com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma Pedagogia do "Desemparedamento". Entretanto, elas permanecem horas a fio confinadas nas escolas, lugar obrigatoriamente frequentado por todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 20) evidenciam que o espaço para a Educação Infantil deva promover "[...] os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição". Nesse contexto, os pátios escolares têm fundamental função de oportunizar as possibilidades de conhecimento, de movimento, de aprendizado e de exploração. Apontam também que, para a Educação Infantil, além dos espaços escolares, "[...] o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e [os] territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes" (BARROS, 2018, p. 36).

Referência à concepção dos espaços escolares, concebidos como promotores de descobertas, criatividade, aventuras, desafios e

aprendizados, bem como de favorecimento da “[...] interação criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente” (BARROS, 2018, p. 37), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 8) trazem que a diversidade de espaços promove distintas interações, “[...] transformando-se em objetivos pedagógicos [...]” como: espaços lúdicos, vivos, acessíveis, brincáveis, exploráveis e dinâmicos (BARROS, 2018, p. 57).

Tiriba (*apud* MARTINS; COSTA, 2022, p. 1885) aponta que a solução para as emergentes formas inovadoras é “[...] desemparedar as crianças, pois emparedar é uma forma de contenção nos espaços escolares cada vez mais concretados”. Em muitos ambientes educativos, o tempo dedicado às interações e às brincadeiras, fundamentais para a Educação Infantil, tem diminuído. As crianças têm poucas chances de explorar e aprender a partir do ambiente ao seu redor. Muitas vezes, espera-se que elas se adaptem, obedeçam às regras e aceitem instruções sem questionar, enquanto a surpresa, a descoberta e a criatividade ficam em segundo plano. Enfim: “A ‘vida’ oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e ‘aprendizagens’ ” (DELORY-MOMBERGER *apud* MARTINS; COSTA, 2022, p. 1886).

O conceito de “desemparedamento” da escola, que sugere a ampliação do espaço escolar para além das suas fronteiras físicas e a integração da comunidade e dos espaços públicos no processo de ensino, está alinhado a várias propostas do PNPI (BRASÍLIA, 2020); ao defender a articulação entre a escola e outros espaços da cidade, especialmente para a Primeira Infância, ressalta que o aprendizado ocorre em múltiplos contextos. Assim, o documento incentiva que as instituições de Educação Infantil promovam atividades em praças, parques, bibliotecas, museus, centros comunitários e outros espaços, possibilitando a interação das crianças com o território onde vivem. Essa ideia está diretamente conectada ao “desemparedamento” da escola, permitindo que a Educação Infantil se estenda para além das quatro paredes da sala de aula.

O plano sugere que os espaços ao ar livre e os ambientes naturais tenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças. Isso vai ao encontro do movimento de desemparedamento ao promover uma maior exploração do território e estimular que as crianças tenham vivências reais no seu ambiente, favorecendo a construção de saberes a partir da observação e da experimentação nos espaços públicos (BRASÍLIA, 2020).

O documento sobre o "*Desemparedamento da Escola*", atualizado pela Prefeitura de Jundiáí, estado de São Paulo, em 2024, traz o conceito de "desemparedamento" da escola, sugerindo que a aprendizagem deve transcender os limites físicos da escola, ao utilizar o território educativo como extensão do ambiente escolar (RAMOS, 2024).

Transformação da escola em um espaço conectado ao território, utilizando a cidade como um lugar de aprendizagem; Incentivo a interação das crianças com espaços públicos, como parques e praças, e a colaboração com a comunidade, ampliando o ambiente educativo além dos muros escolares; E, a promoção de uma educação integrada ao contexto urbano e social são as principais contribuições dessa ação de "desemparedar" de Jundiáí-SP que estão alinhados com os princípios de uma Escola Educadora e de uma Cidade Educadora (RAMOS, 2024).

Caminhando na mesma linha reflexiva, a obra "*Oportunidades formativas e práxis na Cidade Educadora: a cidade como proposta curricular*", dos autores Alceli Ribeiro Alves, Luis Fernando Lopes e Elcio Pereira de Souza Lazzarotto (2023), aborda a concepção de uma Cidade Educadora e sua importância para a formação integral dos indivíduos. Nessa obra, o conceito de "desemparedamento" refere-se à superação das barreiras físicas e simbólicas que limitam o potencial educativo dos espaços urbanos. Assim, partem da defesa de que a cidade não deve ser vista apenas como um espaço físico, mas como um contexto repleto de oportunidades formativas.

Mas para "desemparender" como num todo há muito a ser feito....

O intento acerca do desemparedamento das crianças recai também pela escolha dos materiais que propiciamos a elas, pois quando há a ampliação do repertório de elementos e de recursos para o brincar e o aprender, também são ampliadas as possibilidades de imaginar, descobrir, interagir, criar e mover-se (BARROS, 2018).

Da forma que desemparedar as crianças é um imperativo, desemparedar os educadores em formação trata-se de "[...] uma necessidade e uma consequência". Pois: "[...] se o lugar de aprender e viver é o lado de fora [...], isso também pode ser aplicado no que tange à formação inicial e continuada docente, permitindo-lhes experiências imprevisíveis, complexas, eficazes, engajadoras, sensíveis e encantadoras que reeduem e transformem o olhar dos educadores para os espaços escolares. Logo, nossa atuação docente também implica no dever de "[...] ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os

melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar. Nesse caminho, os pátios e toda a escola podem ser espaços de alegria, que instigam a descoberta e a experimentação e propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano" (BARROS, 2018, p. 42-47).

Os educadores têm um papel fundamental no processo de desemparedamento. Enquanto agentes educativos, os professores precisam repensar suas práticas pedagógicas, deixando de lado o controle rígido do espaço e do tempo e permitindo que as crianças assumam um papel mais central na construção do conhecimento. O desafio é criar uma escola mais aberta, que dialogue com a cidade e incentive a exploração livre dos espaços. Além de abordar a transformação da Escola, Barros (2018) aponta a urgência na transformação do professorado, cabendo a ação docente assumir a função de mediar e facilitar, ajudando as crianças a se conectarem em suas experiências no território com o aprendizado formal. Isso exige uma formação docente voltada para práticas pedagógicas inovadoras e para o uso do espaço como uma extensão da sala de aula.

Um elemento fundamental para o "desemparedamento" concerne à extensão bem como à qualidade do tempo em que as crianças permanecem ao ar livre. Evidentemente, tal certame relaciona-se às rotinas escolares e ao equilíbrio entre atividades dirigidas e o brincar livre. Nesse sentido, distingue-se o tempo cronológico do tempo do ritmo da criança brincar. Tal ação é oriunda do verbete latino "*brinco*", concernente à ideia de "*vinculum*". Portanto, brincar trata-se da "[...] capacidade humana de criar vínculo com as pessoas e as coisas do mundo. A criação de vínculo tem como mola propulsora o desejo de cada um, sendo o desejo um dos sentimentos humanos mais espontâneos". Porém, o sentimento dessa pulsação do desejo bem como da manifestação do vínculo por meio do brincar requer tempo. Não um tempo cronológico, mas um tempo que se relaciona "[...] à noção grega de *kairós*: momento oportuno". Momento oportuno à descoberta e ao vínculo com o outro, para brotar o anseio e a ação espontânea de [...] apreender o mundo com um propósito singular". Em vista disso, urge a requalificação dos tempos e das rotinas escolares, de modo a propiciar que as crianças possam ter "[...] um tempo bem maior do que os quinze ou vinte minutos de recreio para usufruir os pátios escolares"; observando, registrando e dando vez e voz ao que as crianças dizem e inserindo-as no processo de escolha das rotinas e dos espaços (BARROS, 2018, p. 58).

Nesse sentido, cabe ao Gestor e ao educador refletir sobre as rotinas bem como a reorganização do tempo e ampliação das possibilidades do livre brincar que inspira também essa função tão relevante

[...] que já foi da rua e da família estendida e hoje é parte essencial da escola: 'o lugar de reunião, de identificação com o outro, de aceitar diferenças, de construir igualdades, de compartilhar regras, de dividir responsabilidades, de sair do convívio familiar e tornar-se ser social, ou seja, de exercitar a convivência saudável e necessária à construção de nossa individualidade na referência essencial da presença do outro' (BARROS, 2018, p. 59).

Trocando o controle pela escuta responsiva e pelo olhar atento, sendo "espectador ativo e presente, de corpo e alma, dos gestos e desejos espontâneos das crianças", o educador organiza, constitui e utiliza tempos e espaços escolares que deixarão "de ser processos estanques" a fim de se transformarem em vivos e ricos processos, refletindo acerca da trajetória do instante de vida e da diversidade da comunidade escolar que o coabita. Do que é experienciado pelas crianças e adultos para o surgimento de novas concepções, cantos, estruturas, ritos, e práticas que constituirão "[...] o espaço que deve ser simples, harmônico, belo e vivo" (BARROS, 2018, p. 59).

O trabalho de Ana Carolina da Motta, intitulado "*Educação infantil além dos muros: território educativo no Méier*" (2019), aborda a questão do território educativo e propõe reflexões sobre como a Educação Infantil pode ser integrada ao espaço urbano, especialmente no contexto do bairro do Méier, no Rio de Janeiro. Esse estudo tem uma forte relação com os conceitos de "desemparedamento" da escola, cidade educadora, e escola educadora, criando um diálogo entre arquitetura, urbanismo e pedagogia. A seguir, exploramos essas relações.

Nos apontamentos de Motta (2019), o "desemparedamento" da escola está diretamente relacionado à ideia de expandir os limites físicos da escola para que ela interaja com o território onde está inserida; o que sugere que a Educação Infantil não deva se restringir ao ambiente da sala de aula ou da própria instituição, mas deva utilizar os espaços públicos do bairro, como: praças, parques, ruas e centros culturais, para oferecer uma educação mais rica e integrada à realidade local.

Essa abordagem é alinhada ao conceito de "desemparedamento", que defende a quebra das barreiras entre a escola e a cidade, permitindo que a educação se beneficie das oportunidades de aprendizado oferecidas pelo contexto urbano. Em vez de tratar a escola como um espaço isolado, a proposta de Motta (2019) envolve a cidade como coautora no processo

educacional, reforçando a ideia de que as crianças podem aprender em diversos ambientes e situações, integrando o que vivenciam fora dos muros escolares ao processo educativo formal.

A seguir abordaremos com mais afinco as ações em torno da valorização do território educativo.

### **Ações e reflexões que valorizem o território educativo**

*"Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação"*  
(FREIRE, 1996, p. 26)

Barros (2018) faz a reflexão sobre a importância de transformar a cidade e os territórios em espaços educadores, onde as crianças possam aprender de maneira mais ampla, explorando o mundo ao seu redor com liberdade. Sua obra tem uma relação direta com a ideia de território educativo ao propor que as experiências de aprendizado não se limitem ao espaço escolar, mas se expandam para toda a comunidade. A cidade, com seus diversos espaços, é parte ativa no processo educativo. A proposta está intimamente ligada à ideia de uma Escola e Cidade Educadora, onde a educação é vista como algo que acontece em todos os momentos e lugares, não apenas dentro de sala de aula.

Essa visão valoriza o papel de atores locais — como comerciantes, vizinhos e líderes comunitários — e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças. Ao considerar o território educativo, a obra propõe uma educação inclusiva, que respeite a cultura local, as histórias e as vivências comunitárias, potencializando a interação entre as crianças e seu entorno (BARROS, 2018).

Tiriba (apud BARROS, 2018, p. 20), em suas reflexões, leva em consideração os espaços externos às escolas, uma vez que se influenciam mutuamente, configurando o território vivido de quem os frequenta. "A esse conjunto dentro-e-fora chamaremos territórios educativos [...]", ressignificando e requalificando "[...] os espaços escolares e não-escolares, a partir da desregulação de sua natureza emparedada".

Comungamos da defesa de Barros (2018) que trata que o território educativo inclui tudo ao redor da criança — ruas, parques, praças, museus, comércios locais, e até os próprios moradores. Essa perspectiva valoriza

as interações que surgem no ambiente social e natural, fortalecendo a educação como um processo comunitário e relacional.

Em torno das práticas de Educação Infantil no território, Motta (2019) destaca, de maneira prática, como essas ideias podem ser aplicadas na Educação Infantil. Ao propor que as crianças interajam com o espaço público, sugere que atividades, como: caminhadas no bairro, visitas a espaços culturais, e brincadeiras em praças e parques, podem enriquecer o aprendizado e fortalecer o vínculo das crianças com sua comunidade. Essas práticas refletem o "desemparedamento" da escola ao integrar o cotidiano das crianças ao currículo escolar, valorizando o conhecimento que elas adquirem fora da escola e permitindo que a educação seja contextualizada e significativa. Além disso, a interação das crianças com o espaço público contribui para seu desenvolvimento social, ao promover habilidades, como: autonomia, cidadania e o senso de pertencimento.

Como nos inspira um provérbio africano, para educar uma criança é preciso toda uma aldeia. "Todos os espaços, tempos, pessoas e oportunidades da aldeia. Mas, para isso, a escola também precisa se reorganizar em seus tempos, espaços e relações". Portanto: "É preciso levar os espaços escolares para além das salas de aula e potencializar um uso pelos estudantes que transcenda as tradicionais funcionalidades da instituição escolar" (BARROS, 2018, p. 30).

O intuito do território educativo é de estabelecer, dentro do contexto no qual está incutida a unidade escolar, parceiros que contribuam com a constituição das crianças, "[...] além dos muros da escola". Como: cinemas, praças, teatros, museus, políticas públicas, centros culturais, iniciativas públicas e locais de saúde, de assistência social e de cultura. Nesse sentido: "A cidade é uma potência educadora, que proporciona a possibilidade de construção do conhecimento e valorizando a vivência dos espaços [...]" (MOTTA, 2019, p. 18).

Em torno da valorização do território educativo e a questão do pertencimento da comunidade escolar, Alves, Lopes e Lazzarotto (2023) contribuem com nossa discussão ao abordarem que a valorização do território educativo implica em reconhecer e utilizar os recursos, saberes e práticas locais como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Assim, discutem como a cidade, ao ser vista como uma extensão da sala de aula, oferece diversas oportunidades para a educação, como: a interação com a cultura local, a história e os saberes comunitários. Isso enriquece a formação das crianças, tornando-a mais contextualizada e significativa.

Acerca da importância do pertencimento, proferem que se refere à conexão emocional e social que os indivíduos têm com a sua comunidade. Quando a cidade é integrada ao currículo, as crianças sentem-se mais envolvidas e valorizadas, pois reconhecem que suas experiências e identidades são parte do processo educativo. Isso fortalece a participação ativa da comunidade escolar na construção de um ambiente educador, promovendo a solidariedade e a coesão social (ALVES; LOPES; LAZZAROTTO, 2023).

Em "*Pular os muros da escola em busca de territórios, experiências e expansão das imaginações na educação básica*," Martins e Costa (2022) discutem a importância de conectar a Educação Básica com o mundo externo, rompendo com a ideia de que a aprendizagem deve se restringir ao ambiente escolar.

"Ao pensar os territórios como fundamentais para efetivação de direitos, é preciso buscar neles suas possibilidades educativas, trazendo a cultura, as relações sociais, a história e outros elementos que neles existem em prol do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens inseridos no sistema educacional" (MARTINS; COSTA, 2022, p. 1888).

Os autores propõem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas atuais e a necessidade de transformá-las para que a Educação Básica não se limite aos muros da escola, mas se expanda para incluir o rico mundo de experiências e de saberes que existem fora dela. Essa abordagem pode contribuir para uma formação mais integral e relevante para as crianças. Pois: "A escola não é uma ilha inserida em um território. Ela espelha a cultura local dentro das salas de aula e também pode influenciar sua comunidade" (MARTINS; COSTA, 2022, p. 1887).

Na mesma linha de raciocínio, o jornalista Richard Louv (*apud* BARROS, p. 17) propõe o

[...] convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

O território educativo é uma das bases do PNPI (BRASÍLIA, 2020), que reconhece o papel do território na formação e educação das crianças e defende a integração da escola com a comunidade e a necessidade de aproveitar os recursos locais para enriquecer o processo educacional.

O PNPI (BRASÍLIA, 2020) promove a ideia de que a cidade e a comunidade onde as crianças estão inseridas são ricas em oportunidades de aprendizado. Ao valorizar o território educativo, o plano destaca a importância de atividades que permitam que as crianças conheçam e interajam com o seu entorno, tanto no nível social quanto no nível físico. Ele também incentiva a participação comunitária nos processos educacionais, estimulando que as famílias e outros agentes comunitários atuem como parceiros na educação das crianças.

Além disso, a valorização do território é um aspecto central da proposta de Jundiaí-SP acerca do "desemparedamento" escolar. Ao enfatizar o potencial educativo dos espaços públicos e das práticas culturais locais, nos mostra como esses elementos podem enriquecer o processo de aprendizagem. Outras cidades podem se beneficiar dessa abordagem, utilizando seus próprios contextos e recursos, como: praças, parques e eventos comunitários, para promover uma educação mais significativa e conectada com a realidade das crianças (RAMOS, 2024).

O território urbano passa a ser potencialmente educativo na comunidade de aprendizagem. Nesse contexto, a cidade passa a ser concebida enquanto "[...] território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam". Concerne à associação da escola à definição de cidade educadora, pois ela, conjuntamente, possibilitará de modo intencional "[...] às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida", o que requer um

[...] diálogo intersetorial em torno de um 'projeto educativo e cultural próprio para educar a si (a comunidade de aprendizagem), suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carência' (BARROS, 2018, p. 31).

Consequentemente, temos a premissa de uma Escola e de uma Cidade Educadora.

## Da Escola Educadora para uma Cidade Educadora

*"O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar. Como afirma Antônio Viñao Frago, referindo-se ao espaço escolar, este não é apenas um 'cenário' onde se desenvolve a educação, mas sim 'uma forma silenciosa de ensino' "*  
(FRAGO apud BRASIL, 2006, p. 7).

Quando "desemparedamos" as escolas, ultrapassando muros, paredes e barreiras, acabamos por valorizar e reconhecer a potência educativa de nosso território. A conexão entre escola-família-comunidade é um passo para que nos tornemos uma Escola Educadora e, de modo consequente, uma Cidade Educadora.

A Escola Educadora é aquela que se abre para a cidade e reconhece o valor do território onde está inserida. Deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a ser uma mediadora entre a criança e o território, facilitando o acesso ao que a cidade tem a oferecer. Motta propõe (2019) que, ao reconhecermos nosso entorno como um território educativo, a escola pode promover uma aprendizagem mais contextualizada e conectada com a realidade das crianças, explorando a diversidade cultural e os recursos locais.

Esse conceito - Escola Educadora - envolve práticas pedagógicas que são participativas e ativas, em que as crianças não são meros receptores de informação, mas agentes que exploram e aprendem com o espaço ao seu redor. A Escola Educadora, nesse sentido, é um lugar onde o aprendizado acontece em interação constante com o território e com a comunidade (MOTTA, 2019).

O PNPI (BRASÍLIA, 2020) também está alinhado a este conceito, remetendo a uma escola que se reconhece como parte ativa do processo educativo no território e que colabora com a comunidade para ampliar as oportunidades de aprendizagem. O plano sugere que as instituições, peculiarmente as de Educação Infantil, devam se transformar em centros de aprendizagem dinâmica, abertos ao diálogo com a comunidade e ao território.

O trabalho de Motta (2019), como uma perspectiva essencial para entender o papel dos espaços urbanos na educação, analisa o território do Méier-RJ, propondo que o bairro - com seus espaços de convivência, lazer e cultura - pode ser um ambiente educador em si, proporcionando oportunidades de aprendizado que vão além do currículo escolar

tradicional. No contexto de uma Cidade Educadora, o espaço urbano é transformado em um laboratório vivo de aprendizagem, onde a interação com o ambiente, as pessoas e as atividades locais contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Em torno da Cidade Educadora, Barros (2018) traz como um dos pontos fundamentais a noção de que a cidade deve ser vista como uma grande sala de aula. Ao permitir que crianças explorem livremente suas ruas, bairros e paisagens, a cidade torna-se um agente educador. A integração entre a escola e a cidade promove aprendizagens mais conectadas com a vida real, cultivando o senso de pertencimento e de cidadania.

A Cidade Educadora, como defendida por Gadotti (2016), reconhece o potencial educativo de toda a cidade, algo que Motta (2019) explora ao sugerir que os espaços públicos no Méier-RJ sejam usados de forma intencional pelas escolas infantis, incorporando-os à rotina pedagógica.

Sob o ponto de vista de Motta (2019), os conceitos de Cidade Educadora e Escola Educadora, propostos por Gadotti (2016), encontram um ponto comum no entendimento de que a educação não pode se restringir ao espaço escolar e deve, necessariamente, incorporar o território. Motta (2019) explora essa integração de forma prática ao analisar o potencial educativo do bairro do Méier-RJ, enquanto Gadotti (2016) trabalha com uma perspectiva mais ampla e filosófica de como a cidade e a escola podem interagir para promover uma educação mais completa.

O conceito de Cidade Educadora no PNPI (BRASÍLIA, 2020) aparece na forma de incentivo à criação de Políticas Públicas que considerem o território urbano como um espaço educativo. O plano defende a conexão entre as políticas de Educação Infantil e o urbanismo, propondo uma cidade que ofereça espaços acessíveis, seguros e adequados para as crianças. O PNPI incentiva a participação de diferentes setores da sociedade, como: Saúde, Assistência Social e Cultura, para criar uma rede de suporte e de promoção de aprendizagens para a Primeira Infância. Essa abordagem integra a visão de uma Cidade Educadora, onde diversos espaços e atores se envolvem no processo de desenvolvimento das crianças.

A ideia de uma Cidade Educadora envolve, no PNPI, a criação de ambientes inclusivos, com infraestrutura adequada para atender às necessidades das crianças pequenas. Ao considerar que a cidade pode ser um espaço de aprendizado constante, o plano sugere que os Gestores municipais devem planejar políticas que transformem a cidade em um espaço acolhedor, seguro e educador para as crianças e suas famílias (BRASÍLIA, 2020).

A reflexão acerca de uma Cidade Educadora, não se trata de uma novidade, muito já se debateu e se experienciou para se chegar as propostas contemporâneas. Apresentamos, a seguir, uma linha do tempo criada pelo Programa Cidades Educadoras (*apud* MOTTA, 2019, p. 16), evidenciando o caminho trilhado. Urge por continuidade desse percurso, com aplicações práticas e ações locais, a fim de promover às crianças - sujeitos usuários dos espaços urbanos - a expansão de seus espaços de aprendizagens e de vivências. Observemos:



"Na cidade que educa, todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece" (GADOTTI, 2006, p. 134). Nesse sentido, a definição de:

'Escola Cidadã' ganha um novo componente: a Comunidade Educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, árvores, bibliotecas, seus pássaros, cinemas, bens e serviços, bares e restaurantes, teatros, suas igrejas, empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. Ela se transforma num novo território de construção da cidadania (GADOTTI, 2006, p. 135).

Em consonância com a ideia da Cidade Educadora, Gadotti (GADOTTI, 2006) também apresenta o conceito de Escola Educadora. Nesse modelo, a escola não é um espaço isolado, mas está integrada à vida da cidade. Ela se abre para o território e busca dialogar com os diferentes espaços urbanos, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade local. Logo, a Escola Educadora precisa: promover o protagonismo das crianças; interagir com a comunidade, mantendo uma relação de troca com a comunidade local; valorizar os saberes populares,

as tradições e as vivências do território onde está inserida, tornando-se um centro de convivência e intercâmbio cultural; contribuir para a cidadania ativa, constituindo cidadãos críticos e engajados, capazes de participar da vida social e política da cidade etc.

De acordo com Ramos (2024), a proposta de Jundiaí-SP, voltada para a transformação da cidade em um ambiente educador, representa uma abordagem inovadora que pode servir de inspiração para outros municípios e cidades. Essa iniciativa destaca a importância da integração da comunidade no processo educacional, promovendo parcerias entre escolas, famílias e diversas organizações locais. Ao envolver diferentes atores sociais, Jundiaí-SP demonstra que a educação vai além das paredes da escola, criando um ecossistema onde todos têm um papel a desempenhar.

A experiência de Jundiaí-SP, ao compartilhar suas boas práticas e desafios enfrentados, pode servir como uma referência valiosa para outras cidades que buscam se tornar ambientes educadores, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade educacional em todo o país. O foco na construção de uma cultura de paz, promovendo a convivência harmônica e a resolução de conflitos; valorização do respeito à diversidade e à inclusão, contribuindo para ambientes escolares mais acolhedores e seguros; por fim, incluir práticas sustentáveis, como a educação ambiental; tratam-se de diferenciais importantes que podem servir de parâmetros a muitas municipalidades (RAMOS, 2024).

A proposta de Gadotti (2006) sobre a Cidade Educadora e a Escola Educadora está fortemente relacionada ao conceito de "desemparedamento" da escola. Ambos os conceitos defendem a ampliação dos limites tradicionais da escola, promovendo uma integração mais profunda entre os espaços escolares e o território em que a escola está inserida. Propõe que a aprendizagem não esteja confinada às quatro paredes da sala de aula, assim como o conceito de Cidade Educadora argumenta que a educação deve ocorrer em todos os espaços urbanos.

Gadotti (2006) sugere que a cidade e seus diversos ambientes - praças, museus, bibliotecas, parques - são potenciais educadores. Da mesma forma, o "desemparedamento" propõe uma abertura da escola para a cidade, usando esses espaços como recursos pedagógicos e estendendo as oportunidades de aprendizagem para além dos limites físicos da instituição escolar.

Enfim, o "desemparedamento" da Escola e a Cidade Educadora também se conectam pela ênfase na relação entre a escola e a comunidade. Gadotti (2006) argumenta que a escola educadora é aquela que dialoga com

a comunidade local e está aberta para as tradições, saberes e necessidades da população ao redor. Da mesma forma, o "desemparedamento" incentiva a criação de laços fortes entre a escola e o território, promovendo parcerias com instituições e líderes comunitários, e abrindo as portas da escola para a participação ativa da comunidade.

O PNPI está intrinsecamente relacionado aos conceitos de "desemparedamento" escolar, valorização do território educativo, e à visão de uma Escola e Cidade Educadoras. O plano reforça a ideia de que o desenvolvimento integral das crianças depende de uma educação que não se limite ao espaço escolar, mas que se expanda para a cidade e para os contextos nos quais as crianças estão inseridas. Ao valorizar o território educativo e ao sugerir políticas que integrem a cidade como um espaço de aprendizagem, o PNPI promove uma Educação Infantil conectada ao mundo real, às experiências comunitárias, e à vivência nos espaços públicos, refletindo diretamente os princípios dessas abordagens educacionais inovadoras (BRASÍLIA, 2020).

Ao analisar as práticas educativas, publicadas pela Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE - e que acontecem a partir de escolas, estabelecendo relações com a dimensão social da profissionalidade docente, Radloff, Bihringer e Tomio (2024) interpretam que as experiências analisadas demonstram como as escolas podem se conectar com suas comunidades, promovendo um aprendizado que reflete e se integra à realidade local. Portanto, há um compromisso social dos professores com suas comunidades e territórios, em que práticas se articulam a outros contextos da cidade. Nesse sentido, o conceito de Cidade Educadora envolve a ideia de que o ambiente urbano pode ser um espaço de aprendizado, onde a educação se estende além dos muros da escola. Essa abordagem considera que diversos atores sociais e espaços da cidade contribuem para a formação e desenvolvimento das pessoas.

Os professores tornam-se agentes de mudança social ao se envolverem com suas comunidades. Essa perspectiva reforça a ideia de que o educador deve estar atento às necessidades e às realidades das crianças e das comunidades onde atuam. Radloff, Bihringer e Tomio (2024) apontam que a valorização dos saberes docentes e a sua construção coletiva em percursos formativos na/pela escola em interfaces com outros espaços educativos, ou seja, a construção coletiva do conhecimento dos professores deve ser reconhecida e integrada em processos formativos, tanto na escola quanto em outros espaços educativos colaboram com a relevância das Cidades Educadoras como um modelo para a prática docente que transcende os muros da escola.

Pensar numa Escola e numa Cidade Cidadã, Educada e que Educa está alinhado aos princípios de uma Educação Integral e Integrada.

Aqui o conceito de "desemparedamento" também pode dialogar com a necessidade de um currículo escolar mais flexível e interdisciplinar, que considere a diversidade de contextos e de experiências da vida real. A proposta de integração entre a escola e o território permite que as crianças aprendam não apenas conteúdos acadêmicos, mas também sobre questões sociais, culturais e ambientais, conectando diferentes disciplinas de forma significativa (BARROS, 2018).

O artigo de Moisés Gadotti, intitulado "A escola na cidade que educa" (2006), destaca que uma Cidade Educadora deve ser democrática, inclusiva e participativa, permitindo que todos os habitantes, independentemente de classe social, tenham acesso a oportunidades de aprendizado. A cidade se torna um espaço vivo de intercâmbio de saberes, cultura e cidadania, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

Gadotti (2006) explora a relação entre a cidade e a escola, propondo a ideia de uma Cidade Educadora e de uma Escola Educadora, conceitos centrais para pensar uma educação mais integrada e participativa. Também discute como a escola e a cidade podem se complementar no processo educativo, ampliando o alcance da aprendizagem para além dos muros escolares.

Segundo Gadotti (2006, p. 135): Se uma Cidade pode ser Educadora e Cidadã, há também a possibilidade de existir uma Escola também Educadora e Cidadã. Isso só se torna de fato quando há diálogo entre elas. Portanto, "[...] uma Escola Cidadã [...] supõe a existência de uma Cidade Educadora. Essa apropriação se dá por meio de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado Escolar, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros".

Gadotti (2006) enfatiza que a Cidade Educadora e a Escola Educadora estão interligadas. Uma não pode existir plenamente sem a outra. A escola precisa reconhecer a cidade como um espaço educador e se apropriar dos recursos que ela oferece, enquanto a cidade deve enxergar a escola como um agente transformador e colaborador no processo educativo mais amplo. Tal interação pressupõe que a educação extrapola os espaços formais de ensino, promovendo o que Gadotti (2006) chama de "educação integral", na qual todas as esferas da vida cotidiana são vistas como oportunidades de aprendizagem. A cidade, com suas dinâmicas sociais, culturais e econômicas, se transforma em um ambiente educador, ao mesmo tempo em que a escola educadora incentiva suas crianças a ocuparem e transformarem o espaço urbano.

A Escola Educadora é, no PNPI, uma escola que não age isoladamente, mas que colabora ativamente com outros agentes locais, integrando saberes e valores da comunidade no currículo escolar. Em suma, trata-se da visão de uma escola que se preocupa com o desenvolvimento integral das crianças, reforçando a ideia de que a escola deve promover não só o desenvolvimento cognitivo, mas toda sua complexidade e totalidade de aspectos que podem ser profundamente influenciados pelo território onde a criança vive (BRASÍLIA, 2020).

Para Xavier (*apud* MOTTA, 2019, p. 16):

O conceito tem sido vinculado ao projeto de educação integral, que não apenas considera uma educação em período integral, mas também, e principalmente, que as crianças e jovens se desenvolvam integralmente, nos âmbitos intelectual, físico, afetivo e social. Desse modo, garantir a formação de cidadãos autônomos. O objetivo do território educativo, é estabelecer dentro do contexto no qual se insere a escola, parceiros que possam contribuir na formação dos alunos, além dos muros da escola. Centros culturais, cinemas, museus, teatros, praças, políticas públicas, iniciativas públicas e locais de cultura, saúde e assistência social, são alguns exemplos de possíveis parcerias. 'O território é produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais. [...] Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas.

Para promover o desenvolvimento integral das crianças em suas várias dimensões - social, emocional, intelectual e espiritual -, é necessário superar a separação entre a educação escolar e a educação informal. A criança-aluna também é a criança-cidadã e filha. Nessa visão, saberes como arte, ética, cidadania e natureza são tão importantes quanto o conhecimento científico. A educação integral busca diversificar as atividades dentro e fora da escola, integrando o aprendizado ao cotidiano e à comunidade. Além disso, a cidade deve se adaptar para ser mais acessível e amigável à Infância, como já sugeria Mário de Andrade em 1935 (*apud* BARROS, 2018).

## Mas qual a atuação do Gestor Escolar diante de tudo isso exposto?

No percurso e no intuito de “desemparedar” as Escolas tornando-as Educadas e Educadoras, valorizar o território educativo e assim, tornar também as Cidades Cidadãs e Educadoras cabem alguns passos na Atuação Gestora.

Primeiramente, cabe ao Gestor Escolar ter [cons]ciência de suas atribuições e competências. Dentre elas, deve, conforme o Título IV, do Regimento Institucional, capítulo I, Seção I: “XXXIV - Representar a instituição junto à comunidade; XXXV - Representar a instituição junto a organismos do poder público;” (TAQUARITUBA, 2022, p. 24-25).

Isso vem ao encontro da nova proposta de Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, do Conselho Nacional de Educação - CNE - (BRASIL, 2021, p. 1) visando “[...] parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar [...] por meio de competências que possibilitam desempenhos profissionais compatíveis com as necessidades educacionais da escola e na garantia do direito à educação para todos, considerando a característica multidimensional dessas competências. Estas, abrangem dimensões, que organizadas em blocos, são reconhecidas através de práticas e ações profissionais. Todas essas dimensões relacionam-se de modo intrínseco ao papel Gestor, enquanto líder e articulador que deve engajar e mobilizar a comunidade escolar. São elas as dimensões: Político-Institucional; Pedagógica; Administrativo-Financeira; e, Pessoal e Relacional.

Em conformidade com essa Matriz, o CNE (BRASIL, 2021, p. 7), esclarece que “[...] as funções exercidas pelos gestores são complexas e demandam conhecimento, diferentes habilidades e compromisso político e social”. Dentre as variadas atribuições desse profissional, peculiarmente acerca da dimensão Político-Institucional, cabe ao Gestor:

A.2) Trabalhar/ Engajar com e para a comunidade. O Diretor Escolar deve ter capacidade de análise do contexto intra e extraescolar, com base no conhecimento das características socioeconômicas, políticas, culturais, as questões atuais, as possíveis tendências futuras que afetam a comunidade escolar e os múltiplos recursos que estão disponíveis na comunidade em geral, entre variáveis do contexto que possam emergir. Fortalecer vínculos, propor e desenvolver iniciativas educacionais, sociais e culturais com instituições comunitárias, como associações de moradores, conselhos de segurança, unidades de saúde e outros). utilizando esse conhecimento, como subsídio para mobilização e envolvimento da comunidade no cotidiano escolar (BRASIL, 2021, p. 14).

Com isso, o Gestor precisa dar o segundo passo e refletir sobre algumas problemáticas: Qual a concepção de educação adotada pela escola? Há diálogo entre ela e a cidade?

Ao buscar subsídios para respondê-las o Gestor avança mais um passo: repensar a concepção arquitetônica dos espaços escolares que devem - e merecem - ser o fio condutor de todo Projeto Político Pedagógico institucional - que tenha a intenção de "desemparedar" sua unidade escolar e valorizar seu território indo além de quatro paredes e muros escolares. Nesse viés, não podemos só nos ater ao espaço de quatro paredes de uma sala de aula como ambiente - e acesso - de aprendizagem. Pois:

[...] para desemparedar, é preciso dialogar com as pessoas, com os movimentos sociais, com o patrimônio ambiental, elementos do entorno da escola e da cidade que, ao vivo, deixam de ser objeto de pesquisa em separado do pesquisador - paisagem investigativa abstrata - para se constituírem como espaço de vida cuja decifração exige não apenas a racionalidade, mas outras dimensões humanas. Ainda mais quando esse movimento é realizado como política pública, numa ação compartilhada com as famílias, através de uma metodologia de participação democrática em que as comunidades escolares são autoras; em que não há um padrão pré-definido, não há um desenho arquitetônico, nem brinquedos idênticos a serem reproduzidos; em que as práticas de formação de educadores entrelaçam apropriação teórica, proximidade da natureza, vivências sensoriais, criativas e artísticas (BARROS, 2018, p. 8).

Como se pode observar, em sua atuação, o Gestor deve alinhá-la a fim de atender as legislações, isso sempre no sentido de engajar a comunidade e a sociedade civil. Nesse sentido, pode - deve - elaborar um plano de atuação para tanto. Aqui, citamos parte de um plano elaborado por um de nós, autores-gestores, contido em seu Projeto Político Pedagógico - PPP - institucional (TAQUARITUBA, 2023, p. 102-103), com objetivos e metas. Trazendo muitas delas relacionadas com a relação escola, família e comunidade. Dentre elas, citam-se:

- Exercer, sob os ditames da gestão democrática escolar, a função gestora compartilhando responsabilidades com a equipe escolar e com a comunidade e tomando decisões coletivamente através da busca de objetivos comuns assumidos por todos, como dirigentes e dirigidos, todos avaliam o trabalho e são avaliados, havendo a participação ativa de todo; - Conduzir a construção e reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, segundo com a proposta curricular adotada pela rede municipal de ensino de Taquarituba-SP, fazendo as articulações necessárias ao contexto e à realidade bem como à participação democrática de todos os segmentos da comunidade escolar, garantindo sua efetivação; - Promover o diálogo aberto escola /família com vistas às sugestões no intercâmbio das relações; - Acolher a instituição familiar e a comunidade em torno da instituição a fim de que se sintam importantes e tenham sentimento de pertença de todos os processos que englobam a dinâmica escolar; - E, com isso, trazer as competências da comunidade para aplicação na unidade escolar; - Efetivar a atuação do Conselho Escolar nos processos e ações pedagógicas da escola; - Construção coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico; - Articular a função social da escola às demandas da comunidade;- E, por fim, inserir a Pedagogia da Esperança, constituída pela solidariedade, pelo respeito e pela tolerância, ao combater a intolerância, a política do ódio, a divisão na divisão na sociedade e na construção social de imagens que desumanizam o outro.

Ou seja, cabe ao Gestor Escolar a atuação de planejar, liderar e mobilizar ações em torno do relacionamento escola-comunidade e da Gestão Democrática. Em torno do território educativo, deve planejar estratégias coletivas de intervenção na localidade, alinhadas à Educação Integral, à BNCC (BRASIL, 2024), ao PNPI (BRASÍLIA, 2020) e aos princípios da Cidade Educadora (GADOTTI, 2006).

Após conhecer as atribuições e as competências alinhadas à legislação, traçar um plano com metas e objetivos, o passo a ser seguido pelo Gestor trata-se em 'educar seu olhar', pois:

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. GADOTTI, 2006, p. 139).

Apurando, sensibilizando e educando seu olhar, outro passo a ser seguido, a fim de que haja maior integração criança-escola com o território ao qual estão inseridos, torna-se relevante que o Gestor Escolar elenque, por meio de atento levantamento sob raio estimado de influência da escola no território, potenciais parceiros - agentes, dinâmicas, lugares e

saberes - à consolidação da relação com a comunidade local no intuito de "[...] potencializar agentes educativos enquanto instituições formadoras, incluindo na escola as práticas comunitárias, bem como articular os saberes acadêmicos com os espaços de educação não formal" (BARROS, 2018, p. 31).

Após, vem a etapa da escuta atenta e responsiva da comunidade por meio de seus agentes através das comandas: Qual a escola/ a cidade de seus sonhos? O que você mais gosta na cidade/ na escola? O que elas fazem bem e deve continuar? O que não fazem e precisam melhor? Eu me sinto feliz na escola e na cidade. Por quê? Tais problemáticas - não se esgotam - conduzem o tratado dos objetivos para o percurso por meio da propositura bem como do planejamento de diretrizes que beneficiem não só a questão estrutural, mas transpondo maior ludicidade, acolhimento, diversão, agradabilidade, pacificidade, segurança, antipoluição, ..., e vitalidade aos espaços livres do bairro - existentes e propostos. Tudo isso a fim de:

- Levantar potenciais parceiros no território.
- Estabelecer conexões com parceiros no entorno imediato ao lote da escola.
- Promover diretrizes para a melhorias estruturais dos percursos do território e intervir em um trecho especificado.
- Ampliar o contato da criança com a cidade, de forma a contribuir no seu desenvolvimento como indivíduo.
- Valorizar os espaços livres da cidade incorporá-los no Território Educativo.
- Promover estrutura a subsidiar atividade de artes, dança e música (MOTTA, 2019, p. 12).

Diante do exposto, podemos constatar que Atuação do Gestor Escolar diante do desafio de "desemparedar" as escolas é fundamental para integrar a educação ao território e à comunidade. O Gestor deve liderar ações que promovam a escola como um espaço educador e cidadão, valorizando as interações com o entorno. Para isso, ele precisa conhecer suas atribuições legais, como representante da escola junto à comunidade e à sociedade, e aplicar as dimensões de competência previstas pela Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Além de promover o diálogo entre a escola e a cidade, o Gestor deve planejar intervenções estratégicas que favoreçam a Educação Integral e a participação comunitária, criando vínculos entre o ambiente escolar e os saberes locais. Essa atuação exige olhar sensível para as necessidades da comunidade, colaboração dos agentes locais e um plano de ações que traga a cidade para o centro da experiência educativa, ampliando o conceito de aprender para além dos muros da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destinado principalmente aos Gestores, professores, funcionários, pais e responsáveis, comunidade em geral, bem como a outros profissionais e pesquisadores interessados na temática da Gestão Democrática, na valorização dos territórios educativos e seus potenciais, este capítulo teve como principal contribuição promover uma Gestão Democrática efetiva, por meio da valorização do território educativo, do protagonismo e potencialidade de seus atores, o que pode impactar positivamente na qualidade da educação oferecida na unidades escolares "desemparedando-as" rumo a se tornarem Educadoras, e desse modo, Cidades Educadoras também.

A abordagem dos territórios educativos representa uma importante contribuição para repensar o papel da educação na sociedade contemporânea. Por meio deles, pode-se promover uma integração mais efetiva entre a escola, a comunidade e o ambiente, potencializando as práticas pedagógicas e criando espaços de aprendizagem mais diversificados e inclusivos. Pois, ao valorizar as identidades locais, as trocas culturais e as dinâmicas sociais, está se fortalecendo os laços de pertencimento e de solidariedade, fundamentais para o desenvolvimento humano e social, contribuindo assim, para uma escola e uma sociedade mais democrática, colaborativa, emancipatória, acolhedora e propícia ao aprendizado e ao crescimento pessoal e coletivo.

Nossa contribuição reside na identificação de como a atuação do Gestor escolar, em particular do Diretor, é fundamental para "desemparedar" as escolas. Nesse processo de "desemparedamento", há diversas facetas da atuação do Gestor. Como:

- ✓ Sua atuação vai além da administração da escola, pois deve ser um agente de transformação que estabelece parcerias com a comunidade local, atendendo diretamente às necessidades e aos interesses dela;
- ✓ Lamentar que o caráter socializante da escola esteja muita das vezes sendo negligenciado, tratando apenas do ensino de conteúdos, quase sempre considerando esse processo como uma transferência de saberes, e com isso;
- ✓ Pensar a educação além dos muros da escola, garantindo o local de aprendizado da Infância, dentro da escola e além de seus muros, o que permite assim, que o educando tenha garantido o seu direito à cidade;
- ✓ Deve fortalecer a identidade cultural local, fomentando atividades que celebrem as tradições e a história da comunidade, o que, colaborará, conseqüentemente, a construção de um sentido de pertencimento da comunidade;
- ✓ Sua preocupação recai acerca da construção de currículos escolares

mais significativos e relevantes, pois a incorporação de saberes locais nos currículos geram frutos promissores; a valorização dos territórios educativos leva a um aprimoramento da educação;

- ✓ Sua função também é mobilizar, empoderar e engajar seu entorno, seus lugares, seus agentes e suas dinâmicas com potencial educativo, de acordo com perspectiva da Educação Integral;
- ✓ Deve conceber a escola como ambiente privilegiado de aprendizagem, cabendo ao Gestor levar o conhecimento para sua comunidade e usufruir dos saberes e competências desta;
- ✓ Necessita apregoar e defender a "Pedagogia da Autonomia" (FREIRE, 1996) que discorre sobre o que é necessário para à prática educativa, ressaltando a importância de se considerar as experiências e as vivências das crianças na cidade, suas experiências fora da escola.

Em suma, reforçamos neste capítulo a ideia de que a desconexão entre as escolas e os territórios educativos é um desafio que pode ser mitigado por uma liderança escolar eficaz e comprometida. Haja vista que a valorização dos saberes locais, a promoção de um ambiente educacional inclusivo e a criação de parcerias com a comunidade são essenciais para transformar a realidade educacional.

Assim, a atuação do Diretor se revela como uma peça-chave no processo de "desemparedar" as escolas, transformando-as em instituições que verdadeiramente educam e formam cidadãos críticos, conscientes e engajados em suas comunidades. Portanto, constatamos que a educação, ao ser contextualizada e integrada ao território, torna-se uma ferramenta poderosa na construção de sociedades mais justas e equitativas.

Diante de tudo o que foi exposto, podemos constatar que a Atuação Gestora é fundamental para "desemparedar" as escolas, pois é por meio da liderança comprometida e visionária do Diretor que se estabelece a conexão vital entre a instituição e o território educativo. Essa conexão não apenas valoriza os saberes locais, mas também fortalece a identidade da comunidade, promovendo práticas educativas mais relevantes e inclusivas.

Ao integrar a escola à realidade social e cultural que a circunda, o Gestor contribui para a construção de uma verdadeira Cidade Educadora, onde a educação se torna um processo coletivo e contínuo. Essa abordagem transforma as escolas em espaços de aprendizado dinâmico e colaborativo, capacitando crianças e membros da comunidade a serem protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, a Gestão Escolar se revela não apenas como uma função administrativa, mas como uma agência transformadora essencial na promoção de uma educação que respeita e potencializa as particularidades de cada território.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, A. R.; LOPES, L. F.; LAZZAROTTO, E. P. de S. Oportunidades formativas e práxis na Cidade Educadora: a cidade como proposta curricular. *Dialogia*, [S. l.], n. 45, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.24072. Disponível em: ><https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/24072><. Acesso em: 25 set. 2024.
- BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Instituto Alana: Rio de Janeiro, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**. 2021. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192)<. Acesso em: 20 abr. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada a 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23/12/1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2014.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Marco da Primeira Infância**. Disponível em: >[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm)<. Acesso em 18 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 14.644, de 02 de agosto 2023 **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2023. Disponível em: ><https://legis.senado.leg.br/norma/37446174#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,de%20F%C3%B3runs%20dos%20Conselhos%20Escolares.<>. Acesso em 19 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf><. Acesso em 28 set. 2024.

BRASÍLIA. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI)**. 2 ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. In: **Cadernos Cenpec - Pesquisa e ação educacional**, n. 1, 2006. Disponível em: > <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160><. Acesso em 18 mar. 2024.

LÜCK, H. *et.al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, L. C. S.; COSTA, R. N. Pular os muros da escola em busca de territórios, experiências e expansão das imaginações na educação básica. In: **Trabalhos Completos Apresentados nos Seminários Temáticos da VIII Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 5, 2022. Disponível em: ><https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/3724><. Acesso em 29 set. 2024.

MOTTA, A. C. da. **Educação infantil além dos muros: território educativo no Méier**. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: ><https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/18116><. Acesso 18 fev. 2024.

RADLOFF, C. M. B.; BIHRINGER, K. R. B.; TOMIO, D. Interfaces entre escola e cidade educadora: perspectivas aos saberes docentes. In: **Revista Intersaberes.**, [S. l.], p. e24do1007, 2024. Disponível em: ><https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2618><. Acesso em: 29 set. 2024.

RAMOS, K. **Ambientes educadores: novos cenários de aprendizagem**. Disponível em: ><https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Desemparedamento-da-Escola-versao-atualizada.pdf#page=135><. Acesso em 28 set. 2024.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I "Professora Flávia Grasselli de Oliveira"**. Taquarituba-SP, 2023.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar da E.M.E.I. "Professora Flávia Grasselli de Oliveira"**. Taquarituba, 2022.

# ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - 4º E 5º ANOS: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE COM O SAEB

*Eleandra Natália Miranda Alves*

## RESUMO

O papel da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos - e os desafios na formação de professores com o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - é um tema de grande relevância no cenário educacional. A coordenação pedagógica tem papel fundamental na aproximação entre Gestão Escolar, professores e alunos, buscando promover práticas pedagógicas efetivas e melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, o SAEB assume papel fundamental ao fornecer informações sobre o desempenho dos alunos e das escolas, orientar ações de melhoria e contribuir para o desenvolvimento contínuo dos professores. A escolha desse tema justifica-se pelo fato de que a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos - pode impactar diretamente no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho dos alunos. Além disso, a atuação da proponente desse capítulo, enquanto coordenadora pedagógica, encontra alguns desafios em relação aos subsídios para formação docente no contexto do SAEB. O objetivo geral desta reflexão é analisar a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos -, especialmente no contexto do SAEB, identificando os desafios enfrentados na formação docente e suas possíveis implicações no processo educativo. Este capítulo busca responder a questão: O papel da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos -, diante dos desafios enfrentados na formação de professores relacionados ao SAEB, é relevante? Além disso, esse papel pode impactar o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos alunos? A hipótese postula que os desafios na atuação da coordenação pedagógica, principalmente na formação de professores para o SAEB, podem impactar as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos nesses anos letivos. Esta reflexão é destinada a gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, profissionais da educação e a todos os interessados em compreender e aprimorar o papel da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos, considerando os desafios enfrentados na formação de professores e a importância do SAEB como instrumento de avaliação e orientação educacional. Enfim, pode-se comprovar a relevância desse assunto visando à qualidade de ensino do aluno bem como subsidiar a prática docente, permitindo uma compreensão abrangente dos desafios enfrentados pela

coordenação pedagógica na formação de professores em relação ao SAEB e seu impacto no processo educacional.

**Palavras-Chave:** Papel da Coordenação Pedagógica. Ensino Fundamental - 4º e 5º anos. Desafios na Formação de Professores. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos.

## INTRODUÇÃO

A atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos - e os percalços na formação docente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - constituem uma temática de extrema relevância no cenário educacional, pois a coordenação pedagógica exerce um papel essencial na articulação entre a Gestão Escolar, os professores e os alunos, buscando promover práticas pedagógicas eficientes e aprimorar a qualidade do ensino.

Nesse contexto, o SAEB assume um papel importantíssimo ao fornecer subsídios para a avaliação do desempenho dos alunos e das escolas, orientando ações de melhoria e contribuindo para a formação contínua dos docentes. Ou seja, SAEB é uma importante ferramenta de avaliação da educação básica no Brasil, e compreender os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica na formação docente diante dessa avaliação contribui para o desenvolvimento de estratégias efetivas de melhoria na educação.

A escolha dessa temática se justifica pelo fato de que a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos - pode impactar diretamente no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho dos alunos. Este vem sendo um desafio a ser superado pela proponente deste capítulo enquanto coordenadora pedagógica.

Portanto, objetiva-se analisar a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos -, especialmente no contexto do SAEB, identificando os desafios enfrentados na formação docente e suas possíveis implicações no processo educacional.

E desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Investigar as práticas da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos, relacionadas à preparação dos professores para a realização do SAEB;
- Identificar os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica na formação dos docentes, considerando a avaliação do SAEB

como instrumento norteador para o desenvolvimento das ações pedagógicas;

- Avaliar o impacto da atuação da coordenação pedagógica e da formação docente no desempenho dos alunos no SAEB.

De cunho bibliográfico, este capítulo visa responder:

É relevante a atuação do coordenador pedagógico no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos - frente aos desafios enfrentados em relação à formação docente diante do SAEB? Nesse sentido, esta atuação pode impactar no processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos alunos?

Como hipótese, amparada na pesquisa de campo e bibliográfica, acredita-se que os desafios na atuação da coordenação pedagógica, especialmente em relação à formação docente para o SAEB, podem impactar na passagem das práticas pedagógicas e no desempenho dos alunos nesses anos escolares.

Em relação à metodologia, a presente reflexão foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, bem como da análise documental em torno do SAEB, consultando fontes primárias e secundárias, como artigos científicos, legislação educacional e documentos oficiais relacionados à atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e ao SAEB, permitindo uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pela coordenação pedagógica na formação docente diante do SAEB e suas instâncias no processo educacional. Mas também, amparou-se numa pesquisa de campo por meio de questionário aberto voltado para professores e gestores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

## **ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - 4º E 5º ANOS: OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE COM O SAEB**

### **SAEB: aspectos históricos e sua relevância à atuação e à formação docente**

Inicialmente, cabe elucidar-se como vêm sendo concebidas as iniciativas nacionais de avaliação no âmbito das políticas públicas educacionais. Pestana (*apud* MORAIS; PEREIRA, 2024, s/p.), em discussão feita acerca do SAEB, menciona que este sistema é constituído por:

Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) - Saeb amostral; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil (Ensino Fundamental, censitária); Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Provinha Brasil; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (certificação e seleção); e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Na reflexão de Bonamino e Franco (1999), a década de 1980 foi marcada pelo início de diversas reformas educacionais que tiveram impacto significativo na América Latina. Esse processo de reforma foi complexo, pois trouxe mudanças profundas em várias áreas, como nas prioridades da educação, nos modelos de financiamento, no currículo e na avaliação. Além disso, ele trouxe para a agenda de instituições como o Banco Mundial - BM - e setores empresariais uma série de questões que, historicamente, eram defendidas por pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd - e por grupos que destacam as tensões entre os interesses empresariais e as propostas de universalização da educação de qualidade. Além disso, as reformas ainda são pouco estudadas, pois a análise inicial dos pesquisadores se concentrou principalmente em discursos, o que, embora válido, precisa ser complementado por pesquisas empíricas que investiguem a construção das políticas e suas consequências concretas.

Na visão de Setoguti (2024), a consolidação dos sistemas de avaliação externa da educação brasileira na década de 1990 marcou uma transformação significativa na história educacional do Brasil. Até aquele momento, o conhecimento sobre a realidade educacional nos níveis Fundamental, Médio e Superior era baseado em percepções subjetivas, sem uma consistente análise científica. Como resultado, diagnósticos equivocados foram gerados, levando a erros em algumas políticas educacionais.

Por muitos anos, acreditava-se, de forma equivocada, que os principais problemas da educação brasileira eram a falta de infraestrutura escolar, a evasão e o baixo número de matrículas. No entanto, a partir de 2003, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - revelou que, no ensino básico regular, havia 40 milhões de alunos matriculados, enquanto a população entre sete e dezessete anos era de 36,7 milhões, evidenciando um excedente de mais de três milhões de estudantes. "Esses números indicavam que a maioria das crianças e dos jovens frequentava a escola, porém, em virtude das inúmeras repetências, elas estavam em anos

atrasados e idade acima da esperada" (SCHWARTZMAN; BROCK *apud* SETOGUTI, 2024, p. 1).

Segundo Horta Neto (2007), o Sistema de Avaliação Educacional da Educação Básica - SAEB - foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP - em 1990, acompanhando uma tendência internacional que se manifesta originariamente nos Estados Unidos em fins da década de 1960, se difunde para Europa na década de 1970, se estende para a Ásia e Oceania na década de 1980, e se espalha para a América Latina nos anos de 1990.

O SAEB, uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC -, teve sua primeira implementação nacional por meio de um projeto piloto chamado Sistema de Avaliação da Educação Pública - SAEP -, realizado em 1988. Esse momento ocorreu em um cenário marcado por reformas políticas, sociais e econômicas, além da reconfiguração do pacto federativo e da inclusão de novos atores e demandas sociais. Diante desse contexto, surgiu a necessidade urgente de reformular os processos de formulação, implementação e gestão de políticas públicas, com ênfase nas políticas voltadas à educação (HORTA NETO, 2007).

"[...] desde sua criação, o SAEB configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros" (BONAMINO; SOUZA *apud* MORAIS; PEREIRA, 2024, s/p.).

Sob a reflexão de Sambrana (2024, p. 13), a intenção do MEC era criar uma ferramenta que permitisse avaliar a "qualidade" da Educação Básica no Brasil, com o objetivo de gerar dados e indicadores que, em tese, poderiam apoiar a formulação de políticas públicas educacionais. "Ao longo dos anos, o Saeb tornou-se uma ferramenta importante para a compreensão do cenário educacional e desempenha um papel fundamental na tomada de decisões relacionadas à educação". Essas avaliações externas oferecem dados concretos sobre o desempenho dos estudantes, permitindo comparações ao longo do tempo e entre diversas regiões. Embora esse modelo tenha sido inicialmente criado pelos reformadores para monitorar o progresso dos alunos e elevar a qualidade do ensino, existem inúmeros desafios e efeitos negativos relacionados a essa abordagem. Além disso, essas avaliações desempenham um papel importante na forma como o trabalho docente é estruturado, impactando diretamente o dia a dia escolar e os métodos de ensino utilizados pelos professores.

Conforme essas avaliações se tornam mais proeminentes como ferramentas para mensurar o desempenho dos alunos, seus impactos na

prática dos professores se tornam cada vez mais claros. Esse sistema avaliativo não apenas influencia o planejamento das aulas e as estratégias de ensino, mas também redefine as prioridades educacionais, à medida que os educadores ajustam suas práticas para atender às exigências e expectativas geradas pelos processos de avaliação (SAMBRANA, 2024).

Em suas primeiras edições, o SAEB não possuía abrangência nacional, contando com a adesão de 23 estados federativos somente; Após 1995, ganha característica nacional com a participação de 27 estados e de todas as redes de ensino - estadual, municipal e privada -, localizadas nas zonas urbana e rural. Atualmente: "O SAEB é uma avaliação bianual, aplicada a uma amostra probabilística de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, que estima os conhecimentos dos estudantes em Língua Portuguesa (compreensão de leitura) e Matemática" (SETOGUTI, 2024, p. 2).

Na formulação dos objetivos gerais do SAEB, nota-se que a abordagem mais descentralizada e participativa adotada no primeiro ciclo, que destacava os aspectos processuais relacionados ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação dentro do sistema educacional, foi gradualmente deixada em segundo plano, dando lugar a uma definição mais centralizada sob a gestão do MEC (BRASIL, 1997).

Mantendo a coerência com os objetivos estabelecidos para o sistema, no primeiro ciclo observou-se uma participação ativa de equipes compostas por professores e especialistas das secretarias estaduais de educação. Essas equipes assumiram a responsabilidade pela aplicação e correção das provas, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Fundação Carlos Chagas. Simultaneamente, em cada estado, foram formadas equipes de professores e de especialistas com o propósito de "validar localmente os conteúdos das provas", como de "determinar se os itens contidos nestas formavam parte do que se considerava conteúdo mínimo para a UF" (BRASIL, 1997, p. 12).

No segundo ciclo, mais uma vez, houve a participação de equipes de docentes e de especialistas pedagógicos das secretarias estaduais de educação, que analisaram os problemas ocorridos tanto na fase de coleta de informações quanto nos resultados do primeiro ciclo, além de colaborarem na elaboração das provas. Acadêmicos especialistas também participaram, assumindo a responsabilidade pela coordenação e pela formulação das avaliações "de uma proposta inicial de 40 itens por série e disciplina, a partir dos quais seriam montados os testes de rendimento" (BRASIL, 1997, p. 13-14).

Para Bonamino e Franco (1999), diferentemente dos objetivos dos dois primeiros ciclos, que priorizavam aspectos processuais, os ciclos subsequentes se destacam por focar na geração de resultados destinados a monitorar a situação educacional no Brasil e fornecer subsídios para os formuladores de políticas públicas.

De acordo com Brasil (2008, p. 9), o SAEB visa coletar informações acerca do que os alunos "sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas". Além desses dados, procura "acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas por meio de questionários aplicados a alunos, professores e diretores".

Ademais, o SAEB apresenta os resultados em escala única para todas os anos, para cada disciplina, tornando possível a comparabilidade de resultados entre séries e anos. Depois de sua criação, surgiram o Exame Nacional de Cursos - ENC -, de 1996, a fim de avaliar os cursos superiores, e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM -, de 1998. Em 2003, o Provão foi substituído pelo Exame Nacional do Ensino Superior - SINAES - (BRASIL, 2008).

Ruben Klein (2007) ao analisar os resultados insatisfatórios de grande parte dos alunos no antigo Provão, o Exame Nacional de Cursos e nas provas do SAEB, relata que esses baixos desempenhos podem ser atribuídos, essencialmente, às deficiências nos cursos de formação de professores, que não propiciam o conhecimento e as habilidades necessárias para que os futuros docentes possam ensinar adequadamente em sua prática laboral.

De modo preocupante, os resultados de variadas avaliações externas de aprendizagem tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, incluindo as que envolvem estudantes brasileiros, demonstram "a fragilidade do sistema educacional do país". Entre os motivos mais apontados por especialistas, está a falta de uma preparação adequada dos professores nos cursos de Pedagogia, não capacitando suficientemente a classe docente às atividades de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental (DURHAM *apud* SETOGUTI, 2024, p. 4).

Um estudo significativo desenvolvido por Horta Neto (2007, p. 42) aponta um conjunto de reflexões aprofundadas pautadas nos fundamentos das políticas de avaliação da Educação Básica e da Educação Superior, trazendo o SAEB e a Prova Brasil nesse contexto, o que revela seus princípios e suas finalidades bem como os reflexos na constituição das políticas públicas educacionais no cenário brasileiro historicamente. Para ele:

A instituição formal do SAEB foi fixada pela Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994). Determinava-se que o SAEB seria dirigido por um conselho, que deveria ter como principal competência elaborar o Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica, definindo as diretrizes, normas básicas e objetivos específicos dos ciclos de avaliação, seus padrões de desempenho e qualidade, e os cronogramas e orçamentos de execução (HORTA NETO, 2007, p. 42).

Desde então, diversas demandas e necessidades foram identificadas ao longo dos diferentes governos e políticas implementadas ao transcorrer de três décadas de existência do SAEB. Algumas dessas demandas representaram avanços, enquanto outras permanecem enraizadas em práticas de avaliação que focam exclusivamente no uso de resultados e dados quantitativos, o que contribui para o aumento das desigualdades e a exclusão de aprendizagens dos envolvidos no processo de escolarização, como: professores, crianças, jovens e adultos. Esses sujeitos, muitas vezes, tornam-se reféns de um trabalho técnico e instrumental ao qual são cobrados a realizar, afastando-se de propostas qualitativas de aprendizagem que poderiam ser efetivamente mobilizadas e promovidas (SAMBRANA, 2024).

Os impactos dessas políticas de avaliação externa no processo de constituição da identidade docente, especialmente no que tange às suas subjetividades, afetam significativamente o plano emocional e a qualidade do trabalho realizado, refletindo-se diretamente nos modos de aprender e de ensinar. Como consequência, ocorre um processo de responsabilização de professores e de gestores escolares em relação aos resultados de aprendizagem e aos indicadores das avaliações externas, levando-os a serem culpabilizados quando os resultados não são satisfatórios (SAMBRANA, 2024).

Ao assumirem essa responsabilidade, professores e gestores buscam evitar a posição de culpados pelos baixos resultados ou por índices que não conferem à escola o status de "escola de qualidade" em rankings midiáticos. Isso os leva a adotar certas práticas que reduzem o currículo àqueles conteúdos avaliados pelas matrizes, como leitura e matemática, deixando de lado outras áreas, dimensões e conteúdos curriculares (SAMBRANA, 2024).

Relevante crítica é feita na literatura acerca dos impactos dos testes de avaliação educacional viabilizados pelas provas do SAEB, no sentido de que "[...] apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação"

(HORTA NETO, 2007, p. 47). Isso, sem dúvida, abrange questões além da simples aplicação de testes, envolvendo um conjunto mais amplo de fatores, como a realidade sociocultural dos estudantes, as condições de trabalho e a valorização dos professores, a disponibilidade ou falta de materiais didáticos, entre outros elementos que influenciam os processos de aprendizagem de crianças e de jovens na Educação Básica.

Para Morais e Pereira (2024), a formação de professores é um processo complexo que envolve as diversas relações que o indivíduo estabelece nos diferentes contextos ao longo da vida, possibilitando o fortalecimento de sua identidade profissional por meio das experiências vivenciadas. Refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma maneira de valorizar suas ações e pensamentos, e de abrir caminho para novas possibilidades que contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

As avaliações em larga escala, como as provas do SAEB, exercem um impacto significativo na identidade e na atuação dos professores. Essas avaliações moldam as relações interpessoais no ambiente profissional e sociocultural, influenciando e sendo influenciadas pelas dinâmicas do dia a dia. Esse processo, por sua vez, contribui para a construção da subjetividade docente. Além disso, a experiência desses profissionais passa por transformações que repercutem na formação, no aprendizado e em reflexões importantes sobre a educação, o currículo e o papel da avaliação. Isso traz contribuições tanto para as instituições escolares quanto para os processos de ensino, de aprendizagem e da comunidade (MORAIS; PEREIRA, 2024).

As dinâmicas geradas pelo SAEB, especialmente em relação à Prova Brasil, aplicada no 5º ano do Ensino Fundamental, são abordadas por Morais e Pereira (2024) a partir da perspectiva daqueles que estão diretamente envolvidos no cotidiano pedagógico das escolas públicas. Trata-se da visão e do relato dos professores, que vivenciam as experiências docentes anteriores à aplicação da prova e sentem, de maneira intensa, os impactos dessa avaliação no ritmo de seu trabalho, além dos sentimentos que surgem nesse contexto. Pois, afinal de contas, "[...] esses atores, no entanto, não só não recebem passivamente as orientações das políticas de avaliação como as interpretam, apropriam-se delas, reagem, interagem, produzindo suas próprias regulações, denominadas microrregulações" (LUCCHESI; CONTI *apud* MORAIS; PEREIRA, 2024, s/p.). Portanto, os professores influenciam e são influenciados em decorrência dos modos de aplicação da Prova Brasil, o que vem a refletir na forma de "[...] ser, pensar, fazer e saber que se transmutam na sua prática pedagógica".

Brasil (1997; 2008) ressaltam a importância do SAEB, fornecendo diretrizes claras e matrizes de referência que orientam tanto a avaliação quanto o planejamento pedagógico, principalmente no Ensino Médio. Ademais, enfatizam a relevância de o SAEB funcionar como um instrumento para aferir o desempenho educacional nacional, contribuindo para ajustes na formação docente e na prática pedagógica. A padronização das avaliações permite que educadores compreendam as expectativas em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas nas escolas.

Já Bonamino e Franco (1999) analisam o processo de institucionalização do SAEB, destacando seu impacto na política educacional brasileira. O SAEB, ao estabelecer uma cultura de avaliação externa, reforçou a necessidade de adaptação das práticas docentes às exigências impostas pelas políticas públicas de educação. A avaliação passou a nortear o desenvolvimento de políticas educacionais e a oferecer dados para a formação continuada dos professores, visando ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino.

Ao passo que Horta Neto (2007) fornece uma retrospectiva das avaliações educacionais no Brasil, desde as primeiras medições até o SAEB em 2005. Ele destaca o papel crescente da avaliação externa na configuração das práticas docentes, evidenciando como o SAEB contribuiu para moldar uma formação mais alinhada às demandas contemporâneas da educação. A avaliação, nesse sentido, atua como um norteador das mudanças necessárias nas políticas de formação docente, tornando-as mais sensíveis às necessidades detectadas nos resultados das provas.

Ao discutir os desafios e as propostas para a educação no Brasil, com foco na função do SAEB em identificar lacunas no sistema educacional, Klein (2007) aponta que, embora o SAEB ofereça um panorama útil para gestores e formuladores de políticas, sua contribuição para a formação docente também é essencial, pois evidencia áreas de conhecimento que necessitam de maior atenção no processo formativo dos professores, sobretudo nas habilidades de leitura e de matemática, que costumam ser o foco das avaliações.

Morais e Pereira (2024), ao examinarem como as práticas avaliativas no contexto do SAEB afetam o trabalho e a subjetividade docente, afirmam que o SAEB influencia diretamente o modo como os professores conduzem suas aulas, muitas vezes gerando um estreitamento curricular voltado para os resultados das avaliações. Essa dinâmica de avaliação tem implicações profundas para a constituição da identidade e das práticas docentes, revelando a tensão entre o desenvolvimento profissional e as demandas por resultados imediatos.

Sambrana (2024) analisa os impactos do SAEB sobre o trabalho docente em uma escola pública de Corumbá-MS. Ressalta que a pressão gerada pelos resultados do SAEB influencia a prática pedagógica e a formação dos professores, que se veem compelidos a ajustar seus métodos de ensino para atender às expectativas das avaliações externas. Essa situação provoca desafios emocionais e profissionais, reforçando a necessidade de uma formação que equilibre exigências avaliativas e desenvolvimento pedagógico mais amplo.

Setoguti (2024) investiga a relação entre o desempenho dos estudantes nas provas de leitura do SAEB e os cursos de formação docente, ao apontar que os resultados dessas avaliações revelam lacunas na preparação dos professores, sugerindo que a formação docente precisa ser aprimorada para lidar melhor com as áreas de leitura e de interpretação de textos, essenciais para a melhoria dos resultados educacionais.

Em suma, tais obras convergem ao discutir a importância do SAEB na atuação e na formação docente, destacando como ele tem influenciado o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, os autores indicam que, apesar das contribuições do SAEB para o diagnóstico do sistema educacional, ele também gera tensões ao limitar a prática docente a resultados mensuráveis, especialmente nas áreas da leitura e da matemática. Enquanto algumas obras destacam o potencial do SAEB em guiar a formação continuada e as práticas pedagógicas, outras apontam os desafios de uma avaliação que, muitas vezes, pressiona os professores a priorizarem conteúdos avaliados em detrimento de um currículo mais amplo e qualitativo. Assim, o SAEB é visto tanto como uma ferramenta valiosa quanto uma fonte de tensão no campo da formação e da atuação docente.

### **Os desafios na formação docente com o SAEB e a atuação da coordenação pedagógica**

Os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica são apresentados como multifacetados e complexos, envolvendo questões como a formação docente, a adaptação de práticas pedagógicas aos diferentes perfis de alunos e acompanhamento dos resultados educacionais. Neste contexto, conforme Almeida e Santos (201), frente ao SAEB, a atuação da coordenação é submetida como um dos principais desafios, já que esse sistema de avaliação exerce um impacto significativo nas políticas educacionais e na qualidade do ensino.

Na mesma linha reflexiva, os percalços enfrentados pela coordenação pedagógica são examinados como multifacetados, visto que exigiram não apenas uma compreensão aprofundada do SAEB e suas métricas, mas também habilidades de liderança e coordenação para ações pedagógicas conduzidas que impulsionem a melhoria do desempenho dos alunos, visando à superação de possíveis resistências e barreiras institucionais, ao promover uma cultura de avaliação e melhoria contínua no ambiente escolar (CUNHA; LIMA, 2020).

Os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica no contexto do SAEB são examinados como complexos e exigentes, sendo necessário que o coordenador pedagógico tenha uma compreensão aprofundada do sistema de avaliação, das métricas e dos indicadores utilizados, a fim de interpretar os resultados e propor ações coerentes com as necessidades identificadas (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2019).

Por outro lado, Araújo e Oliveira (2019) também ressaltam as possibilidades e as oportunidades que o SAEB proporciona para o fortalecimento da atuação da coordenação pedagógica, haja vista que a avaliação educacional pode servir como uma ferramenta diagnóstica para identificar lacunas e desafios no ensino, permitindo a elaboração de estratégias de intervenção eficazes e dirigidas para a promoção de uma educação de qualidade e mais equitativa.

Para Pereira e Silva (2017), a coordenação pedagógica enfrenta desafios relacionados à preparação dos professores para lidar com as estimativas externas, como o SAEB. Nesse sentido, a necessidade de compreensão das competências e das habilidades avaliadas, bem como a interpretação dos resultados obtidos, são aspectos importantíssimos para o sucesso do processo de avaliação e aprimoramento do ensino.

O artigo de Cunha e Lima (2020) aborda a formação docente e a atuação da coordenação pedagógica frente ao SAEB, destacando os desafios enfrentados e as contribuições que esses profissionais podem oferecer nesse contexto, em que a formação contínua dos docentes, especialmente no que se refere à compreensão dos objetivos e dos indicadores do SAEB, bem como na análise e na utilização dos resultados obtidos para aprimorar o ensino é de suma importância.

As contribuições que a coordenação pedagógica pode oferecer frente ao SAEB, especialmente na promoção da formação docente e no estímulo à reflexão sobre as práticas pedagógicas são apontadas por Cunha e Lima (2020), em que a coordenação pedagógica pode ser um agente facilitador na interpretação e na utilização dos resultados do

SAEB, auxiliando os professores na identificação de pontos de melhoria e no planejamento de ações para elevar o desempenho dos alunos, visando sempre o aprimoramento da qualidade da educação.

Ao destacar as perspectivas e possibilidades que a atuação da coordenação pedagógica pode proporcionar no Ensino Fundamental, Almeida e Santos (2021) enfocam a importância de uma formação continuada e atualizada para os coordenadores pedagógicos, bem como o estabelecimento de parcerias com outros profissionais da educação e com a comunidade escolar. Tais perspectivas visam aprimorar a *Gestão Escolar*, estimular a inovação pedagógica e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Portanto, este profissional tem importante papel como agente transformador no contexto educacional e na melhoria do ensino (ALMEIDA; SANTOS, 2021).

Neste contexto, a atuação da coordenação pedagógica é fundamental, pois desempenha um papel estratégico na articulação entre a *Gestão Escolar* e os professores. Apoiar os docentes na compreensão dos resultados obtidos no SAEB, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas e auxiliando no planejamento de ações para a melhoria do ensino trata-se da essencial responsabilidade do coordenador pedagógico (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2019).

A essa reflexão, Fernandes e Pereira (2018) trazem o apontamento de que a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental torna-se relevante, ao focar reflexões sobre a formação docente e o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nessa circunstância, a coordenação pedagógica assume um papel estratégico na articulação entre *Gestão Escolar* e professores, contribuindo para a melhoria das práticas educacionais e o alcance dos objetivos propostos pelo SAEB.

A questão da formação docente na compreensão dos aspectos técnicos e conceituais do SAEB, bem como na interpretação e na utilização adequada dos resultados para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem também são apontados por Fernandes e Pereira (2018). Nesse sentido, a coordenação pedagógica exerce um papel fundamental na promoção de espaços de formação e reflexão coletiva, incentivando os docentes a analisar os resultados do SAEB e planejar ações pedagógicas condizentes com as necessidades dos alunos em que a atuação proativa da coordenação pedagógica na condução das atividades relacionadas ao SAEB, inclui o acompanhamento das etapas de aplicação da avaliação e análise dos resultados obtidos.

No que tange à formação docente, Fernandes e Pereira (2018) ressaltam a necessidade de promover uma abordagem interdisciplinar

que considere não apenas os aspectos técnicos da avaliação, mas também as dimensões pedagógicas e socioemocionais envolvidas no processo educativo. Nesse contexto, a atuação coordenação pedagógica envolve a coragem, especialmente em relação à formação docente e ao SAEB, visando o sucesso do processo de avaliação e para o aprimoramento da qualidade do ensino, confiante para que os docentes possam compreender, interpretar e utilizar de forma efetiva os resultados do SAEB para a melhoria contínua da educação.

O estudo realizado por Souza e Mendes (2016) aborda a formação docente e a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos - diante do SAEB, destacando a relevância da formação dos professores para lidar com os desafios impostos pelas avaliações externas, como o SAEB, e como a coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental nesse processo.

Ao discutirem a importância de uma formação continuada e contextualizada para os professores, que os capacitam a compreender a estrutura do SAEB, como avaliações de competências e como interpretar os resultados obtidos, defendem que a coordenação pedagógica tem o papel de promover espaços de reflexão e de aprendizagem para os docentes, esperançosa para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e para a incorporação dos resultados das expectativas externas em seu planejamento e ensino (SOUZA; MENDES, 2016).

Além disso, cabe à coordenação pedagógica fomentar uma cultura de avaliação formativa na escola, em que a avaliação não seja vista apenas como um momento de cobrança e pressão, mas como uma ferramenta para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a coordenação pedagógica deve auxiliar os docentes na reflexão sobre suas práticas pedagógicas, identificando pontos fortes e áreas de melhoria para aprimorar o desempenho dos alunos, promovendo espaços de formação continuada para os professores, visando capacitá-los para lidar com os desafios impostos pelo SAEB e para incorporar as estimativas externas como uma ferramenta a favor do desenvolvimento da educação (PEREIRA; SILVA, 2017).

A harmonia da coordenação pedagógica em criar um ambiente escolar favorável à aprendizagem e ao enfrentamento dos desafios do SAEB concerne à atuação da coordenação em atuar como articuladora entre a Gestão Escolar, os professores e os alunos, promovendo, assim, ações de formação e de acompanhamento que visem ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e ao alcance dos objetivos do SAEB.

Além de que cabe à coordenação pedagógica estimular uma cultura de avaliação formativa na escola, em que os resultados das estimativas externas sejam utilizados de forma construtiva para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem dos alunos (SOUZA; MENDES, 2016).

## **PERCURSO METODOLÓGICO E SUA ANÁLISE**

Em relação às técnicas e aos procedimentos, este capítulo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo. Para Gil (2002), constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseando-se em material já elaborado.

Para Andrade, (2004, p. 21), "a pesquisa de campo objetiva a produção ou reprodução de fenômenos", o que merece a atenção, pois exige critérios de escolha de amostragem, a forma pelo qual foram coletados os dados e os critérios analisados das informações obtidas.

Em relação às técnicas para coleta de dados, Quadros (2007) profere que sua principal forma refere-se à leitura, tanto de revistas, jornais, CDs, livros etc., sendo empregada, certamente, a todos os tipos de pesquisa. Esta técnica também é denominada de pesquisa bibliográfica, foi constituída de dados secundários, ou seja, aqueles que já se encontram disponibilizados e já foram objeto de análise e estudo.

Todavia, na construção deste capítulo empregou-se os dados primários, quer dizer, aqueles ainda não sofreram estudo e análise, por meio, em específico do instrumento de coleta de dados, o questionário aberto.

Para Quadros (2007), o universo de uma pesquisa concerne ao conjunto de fenômeno e todos os fatos que apresentam uma característica comum. Aqui, neste capítulo, o universo é o segmento escolar do Ensino Fundamental - Anos Finais.

A população diz respeito ao conjunto de números obtidos, contando-se ou medindo-se certos atributos dos fenômenos e/ou fatos que constituem um universo. Nesta pesquisa científica, a população se trata dos profissionais atuantes nesse segmento, constituído pelos gestores e professores (QUADROS, 2007).

As questões para estes profissionais incluíram o tempo de atual - seja docência, seja na coordenação no Ensino Fundamental Anos Iniciais -; considerações sobre a relevância do SAEB à avaliação da Educação Básica; e, quais os obstáculos desse sistema no que tange em subsidiar a prática docente.

Participaram da pesquisa de campo, equipe gestora e docente - todos de um município localizado a sudoeste do estado de São Paulo -, constituída por sete professoras de duas unidades escolares que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três Gestores, sendo, uma Supervisora de Ensino, a Vice-Diretora de uma unidade e a Coordenadora Pedagógica de outra.

Convém ressaltar que a proponente dessa pesquisa é coordenadora pedagógica da mesma unidade escolar da Vice-Diretora acima e que se absteve de responder, primando pela imparcialidade e impessoalidade dos dados em questão.

A formação acadêmica dos educadores teve influência direta sobre suas percepções sobre o SAEB. Aqueles com formações mais recentes ou especializações em áreas pedagógicas demonstram uma compreensão mais técnica e crítica das avaliações, dando a importância de uma formação continuada para se adaptar às demandas educacionais atuais. A experiência acadêmica oferece embasamento para análise das implicações do SAEB em maior profundidade, questionando suas limitações e aplicabilidade.

O tempo de atuação na educação - de 6 a 27 anos - também molda a visão dos profissionais em relação ao SAEB. Quanto tempo no Ensino Fundamental, atuando com 4º ou 5º ano, as respostas variaram de 1 a 25 anos. O que denota que os educadores com mais tempo de experiência tendem a ter uma perspectiva mais ampla, levando em consideração mudanças históricas e políticas na avaliação educacional. Já aqueles com menos tempo na área podem ter uma abordagem mais focada nos desafios atuais, mas sem o mesmo repertório histórico, o que afeta a forma como interpretam os resultados bem como o modo de sugerir soluções.

Em suma, a formação acadêmica dos educadores é um pilar essencial para o desenvolvimento da qualidade educacional no Brasil. Profissionais com formação sólida e continuada tendem a possuir uma compreensão mais ampla das teorias e das práticas pedagógicas, o que os capacita a enfrentar os desafios do ensino e a implementar estratégias eficazes para promover o aprendizado dos alunos.

Além disso, o tempo de atuação na educação é um fator que impacta diretamente a experiência e a capacidade dos docentes em lidar com as realidades do ambiente escolar.

Portanto, a combinação de uma formação acadêmica consistente e um tempo específico na educação não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também é fundamental para a construção de uma prática docente

reflexiva e inovadora. Esse cenário é relevante para que os educadores possam responder de maneira eficaz aos desafios que emergem das avaliações externas, como o SAEB, e promover um aprendizado significativo e duradouro.

Ao analisar as respostas dos participantes sobre o SAEB como ferramenta de avaliação da Educação Básica no Brasil, nota-se um consenso geral sobre sua importância, com algumas divergências a respeito de sua aplicação e eficácia.

Como convergências, há uma ampla concordância entre os colaboradores sobre o valor do SAEB na mensuração da qualidade da educação e como uma referência para melhorar o sistema educacional.

Por exemplo, a *V. P. N.* afirma que o SAEB "avalia os principais conteúdos", enquanto a *J. A. F.* sublinha que ele "auxilia a mensurar os resultados obtidos pelos alunos". Outros, como *F. M. C. C.*, destacam que o SAEB "se torna um ponto de referência, no indicativo da aprendizagem dos nossos alunos", e o *J. L. O. D.* menciona que ele "proporciona uma visão clara dos resultados dos processos de ensino, dando oportunidades para mudanças possíveis". Essas contribuições mostram uma percepção comum de que o SAEB tem um papel fundamental em orientar o aprimoramento das práticas educacionais.

Além disso, *M. L. O. G. S.* declara que o SAEB "é responsável pelo desenvolvimento do aluno, uma vez que aponta os pontos positivos e negativos de cada um e como melhorar", indicando que o exame serve como um guia para disciplinas pedagógicas. De forma semelhante, *L. R. G. M. F.* observa que ele "nos permite orientar nosso trabalho, observando os pontos mais vulneráveis e o que ocorre de mais atenção".

As principais divergências giram em torno da padronização do SAEB e sua eficácia na inclusão de diferentes contextos educacionais. *T. C. F. V.* aponta que, embora o SAEB seja importante, "nem sempre atinge seu objetivo por ser uma avaliação padronizada que não leva em conta os aspectos particulares de cada instituição nem as individualidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiência". Essa crítica expõe uma limitação do SAEB em termos de sensibilidade às diversidades presentes nas escolas.

Outra divergência significativa aparece na fala de *M. A. P.*, que sugere que "deveriam ser avaliados todos os anos do Ensino Fundamental I e não somente alguns anos", revelando uma preocupação com a cobertura incompleta da avaliação.

Enfim, as convergências mostram uma visão unificada de que o SAEB é um instrumento necessário para avaliar e orientar a educação, ajudando

a melhorar a qualidade do ensino. Contudo, as divergências trazem à tona preocupações sobre sua padronização e a cobertura de diferentes contextos, especialmente no que se refere à inclusão e à participação de todos os anos do Ensino Fundamental.

Acerca dos desafios relacionados ao SAEB, observou-se que há contribuições que vão ao encontro, ou seja, que dialogam entre si, e outras que vão de encontro, ou seja, que se contrastam.

No que tange às contribuições que vão ao encontro, um dos temas recorrentes entre os colaboradores é a defasagem escolar e as dificuldades de participação das famílias.

V. P. N. menciona que "muitas crianças apresentam sérias defasagens escolares, o que dificulta um bom desempenho na avaliação", enquanto a J. A. F. destaca a "participação das famílias e defasagem de alunos do ano/série". Esse ponto também é reforçado por J. M. S., que observa: "o maior desafio é fazer com que o aluno adquira competências e habilidades esperadas para o seu ano/série, quando lhe falta alcançar o que era básico nos anos anteriores".

Além disso, há um forte diálogo sobre a falta de comprometimento das famílias e o desinteresse dos alunos. C. A. V. O. profere que os desafios "referem-se à participação e comprometimento das famílias na vida escolar, o desinteresse por parte dos alunos", ideia que ecoa na fala de J. G. B., que também menciona "o desinteresse por parte dos alunos e a participação das famílias na vida escolar". Já P. L. R. C. acrescenta que "a negligência familiar e o desinteresse dos alunos" podem prejudicar o avanço nos padrões de qualidade exigidos pelo sistema.

Em relação às contribuições que vão de encontro, embora haja consenso sobre alguns desafios, surgem divergências quanto à validade da avaliação.

J. L. O. D. critica a suficiência de uma única prova, afirmando que "uma avaliação não é suficiente para avaliar uma vida educacional", indicando que o SAEB não captura toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. De forma semelhante, T. C. F. V. critica a padronização do exame, afirmando que "a avaliação não enxerga o estudante, considerando suas especificidades", o que aponta para uma limitação da prova ao não considerar as particularidades dos alunos.

Outro ponto de contraste é a abrangência dos conteúdos avaliados. Para C. L. C., o SAEB "avalia somente língua portuguesa e matemática, não contemplando outras áreas de conhecimento do aluno". Essa crítica à limitação dos conteúdos vai de encontro às expectativas de uma avaliação

mais abrangente, que poderia incluir outras áreas além das disciplinas centrais.

Por fim, *D. C. O. P.* traz uma crítica ao próprio método de avaliação, mencionando que "há muito questionamento sobre os métodos de avaliação e a sua eficácia". Enquanto outros colaboradores se concentram nos desafios práticos, *D. C. O. P.* questiona a eficácia do próprio sistema de avaliação, contrastando com aqueles que aceitam o SAEB como uma ferramenta útil, mas com desafios operacionais.

Diante do exposto, frisa-se que as contribuições que vão ao encontro se concentram na defasagem escolar, na falta de participação das famílias e no desinteresse dos alunos. Já as contribuições que vão de encontro se referem à padronização do exame, à abrangência dos conteúdos e à própria validade e eficácia do SAEB como instrumento de avaliação, o que vem a demonstrar tanto uma concordância sobre os desafios práticos quanto um debate sobre o impacto eficaz do sistema realmente na prática docente.

Tanto a supervisora quanto a Vice-Diretora relatam que seus papéis são importantes para o enfrentamento desses desafios. *V. P. N.*, Supervisora, destaca o papel da supervisão no acompanhamento das avaliações: "Eu acredito que a supervisão desempenha um papel importante de monitoramento dos resultados das avaliações, necessitando sempre monitorar para que tais instruções sejam realizadas a tempo". Enfatiza o monitoramento contínuo, pois a supervisão pode colaborar na garantia de que os problemas sejam identificados e tratados antes que se tornem grandes barreiras.

A Vice-Diretora, *J. A. F.*, compartilha uma visão semelhante, afirmando que sua atuação contribui para o progresso dos alunos: "Sim, auxiliamos os alunos a progredir no seu processo de ensino-aprendizagem". A ênfase aqui está no suporte direto ao processo de aprendizagem dos alunos, mostrando um alinhamento com a visão da supervisora em relação ao papel proativo na superação de dificuldades.

Em relação as respostas do corpo docente pesquisado, essas falas dialogam com as de outros profissionais da educação, peculiarmente em torno da coordenação pedagógica.

*F. M. C. C.*, por exemplo, também acredita na importância da coordenação pedagógica ao "promover ações efetivas para a boa condução dos professores".

Já *M. L. O. G. S.*, reforça o papel do coordenador em "garantir ao professor tempo de planejamento, fazendo o acompanhamento

pedagógico"; enquanto *T. C. F. V.* menciona que o "apoio e orientação" da coordenação são essenciais para enfrentar os desafios.

Apesar das concordâncias sobre o papel da *Gestão Escolar*, algumas respostas indicam limitações ou visões mais restritas quanto à abrangência do papel da progressão. Por exemplo, *J. L. O. D.* afirma que "a coordenação colabora na elaboração de novas estratégias, quanto às provas em si, não cabe à coordenação pedagógica somente", destacando que corresponsabilidade à superação dos desafios, por parte da *Gestão Escolar*, gestão pedagógica, equipe técnica e responsáveis das políticas públicas sobre avaliação.

Além disso, *L. R. G. M. F.* ressalta que, embora a cooperação pedagógica ofereça suporte, "muitas vezes os desafios que enfrentamos, dependem de suporte que não são apenas do âmbito escolar", o que sugere que, apesar dos esforços da coordenação, alguns desafios desabilitam intervenções de outras áreas, como: assistência social ou apoio psicológico. Esse ponto vai de encontro à ideia de que a atuação pedagógica sozinha seria suficiente para resolver os problemas enfrentados.

Em suma, as contribuições que vão ao encontro, destacam o papel essencial de monitoramento, suporte ao ensino e orientação para o corpo docente, garantindo que os professores estejam bem preparados e que os alunos possam progredir.

Diante do exposto, pode se comprovar que a análise das respostas dos participantes da pesquisa sobre o SAEB como ferramenta de avaliação da Educação Básica pode convergir sobre a percepção de sua importância para mensurar a qualidade educacional. As opiniões refletem a relevância do SAEB em orientar a melhoria das práticas pedagógicas, como afirmado por *V. P. N.*, que considera o exame essencial na avaliação dos principais conteúdos, e *J. A. F.*, que vê o SAEB como uma forma de medir os resultados dos alunos. Essas perspectivas dialogam com o referencial teórico, que destaca o SAEB como um instrumento consolidado para monitorar a eficácia do sistema educacional (ALMEIDA; SANTOS, 2021).

O papel de monitoramento contínuo e suporte ao corpo docente, como indicado pela Supervisora *V. P. N.* e pela Vice-Diretora *J. A. F.*, também reforça a importância de monitorar os resultados das avaliações para ajustar o planejamento pedagógico e garantir o progresso dos alunos, alinhando-se à literatura que enfatizam a Supervisão Pedagógica como fundamental no processo de desenvolvimento educacional (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2019).

Por outro lado, surgem divergências quanto à padronização do SAEB e sua adequação aos diferentes contextos educacionais. *T. C. F. V. e M. A. P.* criticam a falta de sensibilidade do exame para as especificidades de cada escola e aluno, bem como as limitações em sua cobertura. Essa crítica reflete a complexidade da implementação de avaliações padronizadas em um país de grande diversidade socioeconômica, como o Brasil, e encontra eco na crítica teórica de Bonamino e Franco (1999) sobre os limites das avaliações externas em captar a totalidade do processo educacional.

Além disso, a questão da participação familiar e do desinteresse dos alunos, apontada por *C. A. V. O.*, expõe uma dimensão adicional dos desafios enfrentados pelas escolas, indicando que a eficácia do SAEB não depende apenas de sua aplicação, mas de uma rede de apoio mais ampla, envolvendo famílias e políticas públicas que promovam uma maior integração entre os diferentes atores da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões e das análises realizadas sobre a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos -, em especial no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB -, é possível perceber a inspiração desse tema para o campo educacional.

A coordenação pedagógica assume um papel de suma relevância na articulação entre a Gestão Escolar, os docentes e os alunos, buscando promover práticas pedagógicas eficientes e melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação docente adequada, especialmente no que tange ao SAEB, torna-se fundamental para o sucesso das ações pedagógicas e o alcance de resultados promissores no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos desafios enfrentados pela coordenação pedagógica na formação dos docentes diante do SAEB, tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa de campo, demonstrou a importância de investir em estratégias efetivas de capacitação e acompanhamento dos professores; haja vista que a preparação para a avaliação do SAEB exige uma abordagem cuidadosa, que considere tanto os aspectos cognitivos e pedagógicos, quanto as habilidades socioemocionais necessárias para uma prática docente eficaz.

Ao enfrentar esses desafios, a coordenação pedagógica pode impactar positivamente o desempenho dos alunos, a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a educação como um todo.

A hipótese levantada de que os desafios na formação docente, diante do SAEB, podem afetar o processo de ensino-aprendizagem e o

desempenho dos alunos, foi confirmada ao longo da reflexão, pois através da revisão bibliográfica e pesquisa de campo, pois foi identificada que a atuação da coordenação pedagógica, aliada à formação docente adequada para o SAEB, contribui para a promoção de práticas pedagógicas mais eficientes e resultados mais impulsionados no desempenho dos alunos.

A principal contribuição desta reflexão é fornecer explicações teóricasepráticasparagestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da área educacional, visando o aprimoramento da atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos -, especialmente no contexto do SAEB.

Diante das análises realizadas sobre a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos -, em relação ao SAEB, constata-se que a preparação adequada dos docentes para essa avaliação é essencial para o sucesso educacional. Nesse sentido, a coordenação desempenha um papel fundamental ao oferecer suporte e direcionamento aos professores, promovendo práticas pedagógicas com as demandas da avaliação. Tal abordagem colaborativa entre a coordenação e os docentes fortalece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para o aprimoramento contínuo da qualidade da educação. Logo, há a necessidade de uma formação docente contínua e aprofundada em relação ao SAEB.

As considerações finais desta reflexão sobre a atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos -, frente aos desafios da formação docente com o SAEB, destacam a importância da colaboração e do trabalho em equipe na busca por uma educação de qualidade, pois a coordenação exerce um papel fundamental ao estabelecer uma comunicação eficiente entre gestores, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar no que tange ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais efetivas e para a superação dos desafios enfrentados no contexto do SAEB.

Ao responder ao problema e confirmar a hipótese, esta reflexão aponta que a formação docente voltada para o SAEB deve ser contínua e contextualizada, considerando as especificidades de cada escola e de cada comunidade.

Portanto, a coordenação pedagógica tem um papel central na promoção dessa formação, identificando as necessidades dos docentes, oferecendo suporte e acompanhamento constante. Além disso, é fundamental que a formação docente abra não apenas os aspectos técnicos relacionados ao SAEB, mas também questões, como: a motivação, a empatia e o acolhimento, que influenciam diretamente o engajamento dos professores e dos alunos no processo educacional.

A principal contribuição desta reflexão é reforçar a importância da atuação da coordenação pedagógica como agente de transformação na educação, pois por meio de sua liderança e coordenação, pode-se promover mudanças significativas na cultura escolar, valorizando o trabalho em equipe, o diálogo e a busca constante por melhorias.

Ademais, ao enfrentar os desafios da formação docente com o SAEB de forma proativa e comprometida, a coordenação pedagógica contribui para o alcance de resultados positivos no aprendiz, o que reflete na melhoria da qualidade da educação social para todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; SANTOS, V. S. A atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental: desafios e perspectivas. In: **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: > <https://doi.org/10.1590/0102-4698212670><. Acesso em 13 set. 2023.

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos da pós-graduação**: noções práticas. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, M. B.; OLIVEIRA, L. C. O papel da coordenação pedagógica no contexto do SAEB: desafios e possibilidades. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: > <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240011><. Acesso em 13 set. 2023.

BRASIL. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)<. Acesso em: 27 set. 2024.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In: **Cad. Pesqui**, v. 108, Nov., 1999. Disponível em :> <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?lang=pt><. Acesso em 7 out. 2024.

CUNHA, M. S.; LIMA, A. P. A formação docente e a atuação da coordenação pedagógica frente ao SAEB: desafios e contribuições. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 18, 2020. Disponível em: ><https://doi.org/10.1590/1234-5678-202018257><. Acesso em 13 set. 2023.

FERNANDES, A. B.; PEREIRA, L. F. A importância da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental: reflexões sobre a formação docente e o SAEB. In: **Revista de Educação Pública**, v. 32, 2018. Disponível em: > <https://doi.org/10.29286/rep32046><. Acesso em 13 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA NETO, J. L. Uma retrospectiva sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, v. 5, 25 abr. 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura (OEI).

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. In: **Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura (OEI)**, n. 42, v. 5, 25 abr. 2007.

MORAIS; J. de S.; PEREIRA, F. E. da S. As práticas avaliativas no contexto do Saeb e suas implicações na constituição da subjetividade e do trabalho docente. In: **Práxis Educativa**, ISSN 1809-4309, v. 19, 31 maio 2024, Ponta Grossa, 2024. Disponível em: ><https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22580.034><. Acesso em 9 out. 2024.

QUADROS, M. B. de. **Do projeto de pesquisa ABNT NBR 15287 (2005) a versão final da monografia**. FAFIJA: Jacarezinho: 2007. [texto]

SAMBRANA, I. R. **Impactos do SAEB no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS**. 108 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus Pantanal. Corumbá-MS, 2024. Disponível em :><https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8871><. Acesso em 7 out. 2024.

SETOGUTI, R. I. **Desempenho de estudantes brasileiros da educação básica nas provas de leitura do SAEB e os cursos de formação docente**. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em:> [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE\\_1283.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1283.pdf)<. Acesso em 7 out. 2024.

SOUZA, J. M.; MENDES, F. A. Formação docente e atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos frente ao SAEB. In: **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 22, 2016. Disponível em: ><https://doi.org/10.1590/S1413-2478201622213><. Acesso em 13 set. 2023.

PEREIRA, A. R.; SILVA, E. C. A atuação da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental - 4º e 5º anos: desafios e perspectivas com o SAEB. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 13, 2017. Disponível em: > <https://doi.org/10.1590/CP13105><. Acesso em 13 set. 2023.

# A RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

*Carla Campos de Oliveira*

## RESUMO

A avaliação das aprendizagens serve como instrumento dinâmico das práticas pedagógicas, principalmente quando o cenário educacional é atravessado pelo movimento inclusivo. A proposta deste capítulo concerne ao recorte da dissertação defendida em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho, a fim de compreender e refletir sobre as práticas avaliativas dos professores de ensino regular no Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano -, utilizadas com alunos com necessidades educacionais especiais. O problema de pesquisa foi delineado a partir de preocupações docentes com estes alunos: Como avaliar os alunos com NEE? Esta questão leva à busca por interlocutores diretamente envolvidos com a problemática, principalmente professores das escolas municipais que atendiam no ensino regular o maior número de alunos com NEE por turma. Nesse sentido, este capítulo reúne reflexões que emergiram do referencial teórico elaborado e pode constatar que as tensões conceituais sobre o aluno com deficiência, suas possibilidades de aprendizagens e sua avaliação educacional colaboram para o aprofundamento das discussões a respeito desse tema tão importante para os educadores que trabalham com estes alunos e, mais ainda, para eles próprios.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Movimento Inclusivo. Práticas Avaliativas. Preocupação Docente.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo trata-se de um recorte da dissertação defendida em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho, no que tange à linha de pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana, sob a orientação do Dr. Marcos Antônio Lorieri.

A pesquisa surgiu do interesse, da experiência na atuação laboral da proponente desta discussão, na Educação Inclusiva, seja no campo da docência, seja na Gestão como supervisora, coordenadora e orientadora pedagógica, tinha como preocupação a Educação Inclusiva,

mais peculiarmente em relação ao processo avaliativo dos alunos com Necessidades Especiais Educacionais - N.E.E.<sup>1</sup> - pois há uma gama de variantes e de problemáticas no que tange à avaliação educacional levantadas pelos educadores.

Nesse sentido, buscam-se subsídios que respondam: Quando o aluno apresenta Necessidades Educacionais Especiais como avaliá-lo pedagogicamente, de modo a respeitar suas necessidades, especificidades e a contemplar suas aprendizagens?

A busca de indicadores ou subsídios para o melhor entendimento da questão se justifica, de um lado pelo direito destes alunos de terem o melhor trabalho educativo possível a lhes ser oferecido e, dentro dele, da melhor maneira de se realizar a avaliação do seu desenvolvimento e aproveitamento educacional. Por outro, pela importância da avaliação pedagógica como instrumento de guia e de orientação para as ações dos educadores que lidam com estes alunos com vistas à sua boa formação.

Portanto, o objetivo deste capítulo é o de apresentar considerações que possam auxiliar na melhor compreensão do que deva ser a avaliação educacional dos alunos com NEE, bem como de oferecer alguns indicadores que podem auxiliar na escolha de práticas de avaliação educacional a serem implementadas em cada situação de alunos e de escolas.

## **A RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

### **Principais dispositivos legais, por ordem cronológica, que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil**

A escola, ao longo da história, tem se caracterizado pela visão da educação, que delimita a escolarização como privilégio de um grupo dentro de padrões homogeneizadores, e, em contrapartida, com a exclusão de outro grupo que não se encaixa nos padrões homogeneizadores referidos, o que foi legitimado nas políticas e nas práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

---

<sup>1</sup> No âmbito da legislação brasileira, o conceito legal pormenorizado encontra-se no Decreto 5.296/2004 (BRASIL, 2004): "Portanto, não se deve utilizar: - necessidades especiais; - portador ou pessoa portadora; - aluno ou pessoa especial; - deficiente. A expressão adequada é pessoa com deficiência e suas variações, tais como: aluno com deficiência, mulher com deficiência, jovem com deficiência, pessoa com deficiência visual/auditiva/intelectual, autismo etc". Outrossim, convém ressaltar que o município de Extrema-MG, local da atuação laboral da proponente deste capítulo como orientadora pedagógica, fazia o emprego da terminologia NEE em 2016, período em que defendeu sua dissertação de mestrado. Mas, nos dias atuais, utiliza o termo pessoa com deficiência - PcD.

Assim, devido às mais distintas formas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

É a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, que decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

Segundo Mantoan (2015), historicamente, por muito tempo a deficiência foi compreendida do ponto de vista exclusivamente médico e concomitantemente como sinônimo de anormalidade a pessoa com deficiência.

A solução nesse caso, quando possível, pautava-se na cura da deficiência, acreditando que, para isso, dependia somente de um profissional da Saúde. Esse modelo de deficiência promovia a acomodação da anormalidade da pessoa, e fomentava sua incapacidade de viver num mundo social e físico, limitando o seu viver e a conviver apenas em escolas especiais, no confinamento da própria casa e família, além de limitar todos os níveis de expectativas existentes (MANTOAN, 2015).

O desafio da inclusão nas escolas e no mundo se origina desse novo quadro situacional que coloca em crise, pois oportuniza um olhar diferenciado e implica em um reposicionamento de ideias e de comportamentos diante da deficiência e da diferença.

Antes da percepção desse desafio, estávamos todos, de certo modo, resignados diante da deficiência, tratando-a segundo as formas mais excludentes de atuação e considerando a diferença como definitiva, sem alternativa e imutável. Havia sentido, então, tratar-se pessoas diferentes de maneiras diferentes.

Já no pensamento inclusivo, a deficiência é sinônimo de "diferença", e baseia-se no reconhecimento de que somos seres de possibilidades, que as mesmas não são definidas, que a prioridade não se baseia nos diagnósticos de desenvolvimento, porque a diferença é sempre um dever.

O modelo de interpretação da deficiência com base nos Direitos Humanos (CONVENÇÃO da ONU, 2006) indica grandes avanços e incluem artefatos de pensamento e planos de ação inclusivos que atingem a todos. Com esse novo modelo é afirmado o direito de não diferenciar pessoas pela sua deficiência.

Assim, de acordo com a evolução dos modelos de interpretação da deficiência, é cada vez mais exigido que seja assegurado às pessoas com deficiência o direito à educação em ambientes escolares inclusivos. Pois:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p. 66 - 67).

Ainda hoje, depara-se com pessoas que admitem que deva ser negado a alguns cidadãos o direito de estarem, de se formarem com os pares de sua geração e de crescerem em um único ambiente educacional - a escola comum. Essa é uma realidade presente na atualidade, pois existem duas correntes ativistas que pensam de maneiras diferentes, de um lado os que defendem o direito a inclusão nas escolas regulares, de outro os que defendem a continuidade da escolarização em escolas especiais.

Enfim, o que é preciso garantir é a educação, e essa de maneira inclusiva, pois a educação é direito humano, indisponível, inalienável, central, direito fundamental, sendo o seu exercício imprescindível para o exercício dos demais direitos.

A escola inclusiva brasileira tem sólidas fundações, na lei, no vanguardismo dos que se dispuseram expandi-la, verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformá-la, para se adequar ao nosso tempo. Eles estão se multiplicando e surpreendendo, demonstrando a força desta ideia poderosa - que depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola comum para se adequar aos novos tempos (MANTOAN, 2015, p. 36).

A ideia de uma educação efetivamente inclusiva impulsionou, nas últimas décadas, significativas mudanças na educação e orientou a transformação nos sistemas de ensino no Brasil. As mudanças ocorridas nos sistemas de ensino brasileiro em prol de uma educação inclusiva precedem da somatória de esforços que resultaram em grandes conquistas. Tais conquistas se materializaram ao longo de décadas em formas de leis, decretos, portarias e resoluções, que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil.

Ao se retomar a história para melhor compreensão dessas mudanças e da proposta de consolidação de educação na perspectiva inclusiva, nota-se que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição

especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; e, em 1945, é criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 4.024/1961, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/1971, que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os estudantes com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (artigo 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em seu artigo 208.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/1990, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, de 1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca - Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais - proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais" (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e de aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (artigo 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (artigo 37) (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), no artigo 2º, determinam que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos".

As Diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de Educação Inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao AEE.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de Gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/2004 regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, de instrutor e de tradutor/intérprete da LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o Atendimento Educacional Especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de Educação Inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem o acesso e a permanência na Educação Superior.

Importa consignar que o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores no sistema federal de ensino, com fulcro especialmente na alínea "c", inciso VII do artigo 16, estabelece a imprescindibilidade de conter no plano de desenvolvimento institucional, a especificação do plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada - BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais específicas, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados, partes devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a-) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b-) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (artigo 24).

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

O Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB -, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o Atendimento Educacional Especializado complementar

ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação - CNE - publica a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica. Este documento determina o público-alvo da Educação Especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o inciso VII, do § 1º, do artigo 8º, da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, especifica que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE -, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

De acordo com o artigo 41 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, devem contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas, buscando, portanto, a universalização do atendimento às necessidades específicas apresentadas.

O Decreto nº 7.084/2010, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos

programas de material didático destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial e professores das escolas de Educação Básica públicas.

A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº 7.612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconiza, no inciso XV, do artigo 16, que "o projeto político-pedagógico das escolas que ofertem o Ensino Médio deve considerar a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a [...] pessoas com deficiência [...]".

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirma que os estudantes público-alvo da Educação Especial têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais estudantes, uma vez que define, em seu artigo 6º, inciso X, como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o reconhecimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um sujeito de direitos e de garantias.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o Gestor Escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

De acordo com o artigo 5º do Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei nº 12.764/2012, compete ao sistema responsável pelo credenciamento de instituições de ensino, a instauração de processo administrativo com vistas ao exame de conduta subsumível ao artigo 7º da referida Lei.

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação - CONAE - de 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE -, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com

base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

Considerando que a educação constitui-se em direito humano fundamental, incondicional e indisponível, assegurado no ordenamento jurídico brasileiro e sua efetivação deve ser cumprida sem distinção, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, cumpre destacar que a Lei nº 13.416/2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação, constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD -, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE -, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada à luz do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2006.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- a) Transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior;
- b) Atendimento Educacional Especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, e;
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Contudo, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.

### **Sobre Avaliação**

Ao longo da história, a educação passou por significativas transformações e, concomitantemente, as concepções teóricas sobre avaliação acompanharam essas mudanças. Diversos interessados e estudiosos dedicaram-se a pesquisar sobre o assunto. Dentre os estudiosos brasileiros que dedicaram a pensar a avaliação, selecionamos três deles que têm uma postura voltada a dar ênfase nos aspectos formativos da avaliação e não apenas no seu aspecto classificatório, ainda que este último não seja descartado para determinadas situações.

Denomina-se, aqui, de avaliação formativa, o processo de acompanhamento das aprendizagens de alunos nas escolas que visa verificar se elas ocorreram e como ocorreram para indicações de caminhos futuros de ensino a seguir e, quando não ocorrem a contento, ou dentro do desejado, visa identificar as possíveis causas da sua não ocorrência para que sejam buscados caminhos com vistas à superação dessas causas de tal maneira que as aprendizagens desejadas ocorram. O ponto de partida desta concepção de avaliação é a convicção de que as aprendizagens desejadas ou propostas são necessárias para a considerada boa formação dos alunos. Assim pensando, os processos avaliativos formativos não buscam classificar os alunos e sim identificar seus sucessos e suas dificuldades para que lhe sejam oferecidos os devidos apoios com vistas a superarem as dificuldades identificadas e com vistas a que aprendam o que se julga necessário e possível de ser aprendido.

Já a avaliação puramente classificatória busca identificar quem aprendeu ou não aprendeu o que era considerado desejável, dentro de certos padrões e com vista a certas finalidades para, a partir desta identificação, apenas apontar classificações. Não há, nesta perspectiva, a intenção de oferecer subsídios para a superação das dificuldades dos que foram classificados como não tendo demonstrado as aprendizagens desejadas. Eles simplesmente são reprovados no processo avaliativo. Certamente que, para determinadas finalidades, este tipo de avaliação é justificado. Mas, não para outras finalidades como se pretende mostrar a seguir.

No intuito de apoiar com ideias de estudiosos da questão, apresentam-se a seguir algumas de suas ideias pelas razões acima expostas, especialmente por se julgar que suas ideias cabem muito bem no que é defendido para a avaliação do desempenho escolar de alunos com NEE.

Romão, um desses estudiosos, afirma que entre os pesquisadores do tema avaliação, "trava-se uma interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, surgindo também uma variação conceitual na razão direta da diversificação das concepções pedagógicas assumidas" (ROMÃO, 2008, p. 55). Ele apresenta a seguinte ideia geral de avaliação, retirada de Haydt (1988, p. 10): "Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios" (ROMÃO, 2008, p. 56).

Com base nesse tipo de concepção, se o processo avaliativo se fixasse apenas em constatar o atingimento de padrões ou critérios, o que prevalecia era o paradigma sentencioso da avaliação que acabava por ensejar o autoritarismo do professor refletido na avaliação apenas classificatória. A prática avaliativa resumia-se no julgamento classificatório. O professor ministrava aula e verificava a aprendizagem do aluno, devendo, o mesmo, alcançar boas notas dentro de certos padrões de desempenho. Não alcançando, o aluno era classificado como aprovado ou reprovado. Por muito tempo o objetivo da avaliação pautou-se em classificar e punir o aluno - com a reprovação -, pois neste contexto o professor era o detentor do conhecimento, sua prática pedagógica baseava-se na transmissão de conteúdos e a avaliação era apenas constatativa em relação à assimilação, ou não, dos conteúdos transmitidos. O papel do professor era o de transmissor do conhecimento, enquanto o do aluno era o de receber as informações e, a finalidade da avaliação, era a verificação da retenção do conteúdo apresentado.

A base desse tipo de avaliação está sustentada em certas ideias da denominada Pedagogia Tradicional, cuja concepção, segundo Luckesi, "fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola - cuja função é classificar o já dado, o já acontecido" (LUCKESI, 2011 a, p. 21).

Esta concepção perdurou por muito tempo nos cursos de formação, ou seja, o professor não era preparado para a avaliação educacional formativa, e assim, ele assumia uma postura reprodutiva do que faziam seus professores, seja como aluno nos cursos de Magistério, de Pedagogia ou das Licenciaturas. Assim, muitos professores agem de forma automática, ao avaliarem seus alunos, sem se darem conta de que estão apenas reproduzindo algo que vivenciaram. Não há, por parte e muitos deles, uma postura crítica em relação às experiências pelas quais passaram e nem em relação ao que simplesmente repetem.

Nas últimas décadas, essa concepção começa timidamente a mudar, a partir da divulgação de estudos a respeito. A atenção dos professores, dos Gestores e de boa parte da sociedade volta-se para novas formas de avaliação, devido à necessidade em acompanhar mudanças de paradigmas educacionais que, aos poucos vêm sendo introduzidos nos discursos pedagógicos e algumas práticas educativas. Mesmo assim, há poucas mudanças em direção às práticas avaliativas não autoritárias.

Como sugere Luckesi, ainda hoje, vivencia-se o equívoco de se discursar sobre avaliação e praticar exames, pois "o ato de avaliar implica processualidade, não pontualidade, dinamismo, inclusão, diálogo" (LUCKESI, 2011 a, p. 205). A ideia de exames refletia apenas o examinar o que foi retido, mas não o que foi realmente aprendido. Pois, o que deve importar, não é examinar o que foi retido, ou memorizado e sim, o que foi aprendido no sentido de ter se tornado entendimento apropriado pelo estudante.

As novas ideias a respeito da avaliação surgem por volta de 1930 e são tornadas mais visíveis pela divulgação de publicações de um educador norte-americano chamado Ralph Tyler (*apud* LUCKESI, 2011 a), preocupado com a educação de seu país devido ao alto índice de reprovação das crianças. Ele desenvolveu a ideia de "ensino por objetivos", buscando oferecer ao professor um recurso metodológico pautado no sucesso de sua prática educativa. Tyler com base nessa metodologia deu início ao movimento em prol da avaliação da aprendizagem, em oposição aos exames escolares, ou seja, em prol de uma avaliação que buscava saber o que foi realmente aprendido e não apenas memorizado. Foi ele

quem cunhou em 1930, a expressão "avaliação da aprendizagem escolar"; antes disso, a expressão usada era "exames escolares" (*apud* LUCKESI, 2011 a, p. 206).

No Brasil, só começamos a mudar essa terminologia a partir de 1970, pois a primeira LDBEN, promulgada em 1961, continha ainda um capítulo sobre os exames escolares. Somente em 1996, o termo avaliação veio a ser introduzido no contexto da legislação educacional brasileira através da nova LDBEN (BRASIL, 1996).

Compreender as mudanças de conceitos é importante, porém, o que realmente necessitamos é de mudanças nas práticas. Um processo que se almeja e no qual se faz necessário perseverar. Como as práticas humanas são carregadas de conceitos - teorias - , ambas as mudanças são necessárias.

É cabível elucidar que antes de Tyler (*apud* LUCKESI, 2011 a), outros educadores se propuseram, acreditaram e fizeram a diferença na educação num contexto geral, e indiretamente no âmbito da avaliação. São educadores que merecem o reconhecimento por suas importantes contribuições e jamais deveriam ser esquecidos. Dentre eles, destaquem-se alguns, como; Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet dentre outros, e posteriormente numa mesma perspectiva os brasileiros Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paulo Freire e outros. Suas ideias já apontavam para uma educação escolar não apenas de transmissão mecânica de conteúdos e sim, para uma educação que envolvesse os interesses e as vivências dos alunos - Dewey, por exemplo -, o que facilitava a compreensão do que era ensinado, ou para um ensino dialogado através do qual este tipo de compreensão poderia ser obtido - Paulo Freire, por exemplo. Mas, não se ativeram especificamente às discussões sobre os processos de avaliação, ainda que suas ideias tenham tido forte impacto nas novas concepções avaliativas.

A partir de mudanças na maneira de se conceber o papel do professor em geral e, em especial, o seu papel no processo de avaliação, o professor passa a ser visto como mediador e não mais como detentor do conhecimento e apenas encarregado de transmiti-lo e de verificar se o que transmitiu foi assimilado pelo aluno, ou não. Com as mudanças a respeito da concepção sobre o ensino, surge a necessidade de se pensar novas propostas para a avaliação.

Inicia-se um processo de preocupação em superar o viés classificatório das práticas avaliativas escolares, e de retomar-se o compromisso com a aprendizagem dos alunos em prol da sua formação,

do respeito às diferenças e do uso da avaliação não apenas como identificação do que foi ou não aprendido, mas como indicação das razões das não aprendizagens e de que caminhos seriam possíveis para se poder proporcionar a todos os alunos as aprendizagens desejadas.

Os estudiosos em avaliação passam então, a sinalizar sobre a importância em ser deixado para trás o caminho das verdades absolutas, das medidas padronizadas e meramente estatísticas, dos critérios apenas quantitativos, e passam a alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos, da interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliativas e principalmente do exercício do diálogo com os avaliados. Pois: "[...] (a) avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos" (ROMÃO, 2008, p. 64).

Para melhor se compreender esse novo olhar para a avaliação, é preciso haver clareza sobre a finalidade a ela atribuída, pois a partir desse primeiro passo delimita-se o porquê, e, posteriormente, o para que avaliar.

Ao se perguntar "por que" avaliar e se diz que é para saber das aprendizagens conseguidas e do desenvolvimento do aluno, por elas proporcionado e, também, a respeito do trabalho educativo realizado, muda-se o foco do "apenas cumprir uma função burocrática de avaliar para atribuir notas". A partir daí, é possível refletir sobre o para que avaliar, que se refere à finalidade da mesma, ou seja, que resultados formativos ainda são necessários buscar.

Quando a finalidade é apenas cumprir uma função burocrática para atribuir uma nota, esta se reduz apenas em classificar. Isso, nos discursos, não é tido como uma boa finalidade. Mas, na prática, é, até certo ponto, aceito com certa tranquilidade. O que é percebido neste cenário, é que, embora haja muitas pesquisas e mudanças teóricas sobre avaliação, muitas práticas e/ou processos avaliativos não acompanharam as mudanças sugeridas.

Quando o objetivo da avaliação é apenas verificar as aprendizagens, ou não, do aluno, pode-se concluir que a mesma continua a ser classificatória.

Ainda que os novos discursos oportunizem ao professor a ideia de que é necessário refletir sobre o processo de aprendizagens do aluno a partir de dados obtidos com os instrumentos de avaliação, com vistas a reencaminhar o processo de ensino, isso, de modo geral, não ocorre. Talvez porque não haja, ainda clareza em relação à ideia de que deva

haver uma relação estreita entre o que se deseja com o ensino - a oferta de caminhos de aprendizagens - e a ideia que se faz da avaliação como o momento de continuidade do processo educativo no qual se buscará constatar se ocorreram, ou não, as aprendizagens objetivadas. E mais: se, em não ocorrendo, buscar apreender dos dados obtidos, informações de como proceder, daí para frente, para que essas aprendizagens possam ser conseguidas.

Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação subsidiando sempre sua melhora (LUCKESI, 2011 b, p. 184).

Essa é a finalidade da avaliação formativa de aprendizagens, pois a avaliação não termina quando os instrumentos utilizados são apenas "corrigidos" e muito menos pode ser delimitada apenas aos atos ou de atribuição da nota, ou de "marcar o certo ou errado", ou de registrar "aprovado" ou "reprovado". Ao contrário, é através dos resultados mostrados nos instrumentos de avaliação, que o professor reflete sobre sua prática e o modo de aprender do aluno, e assim, através de um novo olhar, dá início a uma nova proposta de trabalho educativo, a uma nova maneira de intervenção pedagógica, que possa oferecer novas possíveis oportunidades de desenvolvimento integral do aluno. Haja vista que

[...] avaliação é a postura mediadora do professor. Sem a promoção de desafios adequados, a partir do que este observou e refletiu, é altamente improvável que as crianças venham a construir 'da maneira mais significativa possível' os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra uma ação pedagógica mediadora (desafiadora e provocativa) (HOFFMANN, 2012, p. 19).

Nesse sentido, o professor que assume uma postura de mediação, faz da avaliação uma maneira de favorecer e de contribuir para a reflexão sobre suas práticas e as ações e experiências dos alunos com vistas a reconstruir novas ações, práticas e experiências, contribuindo, assim, para o crescimento e o amadurecimento integral deles.

Promover avaliação das aprendizagens de maneira mediadora requer do professor comprometimento, clareza sobre a finalidade de se avaliar, o que implica em um constante estado de alerta, de observação, de acompanhamento e de análise. Dessa forma é possível analisar os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que se referem às várias manifestações das situações didáticas, nas quais tanto o professor

quanto os alunos estão empenhados em atingir. Desencadeia-se, então, uma apreciação qualitativa desses dados o que oportuniza ao professor uma tomada de decisão segura, referente ao direcionamento de suas práticas pedagógicas, cujo foco deve estar pautado principalmente nas aprendizagens do aluno, ou seja, na sua formação.

A avaliação não é apenas julgar, mas "refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo em vários espaços escolares" (HOFFMANN, 2012, p. 13). Procedimentos que são sugeridos ou indicados pelo bom julgamento feito a partir dos dados colhidos - com esta intenção - através dos instrumentos avaliativos utilizados. Assim, a avaliação na concepção mediadora, propicia ao professor o refletir sobre seus objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados e melhores métodos a serem utilizados. É somente a partir de uma avaliação com estas características e com estas finalidades, que se torna evidente a necessidade da organização de experiências educativas desafiadoras, de modo a promover e a favorecer a evolução dos alunos, mas sempre respeitando os tempos e os percursos deles. O processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados *a priori* pelo professor, pois é no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. E, para se poder ter um bom julgamento a respeito disso, é fundamental a postura avaliativa mediadora que é aquela que está atenta não apenas aos "resultados" previstos mecanicamente, mas aos percursos e aos tempos dos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, o planejamento do professor é muito importante e a disposição à flexibilidade - uma das características do bom planejamento -, não comprometerá os seus objetivos, e sim oportunizará ajustar o seu tempo e os recursos de ensinar ao processo e tempo de aprendizagens dos alunos.

Todo esse processo significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora, que é sempre formativa, no sentido que esta expressão está sendo aqui tomada. Portanto:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. [...]. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais (HOFFMANN, 2003, p. 15).

Nesse contexto, para que o professor não transforme sua prática avaliativa meramente em classificatória, de modo a relacionar julgamento à comparação com modelos, e o agir avaliativo apenas à atribuição de notas

e de conceitos, é necessário que ele, além de investigar com seriedade a respeito do que seja uma boa avaliação de aprendizagens, especialmente de alunos com NEE, ele precisará, a partir dessas investigações, dispor-se, se for o caso, a modificar sua postura classificatória em relação à avaliação. Pois, a avaliação mediadora é a que se destina não a colocar "marcas de bem ou mal sucedido" em alunos e sim a compreender, a conhecer bem e a promover ações em benefício deles, o que reverterá em benefícios maiores ainda ao próprio professor e à escola. Ela é, ainda nas palavras de Hofmann (2003, p. 18):

[...] reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento.

Isso exigirá, por certo, uma postura dialógica que envolva todos da escola e especialmente os professores e os alunos o que envolve uma relação de troca de conhecimentos entre todos. Pois:

o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (SHOR; FREIRE, 1986, p. 122-123).

O diálogo deve ser, como diz a citação, o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. No caso, como fazem e refazem a realidade do processo educativo nas instituições escolares. Há sempre um fazer que, se bem analisado conjuntamente e dialogicamente, pode ensejar "refazer", ou seja, novos caminhos que poderão culminar em novos bons resultados formativos dos alunos.

Estas ideias são aqui apresentadas e defendidas porque se parte da convicção de que o compromisso do professor é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos. Compromisso este que tem diante de si a ideia de que a escola é uma instituição que se destina a oferecer uma ajuda especial para o processo de formação dos alunos. Se é esta a ideia que preside a proposta pedagógica da escola - e, deveria ser -, não cabe nela uma avaliação que não seja formativa.

Estas considerações levam a indagar um pouco mais sobre este tema, nada simples, que é o da avaliação e, em especial, o de seu entendimento

como recurso importante no processo educativo e não como instrumento de poder autoritário do educador sobre o educando, seja ele quem for. Menos ainda sobre o aluno com NEE. Daí a intenção de buscar entender um pouco mais do tema examinando alguns aspectos relativos à avaliação de alunos com NEE.

### **Possíveis caminhos para se avaliar os alunos com NEE**

O professor, antes de ingressar na ação efetiva da docência, não imagina os inúmeros desafios que fazem parte do ofício de ensinar/educar. Ao iniciar seu trabalho nas escolas, o medo do novo, a insegurança por não saber o que fazer, acaba levando os professores a direcionarem seu trabalho para alunos que melhor possam responder ao seu ensino e apresentar melhores desempenhos nas aprendizagens. Essa questão ainda está presente nas salas de aula atualmente, pois é mais fácil investir onde se vê retorno. Esta maneira de pensar e de sentir, afeta de maneira ainda mais séria, os docentes que se destinam, ou são destinados ao trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens e principalmente alunos laudados como tendo NEE, são vistos como incógnitas. Geralmente, sabe-se o diagnóstico, mas o prognóstico é imprevisível, pois não há receitas, embora haja muitas informações referentes às características da deficiência e possíveis comprometimentos cognitivos, não há certezas sobre possíveis avanços nas aprendizagens. O tema da inclusão está em evidência, nesse momento, mas, muitas ações dão a impressão que estamos vivendo a exclusão. A exclusão primeiramente da constituição de vínculo entre professor e aluno e, tão grave como, a exclusão por conta de não se colocar o foco das ações educativas nas potencialidades desses alunos, pois a ênfase se pauta nas deficiências e nas dificuldades. Neste contexto, as dificuldades se agravam ainda mais quando se trata de pensar e de realizar a avaliação das aprendizagens desses alunos.

Conforme já afirmado, o primeiro passo para uma boa avaliação é haver, da parte do professor, uma concepção clara do que deve ser ação educativa para que, a partir daí, pense nas finalidades desta ação para os alunos com NEE e, de acordo com estas finalidades, pense em todo o seu planejamento de ensino do qual deverão fazer parte os encaminhamentos relativos à avaliação das aprendizagens desses alunos. Tanto no que diz respeito às finalidades educacionais, quanto no que diz respeito ao seu plano de ensino, deve pensar e respeitar as características próprias

dos alunos com NEE, suas dificuldades, sim, mas principalmente suas possibilidades. Cabe-lhe buscar constituir um bom vínculo afetivo com eles e oferecer-lhes aulas e atividades de maneira adaptada, conteúdos flexibilizados quando e se necessário, registrando tudo o que puder no Plano de Desenvolvimento Individual - PDI. Este é um documento importante para o encaminhamento das ações educativas e, dentro dele, deve conter os devidos registros de todo o processo de avaliação.

O PDI, para estes alunos, está assegurado no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, "preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Neste contexto, é possível afirmar que este instrumental viabiliza e norteia o trabalho docente, pois oportuniza o professor a pensar e a registrar os conteúdos e as estratégias a serem trabalhados com os alunos NEE. De modo a acompanhar seus possíveis avanços e refletir sobre sua prática através das avaliações que devem ser elaboradas em consonância com o que foi trabalhado. Devendo, as "notas" ou "conceitos" serem atribuídos com coerência em relação ao que foi trabalhado com os alunos e com as suas possibilidades de desempenho devidamente identificadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A título de ilustração e, também, para se ter uma ideia de que não há falta de orientações para a realização da avaliação dos alunos com NEE, apresenta-se, a seguir, a estrutura do PDI que foi pensada da seguinte maneira, em três partes:

**1ª Parte:**

- Dados Pessoais do Aluno.
- Diagnóstico (o que consta no laudo médico).
- Se o aluno faz acompanhamentos (AEE, fonoaudiólogo, psicoterapia e outros).

**2ª Parte:**

- Potencialidades do Aluno.
- Dificuldades apresentadas pelo Aluno (referente às aprendizagens).
- Intervenção Pedagógica - proposta pelo professor regente, partindo do pressuposto que o mesmo conhece o potencial do aluno e busca através de recursos pedagógicos, intervir com a intencionalidade que o aluno supere suas dificuldades - parcialmente ou totalmente -, isto é, avance nas aprendizagens.

Para melhor compreensão da segunda parte do PDI, a mesma está estruturada em forma tabela 1.

**TABELA 1. Informações Gerais do Aluno**

Potencialidades	Dificuldades	Intervenção Pedagógica
Registrar no que o aluno se sobressaí, se destaca, suas especificidades. Ciente do laudo do aluno e com muito respeito a sua singularidade.	Elencar as dificuldades apresentadas referentes às aprendizagens do aluno. Ciente e com cuidado para não focar apenas em características específicas e relacionadas ao TEA e DI. Lembrando que o foco é de cunho educativo e não clínico.	Com base nas potencialidades de aprendizagens apresentadas pelo aluno, refletir sobre as dificuldades elencadas e priorizar estratégias chaves, na busca de se oportunizar as aprendizagens, juntamente possibilidades que ajudem a sanar as respectivas dificuldades.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

### 3ª Parte:

Esta parte está dividida por disciplinas e deve conter registros avaliativos bimestralmente. Antes do elenco das disciplinas, constam algumas orientações descritas resumidamente, a seguir:

#### Orientações:

Após preenchimento da 2ª parte do PDI e com base no que foi registrado no campo "potencialidades" do aluno, refletir sobre esse, como pano de fundo. É prática docente no município a aplicação de avaliações diagnósticas - sondagem - em todos os alunos a cada início do ano letivo, com o objetivo de averiguar a situação atual de aprendizagens do aluno; essa avaliação contribui para possível verificação das dificuldades e das defasagens dos conteúdos específicos. Após a análise do resultado desta avaliação, indica-se o registro de maneira objetiva e pontual as dificuldades e/ou defasagens apresentadas pelo aluno e, com base nesse registro e com foco nas potencialidades do aluno, indica-se ao professor que deve refletir, planejar e registrar os conteúdos e estratégias a serem trabalhados de forma sucinta a cada bimestre.

Acrescenta, ainda o documento: Caso o aluno não aprenda e/ou não tenha consolidado os conteúdos estabelecidos para o bimestre, repetir o mesmo conteúdo no bimestre seguinte. Porém, se faz necessário mudar as estratégias, não esquecendo que o objetivo principal é a aprendizagem do aluno. Por isso também se faz necessário refletir sobre a prática docente, o processo e o contexto da sala de aula. Assim, a avaliação é instrumento primordial e norteador desse processo, por isso, ela deve ser elaborada de acordo com o que foi proposto e trabalhado com o aluno.

Destarte, se faz necessário tirar cópia da avaliação e anexar junto ao PDI. Pois, a atribuição de conceitos/notas deve ser mérito do aluno em respeito e consonância ao que foi consolidado.

Ao final de cada bimestre, o professor deverá fazer uma breve análise de todo o trabalho realizado e aproveitamento do aluno, registrando de maneira sucinta seu rendimento escolar.

A família é peça fundamental no processo ensino/aprendizagem do aluno, além de ter o direito e o dever de acompanhar a vida acadêmica de seu filho. Sendo assim, devem ser participados e estar cientes de todo o trabalho a ser desenvolvido, por isso o PDI deve ser apresentado e explicado para os responsáveis, e o (s) mesmo (s) deve (m) assinar cientes.

Exemplo do formulário a ser preenchido na 3ª Parte do PDI:

**DISCIPLINA:** \_\_\_\_\_

**Avaliação Diagnóstica:** (registrar as dificuldades e/ou defasagens de conteúdo apresentada pelo aluno): \_\_\_\_\_.

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
	Registrar sucintamente o conteúdo a ser trabalhado. Focando no potencial do aluno (2ª Parte) e respeitando suas dificuldades. Basear-se também em avaliações diagnósticas.	Registrar no mínimo 03 estratégias diferentes. Analisar o que foi proposto na intervenção pedagógica (2ª Parte)	Elaborar e aplicar Avaliações de acordo com o que foi trabalhado com o aluno e proposto nesse formulário. Anexar Avaliações Registrar Conceito/Nota
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Ex: O aluno conseguiu atingir os conteúdos e objetivos propostos. Sim ( ) Não ( ) Justifique sua resposta.			
Assinatura do (a) Prof. (a):		Assinatura do Responsável:	

**Fonte:** Elaborada pela autora (2017).

Cabe ressaltar que o preenchimento do PDI só é indicado para alunos com NEE que apresentam possibilidades de aprendizagens acadêmicas. Os alunos mais comprometidos cognitivamente, laudados com TEA - moderado ou grave -, DI - moderado ou grave - e outros afins, é sugerido o preenchimento de um relatório simplificado e qualitativo, onde o professor descreve em aproximadamente uma lauda sobre seu

comportamento, assiduidade, interação entre pares e possíveis avanços observados no decorrer do ano letivo.

Este modelo de PDI pode apresentar diferentes formatações, estruturas e organização. Acredita-se que o PDI é instrumento fundamental no processo ensino e aprendizagens dos alunos com NEE, e que através desta ferramenta, é possível propiciar a esses alunos uma avaliação justa, pois: “[...] é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos” (BEYER, 2013, p. 13).

Para tanto, um possível caminho para se avaliar alunos com NEE deve partir da premissa e da clareza por parte do professor de que somos indivíduos únicos e singulares, por esse motivo não deve haver intenção de comparação entre os alunos, mas a elaboração e a aplicação da avaliação devem basear-se no potencial do aluno com NEE. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha constituído vínculo com o aluno, tenha trabalhado de maneira flexibilizada, as estratégias e conteúdos, se necessário, de modo a respeitar o tempo e ritmo do mesmo.

Assim, a avaliação é elaborada respeitando todo o contexto, e o seu foco pauta-se no processo ensino-aprendizagem: a avaliação deve ser capaz de informar os progressos do aluno em suas aprendizagens, quais metas foram atingidas ou não, quais as variabilidades positivas, sinalizando ao professor as adversidades do aprender do aluno, mas também e principalmente suas conquistas e possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação escolar, denominada educação formal, pensar a avaliação pedagógica de alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagens não é tarefa fácil. Mais difícil, ainda, é pensar e avaliar alunos com necessidades educacionais especiais.

A questão da avaliação de alunos com NEE incomoda e angustia muitos professores, pelo fato de não se sentirem preparados, por possuírem dúvidas referentes à maneira correta de se avaliar e até sobre o que e como avaliar.

A atuação laboral da proponente desta discussão, que incluiu visitas e conversas frequentes com as professoras que trabalham com estes alunos. O compartilhamento dos incômodos e angústias, e foi a partir dessas vivências que o presente capítulo ganhou cada vez mais sentido, instigando a buscar possíveis respostas para a questão ou problema que orientou os esforços dispendidos e cujos resultados constam neste capítulo.

Este problema de pesquisa foi assim enunciado, conforme consta da Introdução: "Quando o aluno apresenta Necessidades Educacionais Especiais como avaliá-lo pedagogicamente, de modo a respeitar suas necessidades, especificidades e a contemplar suas aprendizagens?"

Para tentar alguma resposta a esta questão, buscam-se apresentar reflexões a partir de alguns entendimentos sobre avaliação escolar, ou, como dito em alguns momentos, sobre avaliação pedagógica. Na verdade, quando se pensa a respeito de avaliação no âmbito das escolas, pensa-se, com razão, em avaliação do rendimento escolar dos alunos, o que deve incluir avaliação dos acertos, ou não, do trabalho de ensino desenvolvido com eles e para eles.

A utilização das expressões "avaliação educacional", isto é, "escolar" ou "avaliação pedagógica", neste capítulo, teve como objetivo apontar para uma diferenciação necessária com a denominada avaliação médica dos alunos com NEE. Lembrando, como foi dito, que ambas as avaliações, nesses casos, devem estar devidamente relacionadas e, se possível, uma subsidiando a outra.

O que foi apresentado sobre avaliação escolar indicou uma posição clara, aqui assumida, contrária à utilização de procedimentos avaliativos atrelados ao que foi denominado de avaliação classificatória. Não se trata, por certo, de avaliar os alunos com NEE, para classificá-los como alunos que aprenderam algo, ou não muito menos como alunos que são capazes, ou não, de aprenderem algo. Muito menos de obter indicadores para classificá-los em listas com notas ou menções de graus ou níveis de aprendizagens.

A postura assumida, aqui, é a de que a avaliação, no âmbito da educação escolar, deve ser um processo articulado ao processo de ensino com vistas a ser um instrumento desse processo na direção de auxiliar na definição e redefinições de procedimentos que visem ao aprendizado considerado necessário aos alunos. Considerado necessário para a sua boa formação. Daí a importância, como primeiro passo de todo o processo e, no caso, da avaliação, de serem muito bem definidas as finalidades educacionais almejadas pela proposta pedagógica da escola. Sem essa definição inicial como ponto de partida, não se tem os rumos de todo o processo e, dentro dele, a indicação do que avaliar.

Este tipo de avaliação foi designado de avaliação formativa, a qual foi, desta maneira explicitada: a avaliação formativa é o processo de acompanhamento das aprendizagens de alunos nas escolas que visa a verificar se elas ocorreram e como ocorreram para indicações de caminhos futuros de ensino a seguir. E, quando não ocorrem a contento, ou dentro do desejado, visa a identificar as possíveis causas da sua não ocorrência para que sejam buscados caminhos com vistas à superação dessas causas de tal maneira que as aprendizagens desejadas ocorram. Ou, ao menos, parte significativa delas.

O ponto de partida desta concepção de avaliação, como foi dito, concerne a ideia de que as aprendizagens desejadas são necessárias para a boa formação dos alunos. Ademais, pensando os processos avaliativos formativos, não buscam classificar os alunos e sim identificar seus sucessos, suas dificuldades e suas possibilidades, para que lhes sejam oferecidos os devidos apoios com vistas a superarem as dificuldades identificadas.

Ora, se isso vale para qualquer aluno, vale especialmente para os alunos com NEE. No caso deles, como também foi apresentado, a busca do trabalho de ensino nas escolas nas quais, como se diz mais recentemente, estão "incluídos", deve visar que eles aprendam o máximo que, para eles, for possível aprender, visto que as aprendizagens pensadas são necessárias para a sua formação como seres humanos. Daí que não cabe pensar em avaliação classificatória e sim em avaliação formativa para esses alunos, assim como para os demais. E, no caso deles, a avaliação deve focar muito mais nas suas possibilidades de aprendizagens e não apenas na constatação de suas dificuldades. Obviamente que, quando se avaliam as possibilidades, indicam-se também as não possibilidades ou as dificuldades. Mas, ao identificar dificuldades, não se pode apenas constatá-las e indicar as impossibilidades de aprendizagens. É necessária a busca de caminhos para que as possibilidades sejam de fato aproveitadas e as

dificuldades sejam indicativas de procedimentos outros capazes, se não de superá-las totalmente, ao menos de serem superadas parcialmente. Acredita-se que estes alunos avançarão no seu desenvolvimento muito mais do que se a visão da escola e dos educadores se fixar apenas nas suas dificuldades. Ou seja, o foco desta discussão: a avaliação de alunos com NEE deve ser um processo de ajuda para que sejam buscados e encontrados caminhos, para que estes alunos aprendam o máximo possível do que se julga necessário para uma boa formação humana. Quanto mais deste máximo, mais bem formados estes alunos estarão e mais bem integrados - ou incluídos - na sociedade de que fazem parte.

É fato que a formação do professor interfere no ensino e nos processos de aprendizagens dos alunos, positiva ou negativamente, e que a avaliação serve como instrumento dinâmico e termômetro referentes às práticas pedagógicas. Logo, nota-se que é que quando se está aberto a acolher e a respeitar as diferenças, dá-se um primeiro passo. O passo seguinte acontece, quando na percepção da singularidade do aluno com NEE, o foco não se faz na deficiência e sim no seu potencial. Uma possibilidade é elaborar, através do PDI, planos de aulas adaptados de acordo com o potencial do aluno, de modo a organizar o ensino para que as aprendizagens aconteçam.

Os desafios se desdobram e aumentam, ainda, quando se olha para a realidade do contexto escolar, pois, além de formação docente, plano de aula adaptado - PDI -, acolhimento, relação professor/aluno, existem outros fatores relevantes, como número de alunos por sala e as diferentes necessidades e possibilidades dos alunos com NEE.

Espera-se que este capítulo tenha trazido contribuição importante para novas investigações a respeito deste tema tão importante que é o da avaliação escolar desses alunos. Há percalços, mas há notáveis apontamentos promissores acerca do acolhimento, do desenvolvimento satisfatório dos alunos com NEE, e, essencialmente, há a consciência da necessidade de ampliação da compreensão de formas estratégicas de como atender, satisfatoriamente, esse alunado nas suas reais possibilidades e potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Imprensa Oficial, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- \_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília/DF, n.248, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento final da **CONAE**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/conae/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52:referencial&catid=38:documentos&Itemid=59](http://portal.mec.gov.br/conae/index.php?option=com_content&view=article&id=52:referencial&catid=38:documentos&Itemid=59)> . Acesso em: 20 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Resolução CNE/CEB 6/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2011**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano de **Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.612/2011.** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, dezembro de 2011.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP 2001.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

\_\_\_\_. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Espectro Autista. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.**

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012 (edição atualizada e ampliada).

\_\_\_\_. **Avaliação:** mito e desafio uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003, 32ª ed. Revista.

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

\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **O que é? Por quê? Como fazer?** volume 3 da Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas. Summus Editorial, 2015.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 7 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 (Guia da Escola Cidadã; v.2).

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

# O ACOLHIMENTO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA RELEVANTE NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS

*Eduardo Gasperoni de Oliveira  
Silvineia Maria Romano Franco*

## RESUMO

Intenta-se buscar esclarecimentos teóricos acerca de se inserir estratégias em torno do acolhimento a fim de recompor aprendizagens do alunado diante da lacuna educacional ocasionada pela pandemia da Covid-19. A ação de acolher é imperiosa nesse sentido, pois buscar estreitar laços com os educandos e seus familiares é primordial para se superar os percalços do período pandêmico. Neste cenário, as ações de acolhimento tratam-se de ferramentas importantes à recomposição de aprendizagens dos educandos. Justifica-se a escolha por esta temática diante do abalo que assolou o mundo - a pandemia - e todas as consequências que ela ocasionou. Todos os atores do cenário educacional tiveram, 'a toque de caixa', de se reinventar a fim de atender e suprir as demandas educacionais de seus alunos. Munidos de empatia, solidariedade, acolhida, escuta sensível, olhar atento e afetividade, os educadores puderam intervir identificando as dificuldades discentes a fim de tomar medidas de correção, visando um exitoso no processo de aprendizagem. Este capítulo tem por objetivo geral analisar como ações em torno do acolhimento por parte docente pode ser empregada como estratégia à recomposição de aprendizagens, contribuindo, assim para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A pesquisa de cunho bibliográfico, constituída por renomados estudiosos e pela legislação vigente, pretende buscar subsídios teóricos que possam responder a seguinte questão: Diante do contexto atual da pandemia, os educadores podem recompor as aprendizagens dos educandos e garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo por meio do acolhimento? A hipótese é positiva que sim, e buscando confirmação foi realizada essa pesquisa. O referencial teórico pode comprovar que a recomposição de aprendizagens em conjunto com o acolhimento do educador pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em um contexto de pandemia, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os educandos. É o que se defende nessa reflexão acadêmica.

**Palavras-chave:** Pandemia do Covid-19. Acolhimento. Recomposição de Aprendizagens. Educadores. Êxito no Processo de Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A recomposição de aprendizagens e o acolhimento do educador são temas relevantes no âmbito da educação, especialmente diante dos desafios enfrentados pelos profissionais da área em um contexto de pandemia e ensino remoto. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como os educadores podem se adaptar a essa nova realidade e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A pandemia da Covid-19 transformou significativamente o cenário educacional, obrigando os educadores a lidar com novas formas de ensino, como o ensino remoto, e adaptando-se a uma nova realidade.

Depois da histórica interrupção da pandemia da Covid-19, a maior parte das instituições escolares está de volta. Todavia, a educação ainda está em recuperação, ao avaliar os danos ocasionados bem como as lições aprendidas. O momento pandêmico “[...] afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes e jovens com os alunos mais vulneráveis foram os mais atingidos. Alguns ganhos já obtidos em direção aos objetivos da Agenda Educacional de 2030 foram perdidos” (UNESCO, 2023).

Diante desse cenário, a recomposição de aprendizagens e o acolhimento do educador são fundamentais para garantir que os educandos tenham uma aprendizagem efetiva e significativa.

Este artigo tem como justificativa a ação de acolher, pois: “A humanidade vive um abalo muito grande, precisaremos refletir de modo mais denso sobre os nossos modos de conduzir as coisas” (CORTELA *apud* OLIVEIRA; CRUZ, 2022, p. 85).

Outro fator motivacional à escolha temática se deve, portanto, a este relevante momento importante a fim de registrar em relação a como os profissionais da educação estão se preparando para o atendimento de tais demandas, enfatizando seus desafios e a identificação de resultados ao longo dos anos, em que ocorreram significativas mudanças no campo didático-metodológico, bem como na dimensão da Gestão.

Para tanto, as ações em torno do acolhimento se fazem necessárias no que tange à recomposição de aprendizagens do alunado.

“Acolhimento diz respeito à ação ou efeito de acolher; acolhida; modo de receber ou maneira de ser recebido; boa acolhida; hospitalidade; local onde há segurança; abrigo. Remete à proteção, consideração e guarida” (SCOTTINI *apud* OLIVEIRA; CRUZ, 2022, p. 85).

De modo fundamental, pretende-se analisar como ações em torno do acolhimento por parte docente pode ser empregado como estratégia

à recomposição de aprendizagens, contribuindo, assim para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Para tanto se ampara nas seguintes especificidades:

Apresentar considerações em torno do acolhimento;

Identificar as principais estratégias de recomposição de aprendizagens utilizadas pelos educadores, peculiarmente, no contexto do momento pós-pandemia;

Analisar como o acolhimento do educador pode influenciar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de seus educandos, suprimindo, assim, quaisquer lacunas educacionais em relação às habilidades e às competências;

Verificar a relação da recomposição de aprendizagens e do acolhimento docente na aprendizagem dos educandos e seus efeitos satisfatórios.

A pesquisa foi pensada e compreende como problema a possibilidade de minimizar a evasão bem como o insucesso escolar na Educação através do acolhimento a partir de ações da prática docente a fim de atender as necessidades e as especificidades de seus educandos. Tal problemática desenrola-se na seguinte questão:

Diante do contexto da pandemia, os educadores podem recompor as aprendizagens dos educandos e garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo por meio do acolhimento?

A hipótese de resposta ao problema exposto é que sim, e buscando confirmação foi realizada essa pesquisa. O referencial teórico advoga que a recomposição de aprendizagens e o acolhimento do educador podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em um contexto de pandemia, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os educandos e promovendo a saúde mental dos educadores.

Para melhor compreensão, este capítulo de cunho bibliográfico está subdividido da seguinte forma: Primeiramente traz considerações em torno do acolhimento. Em seguida, o que a legislação vigente assevera sobre tal temática. Posteriormente, apresenta-se o referencial teórico constituído de alguns estudiosos e, por fim, o enfoque dos pressupostos freirianos em torno da recomposição de aprendizagem e do acolhimento docente.

## O ACOLHIMENTO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA RELEVANTE NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS

### Considerações em torno do acolhimento

Sobre os impactos da pandemia nos vínculos, Salas (2021, s/p.) apontou que: "Sem o contato presencial e a rotina escolar, os vínculos foram enfraquecidos ou, pelo menos, modificados ao serem mediados sempre pela tecnologia". Portanto, dentre os variados impactos acometidos na pandemia "[...] um ponto fundamental é organizar ações para restabelecer e fortalecer essas relações".

Neste sentido, ações envolvendo o acolhimento tem uma função importantíssima. A busca por estratégias de estreitamento dos laços com os educandos e seus familiares a fim de construir um senso de comunidade é essencial à superação dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19 (SALAS, 2021).

Indo ao encontro, convém fazer menção ao *Protocolo Acolhimento: ações híbridas e contínuas* (2023, p. 8), do Instituto Unibanco, em que há a compreensão do acolhimento enquanto "[...] uma prática de escuta e cuidado do outro [...]", levando em consideração "[...] a legitimidade do que é dito pela pessoa acolhida, sendo uma ação fundamental em contextos de crise". Pois: "Acolher é um processo crucial para cuidar das subjetividades inerentes ao ser humano e ao processo de desenvolvimento".

O acolhimento já é apresentado no documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 6). Tal instrumento normativo vigente da educação brasileira tem como foco a educação sob o viés holístico - ou seja, uma educação preocupada com a totalidade do desenvolvimento do sujeito - além de primar pelo respeito à diversidade. Observe-se: "A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito".

Sobre o desenvolvimento dessa educação integral, a Base ainda aponta o intuito de "[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades" (BRASIL, 2017, p. 14).

Para Oliveira e Cruz (2022), a ação de acolher concerne ao ato efeito de acolhimento, acolhida, forma de recepção ou ser recebido. Está relacionada á hospitalidade, segurança, abrigo, proteção, acolhida, dentre outras qualidades.

O acolhimento também é descrito nas competências gerais que a Base (BRASIL, 2017, p. 10) traz, mais especificamente na nona competência:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Salas (2021) apresenta algumas dicas a fim de acolher a comunidade escolar - educandos e seus familiares - como: estar bem, em primeiro lugar, para acolher bem; estar presente no momento; realizar a escuta atenta; não fazer julgamentos; fazer da escola uma ambiência de segurança; promover com os educandos o *Check-in* emocional, indagando-os constantemente como eles estão, como foi o dia, como estão se sentindo etc.; incentivar os educandos a buscar sonhos e objetivos, motivando-os a superar os desafios; primar por uma atuação em coparceria entre Gestão, corpo docente e equipe escolar.

A fim de apoiar a instituição escolar, o Instituto Unibanco, apresentou protocolo de acolhimento, indicando “[...] caminhos possíveis e ações para cuidar dos adultos e dos estudantes da escola, nos aspectos socioemocional e acadêmico”. Tendo como ponto de partida práticas em torno do acolhimento, o documento visa fortalecer os vínculos e o acolhimento na cultura escolar, por meio de dois movimentos:

O primeiro é o que denominamos de recepção acolhedora da comunidade escolar, tanto para os estudantes como para os adultos. O segundo consiste em estruturar ações de acolhimento com base nas seguintes estratégias: escuta coletiva, escuta individual, busca ativa e apoio acadêmico (INSTITUTO UNIBANCO, 2023, p. 6-8).

Além disso, Instituto Unibanco apresenta os três princípios de se acolher: 1º - escuta ativa - ocorre no contato com outrem, em dispor-se à doação, seja por meio da expressão de sentimentos, seja pela linguagem, possibilitando ao outro um espaço à compreensão e à organização dos pensamentos, tendo como “[...] maior propósito é criar conexão”; 2º - o cuidado - abarca atenção e representa uma ação solidária bem como o desenvolvimento afetivo contínuo com o outro. Nesse sentido, a fim de que o cuidado possibilite “[...] uma atitude de corresponsabilização entre as instâncias e os atores [...], urge a evidencia em relação às expectativas para as ações propostas, e; 3º - a equidade - pois, ao se pensar em acolhimento, considera-se “[...] escutar e cuidar em uma perspectiva

individual daqueles que demonstram necessidades socioemocionais e se encontram em situação de vulnerabilidade". Assim, deve-se levar em conta a heterogeneidade territorial e de perfis de escolas, distinguindo nomes, histórias, singularidades, limites e potências relacionados aos percalços e êxitos do processo de aprendizagem (INSTITUTO UNIBANCO, 2023, p. 11).

A seguir a legislação vigente em torno da recomposição de aprendizagem será melhor evidenciada.

### **Recomposição de aprendizagem e a legislação vigente**

A legislação brasileira trata da recomposição de aprendizagem no contexto da Educação Básica, regulamentando procedimentos para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 24, inciso V, letra e, estabelece que a Educação Básica deve garantir "e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos".

Sobre a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, a LDB (BRASIL, 1996) aponta no artigo 59 que os sistemas de ensino deverão garantir aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: "I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades";

Além disso, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação - CNE - estabelece diretrizes para a Educação Inclusiva e orienta as escolas sobre a organização e a implementação de serviços e de recursos de apoio educacional especializado, incluindo atividades de reforço e de complementação escolar para educandos com necessidades educacionais especiais, no intuito de:

complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

No artigo 13º, CNE (BRASIL, 2009, p. 3) traz apontamentos em torno das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE - que tem relação direta com a recomposição de

aprendizagens dos seus educandos constituintes do seu público alvo - alunos com deficiência física, intelectual, auditiva ou sensorial; alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD - e alunos com altas habilidades - visando dentre outras metas:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC -, instituído pela Portaria Interministerial nº 1.2801 de 24 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), foi uma iniciativa que visa fortalecer a alfabetização nas escolas públicas, com ênfase nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Embora seu foco principal seja nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o PNAIC promoveu a formação continuada para professores, produção de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico, contribuindo para a qualificação das práticas de alfabetização em toda a nação brasileira, que levasse em conta, também, a recomposição de aprendizagens (BRASIL, 2013).

OPNAIC (BRASIL, 2013) culminou, posteriormente, no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA - que, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, visa, através da conjugação dos esforços, assegurar "[...] o direito à alfabetização de todas as crianças do País". De modo essencial, objetiva-se garantir "[...] que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia" (CRIANÇA alfabetizada, 2024, s/p.).

Isso se deveu diante do resultado das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - de 2019 a 2021, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, o qual demonstra que, "[...] do ponto de vista da proficiência média das crianças submetidas à avaliação, houve uma queda no desempenho". Em 2019, a proficiência média angariada foi de 750 pontos; decaindo para 725,90 pontos, em 2021 (CRIANÇA alfabetizada, 2024, s/p.).

Portanto, em caráter colaborativo e de corresponsabilidade entre União, estados e municípios, com o estabelecimento evidente dos compromissos bem como das responsabilidades de cada esfera, o Compromisso pela Criança Alfabetizada parte de metas pactuadas de resultados da alfabetização com a possibilidade de assegurar o monitoramento e o acompanhamento avaliativo da política de alfabetização, sob a estruturação de uma estratégia formativa, colaborativa e contextualizada de aprendizagens do corpo docente e do Gestor (CRIANÇA alfabetizada, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017) ao estabelecer como aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, trata da recomposição de aprendizagens em alguns pontos do documento, de modo peculiar ao se referir ao processo de avaliação da aprendizagem discente.

Neste documento normativo há o reconhecimento de que são notadas lacunas no processo de aprendizagem dos conhecimentos dos educandos, que podem ser decorrentes de distintos fatores, como: mudanças de escola, dificuldades de aprendizagem e ausências prolongadas, como foi o caso do período da pandemia (BRASIL, 2017).

Assim, a BNCC ressalta a importância de os professores identificarem essas lacunas e oferecerem estratégias de intervenção à recomposição das aprendizagens. Além disso, o documento destaca a necessidade de uma avaliação formativa, que permite identificar as dificuldades dos alunos em tempo hábil, para que sejam tomadas medidas de correção durante o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017).

Foi instituída a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica (BRASIL, 2022), em 24/05/2022, através da qual a União, em regime colaborativo junto aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, fomentando estratégias, programas e ações à recuperação das aprendizagens e ao enfrentamento da evasão e do abandono escolar na Educação Básica.

Consta no artigo 2º, inciso IV que:

[...] recuperação das aprendizagens - conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens" (BRASIL, 2022).

Dentre os princípios da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, em seu artigo 3º, tal legislação

trata da: "I - igualdade de condições para o acesso e a permanência dos discentes na escola; [...] II - garantia do direito à aprendizagem dos discentes, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade social" (BRASIL, 2022).

Para tanto, tem como diretrizes - artigo 4º: adaptar o currículo, priorizando competências habilidades, além de definir "marcos de aprendizagem" para cada ano letivo; estimular o desenvolvimento de metodologias e soluções que propiciem recuperar as aprendizagens; desenvolver e empregar estratégias que possibilitem diagnosticar, acompanhar e a recuperar as aprendizagens, através de intervenções docentes que levem em conta o nível de aprendizagem dos educandos, dentre outras. Tudo isso no intuito de:

I - desenvolver ações que possibilitem elevar a frequência escolar e reduzir os índices de evasão e de abandono escolar;

II - desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para o avanço do desempenho e da promoção escolar;

III - desenvolver ações que possibilitem diminuir a distorção idade-série por meio do monitoramento da trajetória escolar;

IV - promover a coordenação de ações para o enfrentamento do abandono escolar e da recuperação das aprendizagens;

V - desenvolver ações que possibilitem aumentar a resiliência dos sistemas de ensino por meio da implementação de ações e programas de ampliação da capacidade técnica e da infraestrutura das redes para responder a situações de crise;

VI - contribuir para a consecução das metas e das estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação e nos planos de educação estaduais, municipais e distrital;

VII - fortalecer a formação dos profissionais do magistério no que diz respeito ao diagnóstico de lacunas nos processos de ensino e aprendizagem;

VIII - promover estratégias que permitam o acompanhamento individualizado da aprendizagem dos discentes (art. 5º, BRASIL, 2022).

Portanto, legislação brasileira reconhece a importância da recomposição de aprendizagem como uma estratégia para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos na educação básica, tanto para aqueles com dificuldades de aprendizagem quanto para os que necessitam de necessidades educacionais especiais.

A seguir, será discorrido sobre o que o referencial teórico traz sobre a temática da recomposição de aprendizagem. Ou seja, o que os estudiosos se debruçaram em torno da aprendizagem, da relação educador e educando e, por fim, acerca da recomposição da aprendizagem.

## **Recomposição de aprendizagem: referencial teórico**

A recomposição da aprendizagem é “[...] uma perspectiva de reformulação do currículo escolar e de abordagens metodológicas que nasce com caráter emergencial, para que assuntos previstos desde o ano letivo de 2020 até agora possam ser trabalhados” (UNESCO, 2023).

Não se trata de um uma abordagem que será válida apenas para os anos de 2022 e 2023. Do contrário, poderá ser aplicada quando o educador diagnosticar a necessidade de fazê-lo. Neste sentido, o planejamento do currículo tende a “[...] resgatar algum elemento essencial, previsto para uma etapa anterior, e mesclá-lo ao conteúdo esperado para o ano letivo vigente” (UNESCO, 2023).

Consta no artigo *Educação do fechamento das escolas à recuperação* (UNESCO, 2023), que, juntamente com a terminologia “recomposição”, outros termos têm sido ouvidos nos corredores escolares. Uns apresentam similaridades, outros, assumem distintos significados. Diante da confusão de seus significados, convém trazer à reflexão:

Termo bastante usado em debates e estudos internacionais, a aceleração da aprendizagem parte da mesma proposta de recomposição da aprendizagem. A opção por “aceleração” quer enfatizar a possibilidade de os educandos aprenderem o conteúdo essencial do ano letivo mais rapidamente, a partir do momento em que sejam fornecidos a eles os necessários subsídios.

Já a remediação da aprendizagem diz respeito à expressão mais utilizada na língua inglesa, pois: “[...] equivale à ideia de retomar, de retrabalhar algo que já foi visto pelo estudante, mas não totalmente desenvolvido dentro das expectativas”.

Semelhante à remediação, a expressão retomada da aprendizagem tem o enfoque em visitar aquilo que já foi visto, porém, não foi aprendido como foi esperado.

Tanto no exterior quanto no Brasil, a concepção de retomada ou remediação vindo sendo alvo de críticas intensas, peculiarmente por não se referir ao “[...] enfrentamento adequado em relação à priorização de conteúdos ou metodologias pertinentes ao cenário da volta presencial [...]”, ou seja, tais estratégias acabam tendo o enfoque quase que exclusivo no que está em defasagem e não propiciam uma proposta de concilie com o conteúdo do ano letivo em curso.

Esta subseção também traz esclarecimentos em torno de como estudiosos que se dedicaram sobre o processo de aprendizagem, apontando

relevantes ações da relação educador-educando e que pode produzir resultados satisfatórios através da recomposição de aprendizagens.

César Coll (2004) destaca a importância de uma abordagem psicopedagógica na construção do currículo escolar, que leve em consideração não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as características e necessidades dos educandos. Nesse sentido, a recomposição de aprendizagens deve partir da compreensão individual do educando, considerando suas habilidades, interesses e potencialidades.

Coll (2004) defende que a construção do currículo escolar deve ser baseada em uma abordagem psicopedagógica, que leve em consideração as características individuais dos educandos e suas necessidades de aprendizagem. Ele destaca a importância de um currículo flexível e adaptável, que possa ser ajustado de acordo com as necessidades dos educandos e com as mudanças do contexto social.

Coll (2004) destaca a importância do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, além das habilidades cognitivas, no processo de ensino-aprendizagem. Ele enfatiza que o papel do educador deve ser o de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, em vez de transmissor de conhecimento.

Assim, Coll (2004) contribui para a reflexão sobre a recomposição de aprendizagens e o acolhimento do educador, ao destacar a importância da compreensão individual dos educandos e da flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1989) defende que a aprendizagem é um processo social e que os indivíduos aprendem a partir da interação com o ambiente e com outras pessoas. Assim, a recomposição de aprendizagens pode ser facilitada por meio de atividades colaborativas e interativas, que estimulem a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem.

Em sua obra "*A formação social da mente*", Vygotsky (1989) destaca a importância do ambiente social e cultural na formação dos processos psicológicos superiores, como a linguagem, a memória e o pensamento.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre a partir da interação social e do uso da linguagem como ferramenta para a construção do conhecimento. Ele propõe o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual do educando e seu potencial de desenvolvimento, que pode ser alcançado com a ajuda de um educador mais experiente.

Dessa forma, a recomposição de aprendizagens proposta pela abordagem de Vygotsky (1989) se baseia na ideia de que o educador deve

atuar como um mediador, identificando uma zona de desenvolvimento proximal do educando e fornecendo as condições necessárias para que ele possa avançar em seu processo de aprendizagem.

Jerome Bruner (1986) destaca a importância da narrativa na construção do conhecimento e na recomposição de aprendizagens. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser baseado em histórias e exemplos concretos, que facilitem a compreensão e a assimilação de novos conhecimentos pelos educandos.

Bruner, em "*Atos de Significado*" (1986), propõe uma abordagem construtivista da aprendizagem, que enfatiza a importância da interação do educando com o ambiente e do papel ativo que ele atua no processo de construção de seu próprio conhecimento.

Para Bruner (1986), a aprendizagem não é apenas a aquisição de informações, mas sim a construção de significado a partir da experiência do educando. Nesse sentido, a recomposição de aprendizagens proposta por ele se baseia na ideia de que o conhecimento prévio do educando deve ser valorizado e utilizado na construção do novo aprendizado.

Uma abordagem construtivista na alfabetização, que leva em consideração as habilidades e as necessidades individuais dos educandos foi a defesa de Ana Teberosky (2012). Assim, a recomposição de aprendizagens deve ser baseada na compreensão individual dos educandos sobre a linguagem escrita e na construção conjunta do conhecimento, a partir da interação entre educador e educando.

Em seu livro "*Aprendendo a Escrever e a Ler: uma proposta construtivista*", Teberosky (2012) apresenta uma abordagem construtivista da aprendizagem da escrita e da leitura, que se baseia na ideia de que o processo de aprendizagem deve ser construído a partir das experiências e do conhecimento prévio do educando.

Para Teberosky (2012), a recomposição de aprendizagens na escrita e na leitura deve ser realizada de forma gradual e respeitando o ritmo de cada educando, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Ela defende que o processo de aprendizagem deve ser ativo, participativo e desafiador, estimulando a curiosidade e a criatividade do educando.

Em "*Alfabetização em processo*", Emília Ferreiro (2004) propõe uma abordagem construtivista da alfabetização, que parte do conhecimento prévio do educando e valoriza a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Ferreiro (2004) reflete sobre a importância da compreensão dos processos de construção do conhecimento pelos educandos, para que o

processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. Assim, a recomposição de aprendizagens deve levar em consideração a compreensão prévia dos educandos sobre o conteúdo, para que possa haver conexões protegidas entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios.

Ferreiro (2004) destaca a importância de compreender o processo de alfabetização como um processo gradual e dinâmico, em que o educando desenvolve o seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e com o ambiente.

Nesse sentido, a recomposição de aprendizagens proposta por Ferreiro (2004) se baseia na ideia de que o educador deve ser capaz de identificar o conhecimento prévio do educando e utilizar estratégias que valorizem esse conhecimento na construção do novo aprendizado.

Para Carl Rogers (1986), há a importância da empatia e do acolhimento na relação educador-educando, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo.

Rogers (1986) desenvolveu uma abordagem centrada na pessoa, que se baseia na ideia de que a aprendizagem deve ser centrada no educando, e não no professor.

Em seu livro "*Liberdade para Aprender*", Rogers (1986) apresenta sua visão sobre a educação e destaca a importância do acolhimento do educador no processo de aprendizagem. Para ele, a recomposição de aprendizagens deve acontecer de forma natural e espontânea, sem imposições ou pressões externas. Ademais, acreditava que o educando deveria ser visto como um ser humano completo e não apenas como uma mente a ser acomodado, e que o processo de aprendizagem deveria ser voltado para o desenvolvimento da personalidade do educando.

Vygotsky (1989) destaca a importância da afetividade no processo de aprendizagem, enfatizando que as emoções e os afetos estão intimamente ligados à construção do conhecimento. Assim, o acolhimento do educador também é fundamental para a recomposição de aprendizagens, já que ele deve ser capaz de estabelecer uma relação de confiança e respeito com o educando, criando um ambiente propício para uma aprendizagem significativa.

Indo ao encontro, Ferreiro (2004) enfatiza a importância do acolhimento do educador, que deve ser capaz de estabelecer uma relação de confiança e respeito com o educando, criando um ambiente seguro e estimulado para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Bruner (1986) reflete sobre a importância do acolhimento do educador, que deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem

estimulante e desafiador, mas ao mesmo tempo seguro e acolhedor, que permite ao educando desenvolver sua criatividade e sua capacidade de pensar de forma autônoma e crítica.

Já Ferreiro (2004) faz o destaque da importância do conhecimento prévio do educando e do seu papel ativo no processo de aprendizagem, bem como a necessidade de uma relação de confiança e respeito entre educador e educando.

Na mesma linha de pensamento, Teberosky (2012) enfatiza a relevância do acolhimento do educador na aprendizagem da escrita e da leitura, que deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor, que permita ao educando desenvolver sua capacidade de pensar de forma autônoma e crítica.

Indo ao encontro, Bruner (1986) profere em torno da recomposição de aprendizagens e o acolhimento docente, ao enfatizar a importância do papel ativo do educando no processo de aprendizagem, da valorização do seu conhecimento prévio e da criação de um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante.

Nesse sentido, Rogers (1986) destaca a importância do acolhimento do educador, que deve ser empático e compreensivo, valorizando as experiências e as emoções do educando. Ele acredita que a relação entre o educador e o educando deve ser baseada na confiança, na sinceridade e na confiança, criando um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante.

Para Teberosky (2012), cabe ao educador refletir acerca da recomposição de aprendizagens e o acolhimento do educador, enfatizando a importância do processo construtivo da aprendizagem da escrita e da leitura, da valorização das experiências e conhecimentos prévios do educando e da criação de um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante.

Em consonância, Rogers (1986) faz uma reflexão sobre a recomposição de aprendizagens e o acolhimento do educador, ao enfatizar a importância da abordagem centrada na pessoa e do desenvolvimento da personalidade do educando, e da criação de um ambiente de aprendizagem baseado na confiança e na empatia.

Conforme os estudiosos acima, a atuação docente que incorpora o acolhimento é fundamental para a recomposição das aprendizagens, pois cria um ambiente de confiança e respeito, promovendo o desenvolvimento por completo dos educandos. Ademais, a afetividade, conforme os teóricos, está intimamente ligada à construção do conhecimento, tornando o ambiente seguro e estimulante essencial para uma aprendizagem

significativa. Nesse sentido, o professor, ao valorizar o conhecimento prévio e as emoções do aluno, contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, elementos chave para a superação das lacunas de aprendizagem.

Em seguida serão apresentados os pressupostos de Paulo Freire em torno da recomposição de aprendizagem e de ações acolhedoras por parte do educador.

### **Recomposição de aprendizagem e acolhimento docente: pressupostos freirianos**

Falar de acolhimento é lembrar os pressupostos pedagógicos de Paulo Reglus Neves Freire, o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1921-1997).

Em "*Pedagogia do Oprimido*", Freire (1974) defende a ideia de que a aprendizagem é um processo de descoberta, de construção e de reconstrução do conhecimento, que deve ser baseado em uma relação horizontal entre o educador e o educando. Ele argumenta que o processo educativo deve ser uma forma de libertação dos oprimidos, e não uma imposição de conhecimento por parte dos opressores.

Freire (1974) enfatiza a necessidade do diálogo intenso entre os sujeitos - educador e educando - envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Entende que uma prática que possibilite ação e reflexão, repudia a Educação Bancária, expressão conhecida como simples transmissão de conteúdo.

Advoga por uma abordagem crítica e participativa na educação, que leve em consideração as experiências e as vivências dos educandos. Nesse sentido, a recomposição de aprendizagens deve partir do diálogo entre educador e educando, em um processo de construção conjunta do conhecimento (FREIRE, 1974).

Em "*Educação como prática da liberdade*", Freire (1980) profere que o carecimento de acesso à educação e a taxa elevada de analfabetos comprometem a conscientização e a decorrente participação política, excluindo, desse modo, um elevado número de brasileiros que poderiam construir sua história e, por outro lado, ampliando a desigualdade social.

Sua metodologia é alicerçada no acolhimento, pois faz uso do contato entre educador e educando como ferramenta de primordial relevância ao êxito no aprendizado. O educando motiva-se por meio de sua participação no diálogo e pelo anseio de construir novas palavras (FREIRE, 1980).

Primando pelo olhar cuidadoso para a emancipação social e para uma realidade humanizada, o método de Freire (1980) tinha como ponto de partida as palavras geradoras que constituíam o universo semântico do educando, que estavam relacionadas à cultura e às ações do cotidiano destes.

Portanto, para Freire (1974), a recomposição da aprendizagem começa com o acolhimento do educando por parte do educador, que deve compreender a realidade do educando e estar aberto para dialogar com ele sobre suas experiências e seus conhecimentos prévios. O educador deve acompanhar o ritmo de aprendizagem do educando e estimulá-lo a participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

"O ato de acolher quebra barreiras, afasta medos e vergonhas e traz a curiosidade, o desejo de saber, de falar, de contar o que já se sabe e de perguntar o que ainda não se sabe" (PEREIRA, 2017, p. 39).

Freire (*apud* NASCIMENTO, 2013, p. 15) adota e defende a educação enquanto "a formação plena do ser humano", preparando o educando "para a vida, com formação de valores". Tudo isso intrinsecamente atrelado "a uma proposta política de uma pedagogia libertadora", fundamental à construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Freire (1974) propõe um modelo educativo que parta da realidade do educando, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento e na transformação da sociedade, por meio da reflexão sobre a realidade bem como do diálogo crítico. Logo, o acolhimento por parte do educador é um elemento fundamental desse processo, pois permite que o educando se sinta valorizado em sua individualidade e história de vida.

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2011) traz orientações acerca do entendimento da prática docente concebida enquanto dimensão social da constituição do ser humano. Neste sentido, reflete em torno da formação docente visando uma prática relacionada aos pressupostos da Pedagogia libertadora.

Sob a ótica freiriana, a postura docente e a forma que trata seu alunado tem como fio condutor o acolhimento, pois os gestos do educador com o educando podem dar mais confiança e segurança no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode-se constatar que os gestos dos sujeitos possuem significação. Neste sentido, o estabelecimento de relacionamentos humanos e sociais poderão colaborar, dando mais significado e teor à assunção dos sujeitos e ao processo de aprendizagem (FREIRE, 2011).

O educador deve, primeiramente, propiciar aos educandos um ambiente tranquilo e caloroso visando à permanência no ambiente escolar, com motivação e consciência de que todas as ações que ocorridas visam à satisfação do sonho que é comum a todos:

aprender a ler e a escrever. Desta forma, intencionalidade e disponibilidades docentes de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento proveem condições que podem viabilizar uma outra relação com o saber, mobilizando o educando para o ato de aprender (PEREIRA, 2017, p. 45).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse capítulo permitiu a reflexão acerca do *"acolhimento do educador como estratégia relevante à recomposição de aprendizagem"*.

A recomposição de aprendizagem bem como o acolhimento se trata de temas fundamentais na educação, pois estão diretamente relacionados ao processo de aprendizagem dos educandos e à forma como os educadores lidam com as dificuldades que podem surgir durante esse processo.

A metodologia adotada - pesquisa bibliográfica - pode colaborar em alcançar o objetivo geral dessa pesquisa acadêmica que foi o de analisar como ações em torno do acolhimento por parte docente pode ser empregado como estratégia à recomposição de aprendizagens, contribuindo, assim para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

A fundamentação teórica possibilitou a investigação acerca do debate relacionando a ação de acolher e a recomposição de aprendizagens, trazendo reflexões e estratégias que podem ser utilizadas na prática pedagógica, garantindo o sucesso educacional dos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais, ao recuperar a busca dos conteúdos e habilidades que não foram assimilados, promovendo, assim, o progresso dos educandos e acompanhamento do ritmo da turma.

Nos caminhos percorridos pretendeu-se apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade de minimizar o déficit educacional ocasionado pelo período pandêmico através de estratégias pedagógicas intencionais que partam do acolhimento como fio condutor da prática docente a fim de atender as necessidades e as especificidades de seus educandos, quer dizer, houve a intenção na apresentação de possíveis soluções ao problema exposto como fio condutor desse capítulo.

Diante do contexto atual da pandemia, os educadores podem recompor as aprendizagens dos educandos e garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo por meio do acolhimento?

O referencial teórico realizado apontou que sim. O acolhimento do educador é um fator de suma importância no processo de recomposição de aprendizagem, pois permite que os educandos se sintam respeitados, valorizados e acolhidos, contribuindo à construção de um ambiente de aprendizagem saudável e positivo.

Neste sentido, o educador que acolhe os educandos, se preocupa com o seu bem-estar e promove um ambiente de confiança, favorecendo o processo de aprendizagem e a recomposição das habilidades.

Em relação à problemática exposta, a resposta é sim, por tudo o que foi apresentado. Dentre este tudo, ressaltam-se as posições e os pressupostos de Emília Ferreiro (2004), Jerome Bruner (1986), Ana Teberosky (2012), Carl Rogers (1986) e César Coll (2004).

Emília Ferreiro (2004), por exemplo, destaca a importância de compreender o processo de aprendizagem dos educandos a fim de ajudá-los à superação das dificuldades. Cabe ao educador estar atento às hipóteses que os educandos têm sobre a leitura e a escrita, para poder orientá-los de forma adequado e que criar um ambiente acolhedor na sala de aula, proporciona aos educandos segurança e confiança para explorar novas ideias.

Por sua vez, Jerome Bruner (1986) trata da importância da organização do conhecimento na aprendizagem. Assim, a organização do conhecimento em formas de narrativas é fundamental para que os educandos possam compreender e internalizar os conteúdos. A criação de um ambiente de aprendizagem possibilita aos educandos a liberdade para explorar e descobrir novas ideias, sem medo de cometer erros ou de serem julgados.

A relevância da construção do conhecimento a partir da experiência dos educandos é o que defende Ana Teberosky (2012). Para a autora, o educador deve criar situações de aprendizagem que possibilitem aos educandos construir seu próprio conhecimento, a partir da exploração e experimentação do mundo que os cerca por meio de um ambiente confiante, seguro e acolhedor.

Indo ao encontro, Carl Rogers (1986) declara a importância da empatia e da compreensão na relação entre o educador e o educando. Para o autor, o educador deve estar atento às necessidades e interesses dos educandos, e deve adaptar sua metodologia de ensino de acordo com

as necessidades de cada indivíduo. Além disso, destaca a importância de criar um ambiente de aprendizagem em que os educandos se sintam valorizados e apreciados, para que possam se desenvolver plenamente como seres humanos.

De acordo com César Coll (2004), é essencial a relação entre o currículo e a Psicologia da Aprendizagem em que o currículo seja baseado nas teorias da Psicologia da Aprendizagem, para que possa atender às necessidades dos educandos e garantir o seu sucesso.

Em consonância, falar de acolhimento é relembrar os pressupostos pedagógicos de Freire (1974; 1980; 2011). Nas obras elencadas neste capítulo, concebe a Educação como ato político e, como tal, repudia a Educação Tradicional - Bancária e Conteudista - que faz do homem um ser doméstico e alienado. De modo contrário, Freire defende que a Educação seja emancipatória, libertadora, humanizada e acolhedora por meio da sensibilidade, solidariedade, cuidado, empatia, confiança, motivação, segurança, afetuosidade e consideração à experiência social do alunado, estreitando laços entre educadores e educandos. Assim, a prática docente, sob os ditames freirianos, é concebida enquanto dimensão social da constituição do ser humano, que reflete sobre sua formação, e entende e defende o acolhimento como princípio educativo.

Logo, urge defender uma abordagem construtivista que valorize a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. Em relação aos meios a fim de que faça a recomposição de aprendizagem usando, para tanto, o acolhimento docente, estudiosos, como: Vygotsky (1989), Ferreiro (2004) e Teberosky (2012), em suas pesquisas, levam à reflexão e conduzem para o entendimento de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas devem valorizar o processo de aprendizagem e a construção de conhecimento pelos educandos.

Porém, a recomposição de aprendizagem e o acolhimento do educador enfrentaram uma mudança de paradigma na forma como se concebe o processo de ensino-aprendizagem. É preciso abandonar a ideia de que o educando é um receptor passivo de informações e adotar uma abordagem em que haja a valorização da participação ativa do educando na constituição do conhecimento.

Além disso, é fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com as demandas dos educandos que precisam de recomposição de aprendizagem e acolhimento. É necessário que a formação docente inclua aspectos relacionados ao acolhimento, às habilidades socioemocionais, à inclusão e à adaptação curricular, de forma a preparar os educadores para atender às necessidades de todos os educandos.

Diante do que foi apresentado e analisado até aqui, por fim, é importante destacar que a recomposição de aprendizagem e o acolhimento do educador não são um processo isolado, mas devem fazer parte de uma abordagem pedagógica mais ampla, que valoriza a diversidade, a inclusão e a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. É preciso que as escolas e os educadores se comprometam a promover uma educação mais inclusiva, equitativa e democrática, que atenda às necessidades de todos, independentemente de suas dificuldades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum. Educação é Base.** MEC. CNE. Brasília, DF. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base><. Acesso em 23 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, de 24/04/2013. Disponível em: > [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm)<. Acesso em 11 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** CNE. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: >[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares)<. Acesso em 23 jul. 2024.

BRASÍLIA. Decreto Nº 11.079 de 23 de Maio de 2022. **Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.** MEC. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: ><https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11079&ano=2022&ato=a55UTQ61kMZpWT5f3><. Acesso em 23 jul. 2024.

BRUNER, J. **Atos de significado.** Porto Alegre: Artmed, 1986.

COLL, C. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica ao currículo escolar. São Paulo: Artmed, 2004.

**CRIANÇA alfabetizada.** 02 fev. 2024. Disponível em: ><https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada><. Acesso em 11 mar. 2024

**EDUCAÇÃO do fechamento das escolas à recuperação.** 2023.

Disponível em ><https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response><. Acesso em 23 jul. 2024.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

INSTITUTO Unibanco. **Protocolo de acolhimento: ações híbridas e contínuas.** 2023. Disponível em: >[https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/PA\\_Protocolo\\_Acolhimento-PF\\_09out2020.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=hiperlink&utm\\_campaign=acolhimento](https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/PA_Protocolo_Acolhimento-PF_09out2020.pdf?utm_source=site&utm_medium=hiperlink&utm_campaign=acolhimento)<. Acesso em 23 jul. 2024.

NASCIMENTO, S. M. do. **Educação de Jovens e Adultos - EJA, na visão de Paulo Freire.** (Monografia de Especialização). Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, Paraná, 2013. Disponível em: >[http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20898/2/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_116.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20898/2/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf),. Acesso em 23 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. G. de; CRUZ, S. M. de O. Educação infantil não se faz apenas do portão para dentro!: a importância do acolhimento na educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. **(Re)Pensando a(s) infância(s): práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil.** Itapiranga: Schreiben, 2022.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. D. P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. In: **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, 2016, p. 146-165. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/O-retrato-da-escola-segundo-o-olhar-de-jovens-e-com-Oliveira-Campos/a83664c61f46cfd8aac4931138b09c7e062cf465><. Acesso em 23 jul. 2024.

PEREIRA, M. A. **Docência na EJA: o acolhimento como princípio educativo nas aulas de alfabetização do núcleo de estudos da terceira idade - NETI/UFSC (Graduação em Pedagogia).** Trabalho Conclusão do Curso de Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: ><https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196374><> Acesso em 23 jul. 2024.

RAMOS, L de Q. **Educação para Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: historiando no processo** (Monografia de Graduação). Curso de Pedagogia, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: ><https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3133/1/Monografia%20Let%C3%ADcia%20de%20Queiroz%20Ramos.pdf><. Acesso em 23 jul. 2024.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: WM Jackson, 1986.

SALAS, P. **Acolhimento: como fortalecer os vínculos e motivar os alunos a enfrentar os desafios impostos pela pandemia**. 2021. Disponível em ><https://novaescola.org.br/conteudo/20410/especial-competencias-socioemocionais-acolhimento-vinculos-aprendizagem>< Acesso em 23 jul. 2024.

SILVA, S. P. da; QUEIROZ, A. M.; MONTEIRO, V. B. O papel dos professores da EJA: perspectivas e desafios. In: **Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**. 2015. Disponível em >[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA13\\_ID1700\\_30072015131818.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA13_ID1700_30072015131818.pdf)<. Acesso em 23 jul. 2024.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever e a ler: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# A REEDUCAÇÃO DO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE OS CENTROS DE APOIO INCLUSIVOS

*Gisele Pereira Rodrigues*

## RESUMO

O capítulo aborda a relevância da Inclusão Escolar ao enfatizar a importância de parcerias entre escolas, famílias e Centros de Apoio, que promovem o Atendimento Educacional Especializado. Nesse contexto, as práticas de Gestores e educadores são analisadas sob a perspectiva da inclusão, destacando a atuação da proponente desta pesquisa na coordenação pedagógica do Centro de Apoio a Inclusão Escolar, projeto em coparceria entre rede municipal e APAE, como exemplo de liderança inclusiva. O capítulo ressalta como os Centros de Apoio são essenciais para garantir um ensino humano e especializado, assegurando que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados conforme a legislação brasileira. Nesse sentido, objetiva-se discutir mudanças necessárias na Educação Especial Inclusiva, propondo uma revisão de valores, atitudes e ações. Tudo isso relacionado à reeducação do olhar. O fortalecimento de parcerias entre o poder público e instituições especializadas é fundamental à garantia dos direitos primordiais dos estudantes com deficiência, assegurando seu direito à educação de qualidade e igualitária. Ademais, essas parcerias contribuem diretamente para a melhoria da qualidade do ensino, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Centros de Apoio. Reeducação do Olhar. Educação de Qualidade e Igualitária.

## INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, declarou emergência de saúde pública, devido ao novo vírus denominado Covid-19. Em pouco mais de 1 mês, no dia 11 de março do mesmo ano, foi classificado como pandemia (OPAS, 2020). Desde então, as dificuldades apresentadas e relatadas por professores, familiares e estudos, apontam a necessidade de apoio escolar após distanciamento social, as mesmas descritas por Bilovus e Torres (2021), se fazendo necessário a formação

de Centros de Apoio à Inclusão - pensando no impacto positivo de uma atuação e intervenção inclusiva - como um meio alternativo, visando sanar as dificuldades e preparar o aluno para desempenhar suas habilidades, por meio de instrumentos de apoio que facilitem seu aprendizado nas aulas regulares.

A Educação Inclusiva tem sido um tema amplamente discutido e trabalhado nas últimas décadas, impulsionado pela necessidade de garantir uma formação de qualidade para todos, independentemente das diferenças e das deficiências. Nesse contexto, a atuação dos Centros de Apoio à Inclusão Escolar emerge como um recurso essencial para garantir uma educação verdadeiramente humana, especializada, empática e inclusiva, como destacado pela proponente deste capítulo enquanto coordenadora pedagógica do Centro de Apoio à Inclusão Escolar - CAIE - localizado na sede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE -, de Taquarituba-SP.

A prática Gestora e pedagógica sob o viés inclusivo, especialmente quando desenvolvida por instituições, como a APAE, tem desempenhado uma relevante função em relação à construção de um ambiente de ensino que acolha e amplie as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, assegurando o cumprimento dos direitos fundamentais estabelecidos pela legislação brasileira.

A relevância deste capítulo justifica-se por seu impacto direto na sociedade, ao contribuir para uma educação que rompa com preconceitos, estigmas e barreiras sociais. Além de assegurar o direito à educação para pessoas com deficiências, as práticas inclusivas promovem a formação de cidadãos conscientes e empáticos, capazes de lidar com a diversidade e valorizar a igualdade de oportunidades. Haja vista que a ampliação dessas práticas colabora para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde o respeito às diferenças é reconhecido como um valor fundamental.

O objetivo deste capítulo é o de analisar a importância dos Centros de Apoio à Inclusão Escolar como parceiros estratégicos na promoção de uma educação inclusiva e humanizada, evidenciando o papel dessas instituições na garantia dos direitos educacionais de estudantes com deficiência, em consonância com a legislação brasileira.

Objetivos Específicos são:

- Investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos Centros de Apoio à Inclusão Escolar, com foco no atendimento às necessidades de alunos com deficiências;

- Avaliar as parcerias entre instituições de ensino, poder público e famílias, destacando sua relevância para o sucesso da educação inclusiva;
- Propor estratégias de articulação entre equipes Gestoras e pedagógicas para promover a inclusão escolar, considerando os desafios e oportunidades do contexto atual.

De cunho bibliográfico tem-se a seguinte problematização: Os Centros de Apoio à Inclusão Escolar, em parceria com instituições de ensino, poder público e famílias, podem garantir a inclusão efetiva e assegurar os direitos educacionais de alunos com deficiência, conforme a legislação brasileira?

A hipótese que orienta este capítulo é que os Centros de Apoio à Inclusão Escolar, ao atuarem em colaboração com instituições de ensino, poder público e famílias, constituem parceiros fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, ampliando as oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência e garantindo o cumprimento dos direitos assegurados pela legislação brasileira, como, por exemplo, o decreto nº 7.611/2008, que fomenta os serviços de apoio especializado, o qual visa eliminar as barreiras que possam prejudicar o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, nos dias contemporâneos, o acesso à escola deve ser para todos, independentemente da sua limitação (BRASIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para embasar a análise das práticas e das políticas educacionais inclusivas, além de proporcionar uma visão abrangente sobre a importância dessas parcerias na construção de uma educação que respeite a diversidade e garanta igualdade de oportunidades para todos. Nesse sentido, serão discutidos sobre o movimento inclusivo educacional, analisando todo o percurso legislativo que alicerçou a Educação Especial Inclusiva. E, em seguida as práticas exitosas e inclusivas de dois centros de apoio.

## **REEDUCAÇÃO DO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE OS CENTROS DE APOIO INCLUSIVOS**

### **Movimento Inclusivo na Educação**

O movimento inclusivo na educação, amparado pela legislação vigente, busca garantir a todos os estudantes o direito ao aprendizado em ambiente escolar inclusivo e acessível. No Brasil, o percurso legislativo estabeleceu diretrizes, normas, orientações que asseguram a inclusão de pessoas com deficiência. Indo ao encontro, o Estado de São Paulo, com a Política Estadual de Educação Inclusiva reforça essas diretrizes, enquanto o município de Taquarituba implementa suas ações com base nessas leis, promovendo a adaptação das escolas locais para atender às necessidades de todos os alunos.

A seguir, apresentar-se a todo esse percurso legislativo sob o viés da Educação Especial Inclusiva.

A Constituição Federal (BRASIL, 1999 a) prevê, no Capítulo III, Seção I, Artigo 206, inciso I - "Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" como um dos princípios ao ensino e garante, no art. 208, como dever do Estado, a oferta do atendimento especializado aos portadores de deficiência, em preferencial, na Rede Regular de Ensino.

A Conferência Mundial acerca das Necessidades Especiais, de 1994, em Salamanca, na Espanha, culminou com a elaboração do documento internacional e altamente significativo intitulado "Declaração de Salamanca", trazendo dois aspectos que indissolúveis como "qualidade e acesso", legitimando a inclusão de modo mais efetivo para os cidadãos com deficiência no ambiente escolar.

A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) no que se refere ao capítulo III do direito à educação e do dever de educar:

Em seu artigo 4º, parágrafo III traz que Atendimento Educacional Especializado é gratuito ao educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de Ensino, reafirmando e assegurando o direito já estabelecido pela Constituição Federal de que a educação - com qualidade - é direito de todos.

No artigo 58, traz que esses alunos devem ser educados de preferência na rede regular de ensino, devendo ser feitas às adaptações significativas à sua inclusão nesse meio, salvo aqueles que devido às dificuldades de adaptações não puderem ser inclusos por necessitarem de um atendimento mais especializado em escolas de Educação Especial ou instituições especializadas.

Já o artigo 59 (BRASIL, 1996), lista os benefícios que os sistemas de ensino garantirão aos educandos com necessidades especiais. Enfatiza-se que as técnicas, os métodos, os recursos, tudo o que abrange e complementa o currículo serão voltados às precisões específicas desses educandos. Garante-se o término àqueles que não puderem atingir o nível de ensino à conclusão do Ensino Fundamental, por causa das suas deficiências, e, o aceleração aos superdotados - ou com altas habilidades - à conclusão em menor período. Sobre o atendimento especializado e os educadores do ensino regular destaca que os professores terão especialização adequada em nível médio ou superior. Também trouxe a discussão a profissionalização ao mundo do mercado de trabalho para integrar o educando na vida social.

O Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 8.213 de 1999, traz uma conceituação semelhante àquela adotada pela OMS para Pessoa Portadora de Deficiência. Segundo o que dispõe em seu artigo 3º, "Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999 b).

Segundo a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), cita com sua redação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Nela também cita como objetivo implantar, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento. Dessa forma, faz-se necessário a criação de novas estratégias, práticas, investimento em serviços de apoio para esse público-alvo, com o objetivo de ampliar os horizontes referentes aos centros de apoio à inclusão visualizando-o em suas necessidades.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001, p. 5) traz a questão da formação docente, quer ela inicial ou sua continuidade, concebida como um dos fundamentais alicerces a fim de transformar política educacional inclusiva no Brasil, pois para o corpo docente que atua na Educação Especial

"[...] devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios",

Em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), os educadores dessa modalidade pode ser considerados: os *capacitados*: que comprovarão "[...] em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]" (BRASIL 2001, p. 5), percebendo as N.E.E., flexibilizando a atuação pedagógica, propiciando acesso ao conhecimento e "continuamente a eficácia do processo educativo". Já, os *especializados* são aqueles que "[...] que desenvolveram competências [...]" à identificação das N.E.E., definição, implementação e respaldo a esta a fim de adaptar o currículo, adequando estratégias, procedimentos e recursos visando atender os educandos com N.E.E. . (BRASIL, 2001, p. 5).

Acompanhando os avanços em torno dos saberes e das lutas sociais, "[...] visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008, p. 5), traçou diretrizes em torno da modalidade de ensino transversal da Educação Infantil ao Ensino Superior, a Educação Especial, a fim de os sistemas assegurem a inclusão escolar com acesso, participação e progressão nos níveis de aprendizagem a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com oferta do AEE. Ademais, garante: a formação docente dos profissionais da inclusão, a participação das famílias e da comunidade de modo ativo, a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliário, comunicações e informações, e a promoção de uma rede intersetorial que articula e implementa as políticas públicas.

O Decreto nº 6.561, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o AEE aborda o fator da humanização como característica da Educação Inclusiva, propiciando educação, desenvolvimento e oportunidades para todos os educandos com deficiência ou não, no sentido de eliminar qualquer limitação, dificuldade ou obstáculo que possa atrapalhar, dificultar ou inviabilizar este processo. Esta ação de eliminar qualquer barreira, rememora sobre a questão do Atendimento Educacional Especializado - AEE -, pois ele faz a identificação elaboração e organização "de recursos pedagógicos e de acessibilidade" visam à eliminação das "barreiras para plena participação dos alunos" (BRASIL, 2008, p. 15).

Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado

na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 1), a pessoa com transtornos globais de desenvolvimento: É aquela que apresenta "um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras".

Entram nesta definição educandos com Transtorno de Autismo, Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo de Infância e Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação, de acordo com o parecer nº 50/2023 (BRASIL, 2023) em torno das orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

De acordo com o parecer nº 51/2023, em torno das orientações específicas para o público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2023. p. 11), pessoa com altas habilidades ou superdotação: são educandos que apresentam um conjunto específico de características, que podem ser evidenciadas em diversas combinações, a depender:

[...] da área de dominância do potencial (podendo ser acadêmica, artística, psicomotora); facilidade e rapidez na aprendizagem; destaque em pelo menos uma área do conhecimento; alto nível de energia e curiosidade; motivação com temas e atividades do seu interesse; vocabulário rico e avançado; boa memória; raciocínio abstrato, verbal ou numérico; interesse por desafios; ideias complexas e incomuns para a idade; criatividade; pensamento divergente e original; irritação pela rotina e desmotivação escolar; empatia e preocupação com os sentimentos do outro; capacidade de liderança; preferência por trabalhar sozinho; grande sensibilidade e senso de justiça muito desenvolvido; preferência pela companhia de pessoas mais velhas; e inclinação ao perfeccionismo e autocrítica

Para esses educandos, estabelece a legislação vigente que o Atendimento Educacional Especializado deve eliminar as barreiras que possam de alguma forma obstruir o processo de ensino aprendizagem, garantindo, assim, o pleno direito à uma educação com qualidade. Isto em consonância com Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que: "Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, e dá outras providências" (BRASIL, 2011).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz considerações relevantes sobre toda e qualquer atuação laboral e apregoa em seu segundo capítulo que "Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política

ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (BRASÍLIA, 2013, p. 21).

A Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015 (BRASIL, 2015), favorece cada vez mais o processo de inclusão, que não deve, em nenhum momento, ficar apenas nos ditos jurídicos e sim tornar-se uma prática contínua no universo educacional.

A educação inclusiva é o número 4 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS - definidos pela Organização das Nações Unidas - ONU - como meta global para transformação social até 2030, sendo que o papel social e humanizador de um ensinar que inclui é o ponto de partida fundamental de uma educação verdadeiramente democrática (ONU, 2015).

O Plano Municipal da Educação de Taquarituba, de 2015, (TAQUARITUBA, 2015) traz na Meta III a questão da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, sem preconceitos de origem de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Nº 13.146/2015 - (BRASIL, 2015) atesta que a "interação [da pessoa com deficiência] com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017, p. 7) é orientada pelos princípios políticos, estéticos e éticos, e traz as unidades escolares como o concebidas enquanto "[...] espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva", devendo "[...] fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades [...]"; por meio de um pacto interfederativo que prime pela igualdade, diversidade e equidade, além da asseguridade de acesso e de permanência escolar que visa:

I - À formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...] "(BRASIL, 2017, p. 7);

II - Promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades" (BRASIL, 2017, p. 14).

III - Assegura "[...] uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito" (BRASIL, 2017, p. 6).

IV - Estimular o desenvolvimento das 10 competências da BNCC e, dentre elas, há 4 - quatro - relacionadas à educação especial inclusiva. São:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A portaria municipal da C.M.E. nº 25, datada de 28/04/2023, dispôs sobre o Programa de Recomposição das Aprendizagens no apoio às escolas municipais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências (TAQUARITUBA, 2023).

São metas do Programa de Recomposição de Aprendizagem (artigo 3º, TAQUARITUBA, 2023):

a - Criar condições favoráveis que levem os alunos a aproximar-se mais do conhecimento;

b - Organizar novas técnicas, métodos e procedimentos para trabalhar as atividades, as quais os alunos apresentam dificuldades;

c - Estimular os alunos por meio de diferentes estratégias a solucionar suas dúvidas;

d - Reduzir a defasagem de ensino e de aprendizagem dos alunos acumuladas ao longo da escolarização.

e - Alfabetizar todas as crianças até o final do 2º Ano do Ensino Fundamental;

f - Avançar o nível médio municipal de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental para o mínimo Nível 6, nas Escalas de Proficiência do SAEB;

g - Avançar o nível médio municipal de proficiência em Matemática dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental para o mínimo Nível 6, nas Escalas de Proficiência do SAEB.

O PRA será desenvolvido através de três ações estruturantes: Planejamento, Execução e Monitoramento (artigo 4º, TAQUARITUBA, 2023), sendo:

- a - O Planejamento intenciona a análise e identificação das habilidades da Base Nacional Comum Curricular que precisam ser retomadas e ensinadas aos alunos em defasagem de aprendizagem;
- b - A Execução propõe o desenvolvimento das ações pedagógicas através de atividades lúdicas e concretas de intervenção pedagógica aos alunos com defasagem de aprendizagem;
- c - O Monitoramento visa acompanhar sistematicamente as ações previstas no planejamento do professor, pela gestão escolar.

De acordo com a Resolução CME Nº 02/2024, datada de 20 fevereiro de 2024 que dispôs acerca da "[...] Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado Inclusivo aos alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino do município de Taquarituba dá outras providências" (TAQUARITUBA, 2024, d).

A Coordenadoria Municipal da Educação, visando assegurar os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, e garantir a inclusão de estudantes com deficiência no Atendimento Educacional Especializado - AEE -, orienta suas ações pelos procedimentos estabelecidos na Resolução C.M.E. N.º 2/2024 (TAQUARITUBA, 2024 d). Essa medida busca concretizar a oferta de serviços educacionais específicos para os alunos que se enquadram nos critérios da Educação Especial.

Nessa resolução, em conformidade com Capítulo V - "Das atribuições dos corpos técnicos da Coordenadoria da Educação", mais peculiarmente ao artigo 14º (TAQUARITUBA, 2024 d, p. 20-26): "Para efetivação da Política de Educação Especial nas unidades escolares da rede municipal [...]", há distintas atribuições no que compete ao/ a: Coordenador Municipal da Educação, do supervisor de ensino, coordenador pedagógico da Educação Especial, assistente social, psicólogo, nutricionista, Gestor Escolar, professor regente etc.

A Portaria CME Nº 10, de 20/02/2024 que dispôs sobre o processo de atribuição de escolas aos Professores de Apoio para o ano letivo de 2024 e dá outras providências (TAQUARITUBA, 2024 b).

O art. 2º traz as competências desse professor:

- a - Auxiliar na elaboração do PEI do aluno atendido;
- b - Ficar à disposição do aluno, para auxiliá-lo no que for necessário, porém estimular a autonomia, independência e repertório comunicativo;
- c - Oferecer apoio técnico-pedagógico ao docente da turma;
- d - Mediar e auxiliar o desenvolvimento e cumprimento das atividades

- do aluno em sala de aula após as orientações do professor regente;
- e - Orientar os alunos e as famílias para o avanço da cultura inclusiva;
- f - Apoiar a elaboração de acessibilidade curricular;
- g - Atuar na mediação e no auxílio à superação das dificuldades gerais relacionadas às atividades escolares, em sala de aula e também, se necessário, em apoio às atividades extracurriculares que ocorrem no âmbito escolar;
- h - Acompanhar o aluno no intervalo, ajudando-o em sua alimentação, de acordo com as orientações e incentivando a interação com os demais alunos;
- i - Acompanhar o aluno nos lugares onde estiverem dentro da Unidade Escolar e nas atividades extraclasse;
- j - Realizar intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;
- k - Confeccionar, aplicar e utilizar materiais e recursos pedagógicos para flexibilizações das atividades do aluno;
- I - Auxiliar o professor regente a realizar registro do desenvolvimento e evolução da aprendizagem do aluno, as conquistas e dificuldades do aluno;
- m - Acompanhar sistematicamente as respostas do aluno frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvam a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização;
- n - Seguir as orientações pedagógicas específicas dos profissionais especializados que acompanham o aluno;
- o - Colaborar com o professor regente na realização de relatórios e/ou avaliações de desempenho do aluno;
- q - Socializar e discutir com a equipe gestora da Unidade Escolar, professores do CAIE, professor regente e Professor Coordenador da Educação Especial, qualquer informação em relação ao aluno recebida pela família ou por outros profissionais;
- r - Participar de todas as atividades pedagógicas conforme descritas no regimento escolar;
- s - Participar das formações continuadas e dos HTPCs exclusivos ao Professor de Apoio;
- t - Acompanhar, quando for o caso os estudantes que utilizam o transporte escolar municipal;
- u - Na ausência do aluno, o professor de apoio deve permanecer na sala de aula do aluno que acompanha, colaborando nas atividades pedagógicas com toda a turma e/ou adaptando materiais de acordo com o planejamento do professor regente para o aluno que auxilia, podendo desempenhar funções e tarefas atribuídas pela equipe gestora da Unidade escolar;
- v - Incluir suporte a comunicação e a interação social;
- x - Executar outras tarefas correlatas de ofício ou sob a ordem do superior imediato (TAQUARITUBA, 2024 b, p. 5).

A seguir serão apresentados dois Centros de Apoio à Inclusão e suas práticas exitosas e inclusivas.

## **Centro de Apoio à Inclusão Escolar de Bauru-SP**

Centro de Apoio Inclusivo referencial na região do sudoeste paulista, há mais de 10 anos, o Centro de Apoio à Inclusão Escolar - CAIE -, de Bauru-SP, tem proporcionado a inclusão e o desenvolvimento educacional de crianças e de adolescentes. Com base no artigo *A importância do apoio à inclusão escolar para crianças e adolescentes* (APAE - BAURU, 2022), em parceria com a Secretaria de Educação, são atendidos com periodicidade semanal - uma vez para Ensino Fundamental e duas vezes para Educação Infantil, contemplando o montante de 742 estudantes.

Além do atendimento, o CAIE realiza avaliações. "Na avaliação eles passam inicialmente pelo acolhimento, serviço social, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, pedagogia e neurologia", segundo a supervisora do CAIE, Juliana Rodrigues Sigolo (*apud* BAURU - APAE, 2022, s/p.).

Desde 2006, a APAE de Bauru vem realizando um trabalho de inclusão, porém, no findar de 2010, a prefeitura municipal firmou parceria para o atendimento efetivo dos estudantes regularmente matriculados nas escolas municipais (BAURU - APAE, 2022, s/p.).

Visando atender a essas demandas, a Secretaria Municipal de Educação entrou em contato com a APAE, iniciando a parceria de serviço, que abrange "[...] a avaliação multidisciplinar, avaliação de diagnóstico e o tratamento, serviço essencial e fundamental na APAE Bauru [...]" (ALVES *apud* BAURU - APAE, 2022, s/p.).

Nesse sentido:

O CAIE tem seus atendimentos pensados no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, ou que possuam necessidades especiais e necessitam de acompanhamento por equipe especializada com objetivo de apresentar conteúdos que facilitem o aprendizado e a inclusão igualitária no ensino regular. Os serviços prestados proporcionam aos estudantes a permanência no ensino regular de forma inclusiva e não somente busca a melhora da sociabilidade diária (BAURU - APAE, 2022, s/p.).

O direito ao atendimento especializado para pessoas com deficiência é garantido tanto pela Educação quanto pelo Sistema Único de Saúde - SUS. O encaminhamento para o CAIE começa quando o professor da rede municipal de ensino identifica dificuldades no aluno e faz uma notificação à Secretaria Municipal de Educação. A partir disso, ao aluno é agendado para uma avaliação inicial, realizada por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, fisioterapeutas,

terapeutas ocupacionais, médicos neurologistas e assistentes sociais. Esse processo visa identificar as necessidades do estudante (BAURU - APAE, 2022).

A fim de garantir os direitos humanos, acabar com a pobreza, lutar contra todas as formas de desigualdades e injustiças, a APAE de Bauru (BAURU - APAE, 2022, s/p.) está alinhada aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Nesse sentido, defende:

[...] que o reconhecimento da igualdade e equidade de direitos fortalece os programas de inclusão e garante a obtenção de resultados mais efetivos para serem replicados e expandidos, colaborando imensamente com a quebra de barreiras e preconceitos [...].

Como se pode constatar, a fim de levar a reflexão das políticas públicas e diante das dificuldades no impacto do trabalho com Inclusão, o CAIE de Bauru, realiza um trabalho de excelência (CENTRO..., 2018), e além de outras do Estado de São Paulo.

Dessa forma, analisou-se que o Centro de Apoio especializado podem ser concebido como ferramenta, ou modelo de inclusão e de democratização do ensino aprendizado. Nesse sentido, há a compreensão de que se trata de uma abordagem de mediação que possibilita o oferecimento de condições de acesso ao currículo, que em suas diferenças e suas limitações, tem a possibilidade de coparticipação e de construção ativa dos envolvidos no processo educacional, ensejando crescimento, desenvolvimento e a diminuição das disparidades dadas no contexto educacional brasileiro pós-pandêmico (CENTRO..., 2018).

### **Centro de Apoio à Inclusão Escolar de Taquarituba-SP**

A Coordenadoria Municipal da Educação de Taquarituba, através de termo de fomento com a APAE local tem o projeto em coparceria denominado Centro de Apoio a Inclusão Escolar - CAIE -, que garante o Atendimento Educacional Especializado - AEE -, atendendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no contraturno escolar, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (TAQUARITUBA, 2024 a, c).

Tal atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos visando desenvolver a autonomia dentro e fora da escola, além de elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (TAQUARITUBA, 2024 a, c).

Trata-se de um Centro de Apoio com equipe multidisciplinar com fonoaudiólogos, psicólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeutas, nutricionista, equipe de enfermagem, professores especialistas, educador físico, nutricionista e médicos, como: neurologista e pediatra (TAQUARITUBA, 2024 c).

O trabalho foi iniciado em conjunto com a equipe gestora do município em duas etapas básicas: discussões e organização de informações e procedimentos que embasassem a proposta de atendimento, em sua melhor forma para a minimização da exclusão (TAQUARITUBA, 2024 c).

Inicialmente, a parceria foi constituída com 5 alunos para estimulação precoce, aumentando gradativamente para 10, 15 e, 2022 atendeu 25 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram 20 alunos com os seguintes diagnósticos: 50% de Deficiência Intelectual e 40% com Transtorno do Espectro Autista (TAQUARITUBA, 2024 c).

De acordo com as Diretrizes Instrucionais da Coordenadoria Municipal da Educação de Taquarituba (TAQUARITUBA, 2024 a) do Projeto Intermunicipal PPP Vivo, atualmente, o município de Taquarituba possui o índice de 3,15% dos alunos matriculados regularmente com alguma deficiência.

Em 2024, foram acordados no plano do CAIE a mesma meta de 60 alunos total sendo desses 53% com Transtorno do Espectro Autista. Mas, foi ultrapassada a meta em 10% (TAQUARITUBA, 2024 c).

A resolução C.M.E. N.º 2/2024 (TAQUARITUBA, 2024 d), em seu Capítulo VI, trata da organização e da execução do Serviço de Atendimento e Apoio à Inclusão Escolar - CAIE -, detalhando os objetivos e procedimentos para garantir a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede municipal de ensino.

O artigo 15º estabelece que o CAIE tem como principal objetivo ofertar AEE e mediar pedagogicamente, assegurando que os alunos da Educação Especial tenham acesso ao currículo e que suas necessidades específicas sejam atendidas a fim de promover o acesso e a permanência desses alunos nas escolas, contribuindo para a qualidade do ensino oferecido (TAQUARITUBA, 2024 d).

O artigo 16º reforça a importância de proporcionar atendimento pedagógico e apoio ao processo de inclusão escolar, destacando a permanência dos alunos no ambiente escolar como uma das metas essenciais da política educacional (TAQUARITUBA, 2024 d).

Já o artigo 17º amplia essa função, especificando que o atendimento vai além do ambiente escolar, buscando prevenir, avaliar,

intervir e acompanhar o desenvolvimento de crianças com atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, garantindo assim o avanço no desenvolvimento e atenuação de déficits (TAQUARITUBA, 2024 d).

No que se refere aos serviços de atendimento do CAIE, descritos na Seção II, o artigo 18º menciona que o trabalho será realizado em parceria com a Escola de Educação Especial Mundo Mágico - APAE -, e contará com uma equipe multidisciplinar formada por professores, pedagogos, educadores físicos, monitores de artes e música, além de especialistas, como: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, e terapeutas ocupacionais, entre outros. Esse atendimento será realizado em pequenos grupos e seguirá um plano de ensino individualizado, conforme a necessidade de cada aluno (TAQUARITUBA, 2024 d).

O artigo 19º detalha o papel do CAIE a fim de atender crianças e adolescentes encaminhados pela Coordenadoria Municipal da Educação, com base na Política Nacional de Educação Especial do Estado de São Paulo. Tal ação se pautará em uma abordagem ética e acolhedora, com procedimentos especializados que visam à efetivação do processo de inclusão educacional e social, respeitando tanto as normas vigentes quanto os protocolos de saúde e segurança (TAQUARITUBA, 2024 d).

Na Seção III, que trata da organização do atendimento, o artigo 20º esclarece que o CAIE é coordenado por uma equipe multidisciplinar e desenvolve ações que abrangem os diferentes níveis de prevenção e de aprendizagem, integrando aspectos educacionais e terapêuticos. Haja vista que o atendimento envolve uma avaliação inicial pela equipe e a elaboração de planos individualizados para os alunos (TAQUARITUBA, 2024 d).

O processo avaliativo no AEE ocorre por meio de avaliações diagnósticas iniciais, que ajudam a identificar as necessidades de cada aluno e estabelecer metas de aprendizagem personalizadas. Essas avaliações são complementadas por avaliações formativas, que monitoram o desenvolvimento do aluno e permitem ajustes no planejamento pedagógico. Diversos instrumentos são utilizados nesse processo, como: portfólios, registros de atividades e autoavaliações. O feedback sobre essas avaliações é compartilhado com os alunos e suas famílias, promovendo um diálogo constante e a participação ativa no processo educativo (TAQUARITUBA, 2024 a).

O suporte psicológico e psicopedagógico também é disponibilizado, tanto para alunos quanto para professores, para lidar com desafios emocionais e pedagógicos que possam surgir. Além disso, são incentivados

grupos terapêuticos para famílias, proporcionando um espaço de orientação e acolhimento (TAQUARITUBA, 2024 a).

No que se refere ao planejamento do atendimento, é desenvolvido um Plano de Atendimento Individualizado - PAI - para cada aluno, que define objetivos, estratégias e adaptações curriculares necessárias. Esse plano é construído de forma colaborativa, envolvendo o professor do AEE, o professor regente, a família e, quando possível, o próprio aluno. O PAI é periodicamente revisado, a fim de ajustar o planejamento conforme o progresso dos estudantes (TAQUARITUBA, 2024 a).

O CAIE se pauta no ensino colaborativo, que é concebido como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Indo ao encontro, a instituição APAE, como um todo, parte de uma atuação que coensina:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes (VILARONGA; MENDES 2014, p. 142).

Nesse sentido, torna-se relevante mencionar que a articulação com a sala de aula regular é fundamental, garantindo que o AEE complemente o ensino regular, sem substituí-lo. Para isso, deve haver uma comunicação contínua entre o professor do AEE e o professor regente, alinhando práticas pedagógicas e estratégias para promover a inclusão do aluno. A troca de materiais e de informações entre os professores também é essencial para facilitar a integração do aluno (TAQUARITUBA, 2024 a).

Em relação aos espaços de aprendizagem, é imprescindível que as salas de recursos multifuncionais estejam equipadas adequadamente com materiais adaptados, como: jogos específicos e softwares educativos. A organização do espaço deve permitir que os alunos desenvolvam autonomia, com os recursos dispostos de forma acessível (TAQUARITUBA, 2024 a).

A sala de aula inclusiva necessita de todos esses sistemas para auxiliar e proporcionar o acesso e a aprendizagem, desde as mais simples, como: uso de tesouras, lápis, e até mesmo uma colher adaptada, posicionamento em mesa de atividades, mouses adaptados que facilitam muito para o aluno com deficiência (TAQUARITUBA, 2024 c).

Os artigos 24º a 33º, nas Seções IV e V, especificam as metas de atendimento tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Tais atividades ocorrerão no contraturno escolar e o número de alunos atendidos será limitado a 30, divididos em grupos pequenos para facilitar o acompanhamento individualizado. Ademais, os atendimentos especializados ocorrem de acordo com o calendário escolar, sendo que, ao final do período de permanência da criança no programa, será elaborado um relatório de desligamento, seja por alta ou por transferência (TAQUARITUBA, 2024 d).

Finalmente, na Seção VI, o cronograma de execução do CAIE é detalhado. O serviço começou no dia 5 de fevereiro de 2024 e se estenderá até 13 de dezembro do mesmo ano. Tal processo inclui reuniões bimestrais com as unidades escolares e a elaboração de relatórios de acompanhamento e de prestação de contas para a Coordenadoria Municipal da Educação. O artigo 35º estabelece indicadores de avaliação que incluem o registro diário das atividades e uma análise evolutiva dos alunos, além do acompanhamento dos ausentes, garantindo que o atendimento seja bem documentado e avaliado continuamente (TAQUARITUBA, 2024 d).

O monitoramento das diretrizes do AEE envolve a avaliação das práticas inclusivas implementadas, considerando o *feedback* de alunos, famílias e profissionais da educação. A partir dessa avaliação, políticas e práticas podem ser reformuladas, promovendo uma melhoria contínua da educação inclusiva. Relatórios de acompanhamento são elaborados regularmente, registrando o progresso dos alunos, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas, o que permite uma análise constante das ações do AEE e ajustes necessários para garantir sua eficácia (TAQUARITUBA, 2024 a).

Pode-se perceber que o programa do CAIE (TAQUARITUBA, 2024 d) estabelece uma estrutura concreta e colaborativa, com foco na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, destacando o papel fundamental de uma equipe multidisciplinar. Ao integrar aspectos pedagógicos e terapêuticos, a política busca não só garantir o acesso ao currículo, mas também o desenvolvimento integral desses alunos. O cronograma e os indicadores de avaliação asseguram um acompanhamento contínuo, promovendo uma articulação entre escola, família e especialistas.

Na prática da coordenação do programa do CAIE é um sistema estruturado e colaborativo, porém, vários desafios emergem durante sua implementação.

O envolvimento contínuo das famílias, necessário para o sucesso do Plano de Atendimento Individualizado - PAI -, pode ser prejudicado pela falta de informação ou até pela resistência de algumas famílias em aceitar o diagnóstico ou seguir as orientações terapêuticas e educacionais.

Apesar desses obstáculos, as perspectivas positivas na Direção Escolar da APAE incluem: a formação contínua dos profissionais, que está cada vez mais voltada para práticas inclusivas e inovadoras; a troca de saberes entre diferentes áreas e o apoio das redes de Educação e Saúde também oferecem um caminho para melhorar a qualidade do atendimento; a Direção Escolar tem a oportunidade de atuar como um elo facilitador entre essas instâncias, promovendo uma cultura mais acolhedora e inclusiva. Haja vista que, se houver investimento adequado em recursos e políticas de apoio, é possível transformar a inclusão escolar em uma realidade mais palpável, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos atendidos.

Esses percalços podem ser galgados com as reflexões de Camila Lara e Jane Patrícia Haddad, por meio de suas falas no V *Seminário de Educação Inclusiva*, da AMVAPA Educa (2024).

De acordo com Lara (2024 - informação verbal<sup>1</sup>), mais do que marcos legais, se deve tocar o coração das pessoas, pois há facilidade nas folhas - papéis - legislativas(os), portanto, deve-se buscar práticas que façam sentido. Isso se deve ao fato de que as leis, incutidas as relacionadas à Educação Especial Inclusiva, não contemplam a diversidade, pois foram elaboradas por homens brancos, heterossexuais, ricos, ... Dessa forma, quais perspectivas e quais olhares elas contemplam? Segundo a estudiosa, apenas o viés de quem as elabora. Por isso, a escola é parcialmente inclusiva, pois ainda se está num processo a ser construído nos dias contemporâneos e que não contemplem, defendam e deem voz, de fato, a seu público-alvo.

Muito mais do que leis, a Educação Inclusiva "depende do nosso querer", de cada cidadão social, de uma "responsabilidade atitudinal", pois para mudar contextos e práticas, deve-se mudar as atitudes. Pensando no ambiente escolar, convém repensar acerca do planejamento, pois o planejamento curricular não deve ser nivelado e ser de modo fragmentado, mas encarado sob o viés social e inclusivo com o foco no sujeito e não no planejamento e não em suas limitações, no sentido de olhar atentamente a fim de compreender as necessidades, potencialidades, possibilidades e limitações destes. Enfim, trata-se de uma postura de respeito, de aceitação, de acolhimento, de humanidade, uma postura de olhar o outro.

O que vem ao encontro as contribuições de Haddad (2024), ao refletir que "Todos nós estamos com necessidades especiais", o que

---

1 Palestra "Educação especial e inclusiva", proferida por Camila Lara, no V Seminário da AMVAPA Educa, em 27/09/24, em Taguaí-SP.

requer "uma ética do olhar" (informação verbal<sup>2</sup>). A estudiosa aponta que cabe aos educadores - e a todo ser humano - assumir a arrogância humana com olhar cuidadoso e olhar primeiramente nossas limitações para, assim, olhar as limitações de outras pessoas. "Quando entendemos isso, ocorre a verdadeira Educação, sob o viés Inclusivo". Logo em seguida, deve-se conceber os sujeitos sob o viés holístico, não concebendo-os sob o aspecto biológico, mas em sua totalidade, compreendendo-os e respeitando-os como seres biopsicossociais.

Nos dias contemporâneos, a humanidade encontra-se abalada das variadas crises - de gêneros, de valores, de posturas, de crenças, ... e mesmo na questão curricular. Haddad (2024) leva à reflexão que não se nasce humano, mas se torna humano nas relações com outros humanos. Nesse sentido, cabe o pensamento em torno da constituição do sujeito, das crianças e de como se constituem nas suas interações.

Na Educação, a crise é assolada, pois os educadores acabam por "pular" o principal passo no que tange à Educação Inclusiva. Ao invés de seguir, primeiramente o momento de ver, depois de compreender e, por fim, de concluir. Grande parte dos atores da docência, pulam a etapa mais importante desse importante processo - o tempo de compreender. Esse tempo de compreensão remete à "ética do olhar", defendida por Haddad (2024). Pois se deve reeducar a forma de olhar - "uma ação que deve ser educada e ser aprendida". Assim, "devemos 'esticar' o tempo de compreender".

Ao abordar "uma ética do olhar", Haddad (2024) exorta que a humanidade requer empatia. Assim, todo educador deve repensar: "Esta aula eu daria a meu filho?"; e ao Gestor: Se eu fosse pai ou um professor, é dessa forma que gostaria de ser acolhido?".

Essa ética perpassa que, enquanto educadores - professores e Gestores - e, sobretudo humanos, diz respeito à principais ações, como: Disponibilizar-se para outrem; Dar presencialidade; É acolher; É escutar - e não ouvir-; É olhar - e não apenas ver (HADDAD, 2024).

A função humanitária vai além da função educacional. "Devemos dar vez e voz as crianças. E nosso maior objetivo não é - nada mais e nada menos - ajudar as novas gerações a sonhar. Pois, aqui - na escola - é que mora os sonhos!"; e com isso ensinar a lidar com a vida - seus prazeres e desprazeres (HADDAD, 2024).

---

2 Palestra "Todos nós estamos com necessidades especiais - uma ética do olhar", proferida por Jane Patrícia Haddad, no V Seminário da AMVAPA Educa, em 27/09/24, em Taguaí-SP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi destinado a educadores, Gestores Escolares, formuladores de políticas públicas e profissionais envolvidos com a Educação Especial Inclusiva, com o objetivo de explorar o papel estratégico dos Centros de Apoio à Inclusão Escolar na promoção de uma educação humanizada e equitativa.

A fundamentação teórica discutida foi fundamental para alcançar os objetivos propostos, ao demonstrar como a colaboração entre instituições de ensino, poder público e famílias pode efetivamente assegurar os direitos educacionais de alunos com deficiência, conforme previsto pela legislação vigente.

Além disso, a pesquisa bibliográfica também ofereceu uma base consistente para responder ao problema de pesquisa - Os Centros de Apoio à Inclusão Escolar, em parceria com instituições de ensino, poder público e famílias, podem garantir a inclusão efetiva e assegurar os direitos educacionais de alunos com deficiência, conforme a legislação vigente? -, corroborando a hipótese de que os Centros de Apoio são parceiros fundamentais para a inclusão educacional.

Para responder a problematização, pode-se recorrer, primeiramente, ao movimento inclusivo educacional, como abordado neste capítulo, reforçando a importância de uma educação que acolha a diversidade e assegure que cada estudante tenha as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento integral. Através das parcerias estratégicas entre escolas, poder público e famílias, e com o suporte dos Centros de Apoio à Inclusão, é possível garantir que a educação inclusiva seja não apenas um direito, mas uma realidade concreta e transformadora.

Ademais, recorre-se também as práticas exitosas observadas nos CAIEs de Bauru e de Taquarituba, ambos no estado de São Paulo, pois essas demonstram como o trabalho colaborativo entre os CAIEs e as escolas pode ser transformador para a educação inclusiva.

Em Bauru, o CAIE tem se destacado pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas, o que inclui a criação de materiais didáticos específicos e o uso de tecnologias assistivas, em consonância com as necessidades individuais de cada aluno. A equipe de apoio atua diretamente junto aos professores das classes regulares, promovendo formações continuadas e orientações práticas para que as adaptações necessárias sejam implementadas no cotidiano escolar, o que gera impactos positivos, ao assegurar que alunos com deficiência participem de maneira ativa nas atividades escolares, conforme prevê a legislação brasileira.

Já em Taquarituba, o CAIE se diferencia pelo forte vínculo com as famílias e pela criação de uma rede de apoio comunitário. A parceria entre o Centro, a escola e a família é reforçada por encontros frequentes, onde são discutidas as necessidades dos alunos e avaliadas as estratégias de inclusão. Além disso, o poder público local também tem desempenhado um papel relevante, ao oferecer suporte financeiro e logístico para garantir o acesso dos alunos às escolas e aos recursos especializados. Essa sinergia entre as partes envolvidas assegura a efetivação dos direitos educacionais, conforme os princípios da Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Em suma, os CAIEs, ao trabalharem em parceria com a escola, o poder público e as famílias, têm demonstrado que podem, sim, garantir a inclusão efetiva e assegurar os direitos educacionais de alunos com deficiência. As experiências de Bauru e Taquarituba reforçam a importância de uma atuação coordenada e comprometida com os princípios da Educação Inclusiva, o que assegura uma educação de qualidade, equitativa e transformadora para todos.

Em torno do movimento inclusivo educacional no Brasil destaca-se que é respaldado por uma ampla legislação federal. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1999) garante o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência. A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, enquanto o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação inclusiva. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também reforça o direito à inclusão no ambiente escolar. No âmbito estadual, muitas legislações complementam as diretrizes federais. Em São Paulo, por exemplo, diversas portarias e decretos estaduais regulamentam o atendimento especializado.

Indo ao encontro, em nível municipal - Taquarituba-SP -, as legislações locais, como a Lei Complementar nº 224/2015 de Taquarituba, também busca, assegurar o AEE. As portarias CME nº 25/2023 e nº 10/2024 também organizam o processo de atribuição de apoio especializado nas escolas municipais, demonstrando a importância das políticas públicas locais no fomento à educação inclusiva (TAQUARITUBA, 2015; 2023; 2024).

A contribuição essencial deste capítulo está na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses centros, que atuam como

pontes entre a escola e as necessidades específicas de cada aluno. Ao evidenciar a importância das parcerias e das estratégias colaborativas, o capítulo reforça a relevância da ação conjunta entre as diversas esferas envolvidas na educação inclusiva, demonstrando que essa abordagem é fundamental para a eliminação de barreiras educacionais e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante de tudo o que foi exposto neste estudo bibliográfico, pode-se constatar que, de modo peculiar, o CAIE de Taquarituba tem desempenhado uma fundamental função no que tange à construção de uma educação inclusiva, alinhada aos objetivos propostos de proporcionar suporte especializado e de qualidade aos alunos com deficiências. Com sua abordagem multidisciplinar, este CAIE tem contribuído significativamente para o desenvolvimento sob o viés holístico dos alunos, garantindo não apenas o acesso ao currículo, mas também a permanência e o sucesso escolar.

Portanto, o CAIE de Taquarituba trata-se do centro tem sido um espaço de transformação real, onde as necessidades individuais são atendidas com um plano de ensino personalizado e o envolvimento ativo da equipe técnica, das famílias e da comunidade. Enfim, o CAIE de Taquarituba abre caminhos concretos para a inclusão, fortalecendo o ideal de uma escola que acolhe, respeita e desenvolve cada aluno em suas particularidades.

Nesse contexto e nessa intenção, pode-se reeducar nosso olhar em torno da Educação Especial sob a perspectiva da Inclusão. Assim, finda-se essa reflexão com o pensamento de Maria Teresa Eglér Mantoan (2014, p. 20): "Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças".

## REFERÊNCIAS

**A importância do apoio à inclusão escolar para crianças e adolescentes.** 07 abr. 2022. Portal APAE - BAURU. Disponível em: ><https://www.apaebauru.org.br/a-importancia-do-apoio-a-inclusao-escolar/#:~:text=A%20import%C3%A2ncia%20do%20atendimento!,um%20todo%20um%20trabalho%20colaborativo.<>. Acesso em 23 set. 2024.

BILOVUS, C.; TORRES. Pais e alunos das APAES encaram dificuldades depois de mais de um ano longe das escolas. **Jornal Hoje Centro Sul**, Irati/PR, 22 mar. 2021. Disponível em: ><https://hojecentrosul.com.br/pais-e-alunos-das-apaes-encaram-dificuldadesdepois-de-mais-de-um-ano-longo-das-escolas<>. Acesso em: 19 jul. 2022.

- BRASIL. **Base Nacional Comum**. 2017. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base> <. Acesso em 28 abr. 2024.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição federal. 4 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1999.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298/1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: > <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109697/decreto-3298-99><. Acesso em 24 abr. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.561, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, MEC/ SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, MEC, 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 23/12/1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 50/2023. **Orientações para o Atendimento Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA**. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192)<. Acesso em: 08 abr. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 51/2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192)<. Acesso em: 04 abr. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)<. Acesso em: 11 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Elaboração do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC, Brasil: 2008. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf><. Acesso em 17 ago. 2024.

BRASÍLIA. **Direitos Humanos**. 4 ed. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p. ISBN: 978-85-7018- 532-7. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 12 mar. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019. Disponível em: > <https://repositorio.usp.br/item/002958655> <. Acesso em 25 set. 2024.

CENTRO de Apoio à Inclusão Escolar da APAE é um trabalho de suporte à educação de crianças. Produção: **Televisão Universitária NESP. Gente é Gente.**, 2018. Disponível em: ><https://tv.unesp.br/edicao/1834><. Acesso em: 19 jul. 2022.

HADDAD, J. P. Todos nós estamos com necessidades especiais: uma ética do olhar. 27 set. 2024. In: **V Seminário da AMVAPA Educa: Seminário de Educação Inclusiva - A percepção da Educação Especial**. Taquarí, 2024.

LARA, C. Educação especial e inclusiva. 27 set. 2024. In: **V Seminário da AMVAPA Educa: Seminário de Educação Inclusiva - A percepção da Educação Especial**. Taquarí, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: o direito de ser, sendo diferente, na escola - por uma escola das diferenças**. Curso de Formação Continuada de Professores o AEE. UFC/SEESP/ UAB/MEC, 2014.

**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS**. ONU, 2015. Disponível em: ><https://www.embrapa.br/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods/o-que-sao-os-ods#:~:text=Os%20Objetivos%20de%20Desenvolvimento,guiar%20a%20humanidade%20at%C3%A9%202030.<>. Acesso em 16 ago. 2024.

**ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS**. 2020. Disponível em: >[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875)<. Acesso em: 16 jun. 2020.

TAQUARITUBA. **Diretrizes Instrucionais da Coordenadoria Municipal da Educação de Taquarituba do Projeto Intermunicipal PPP Vivo**. Taquarituba, 2024.

\_\_\_\_. **Lei Complementar nº. 224**, de 25 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal da Educação**. Taquarituba, 2015.

\_\_\_\_. **Portaria CME Nº 25**, de 28 de Abril de 2023. **Dispõe sobre o Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas municipais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências**. Taquarituba, 2023.

\_\_\_\_. **Portaria CME Nº 10**, de 20 de fevereiro de 2024. **Dispõe sobre o prosso de atribuição de escolas aos Professores de Apoio para o ano letivo de 2024 e dá outras providências**. Disponível em: ><https://www.taquarituba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/diario-eletronico/diario/3s3ATRw2Z2aA2xAc.pdf><. Acesso em 18 ago. 2024.

\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da APAE de Taquarituba**. Taquarituba: 2024.

\_\_\_\_. **Resolução municipal N.º 02**, 20 fev. 2024. **Dispõe sobre a Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado Inclusivo aos alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino do município de Taquarituba dá outras providências**. TAQUARITUBA, 2024. Disponível em: ><https://www.taquarituba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/diario-eletronico/diario/3s3ATRw2Z2aA2xAc.pdf><. Acesso em 24 set. 2024.

UNESCO, **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: ><https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405/2578><. Acesso em 25 set. 2024.



# ATUAÇÃO GESTORA EM COPARceria COM O CMDCA: UMA ABORDAGEM PARA FORTALECER A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*

*Fabiana Giannetti Duarte*

## RESUMO

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância da *Atuação Gestora* em coparceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA - na promoção e na proteção dos direitos desse público alvo. Abordaremos como problema a proteção e a implementação de políticas públicas voltadas para a Infância e Juventude, apresentando uma hipótese de que a coparceria entre a Gestão e o CMDCA pode contribuir para solucionar essa lacuna. Para fundamentar essa discussão, serão apresentados exemplos de boas práticas e estudos que demonstram os benefícios dessa parceria. A partir disso, justificaremos a consagração desse tema, ressaltando a importância de uma atuação conjunta e efetiva para garantir os direitos de crianças e adolescentes. O objetivo geral deste estudo é analisar como a *Atuação Gestora* em coparceria com o CMDCA pode fortalecer a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Como objetivos específicos, pretendemos identificar os principais desafios enfrentados nessa coparceria, apresentar estratégias para superar esses desafios e propor medidas para aprimorar a participação do CMDCA nas políticas públicas enfrentadas para esse público.

**Palavras-chave:** *Atuação Gestora*. Coparceria. CMDCA. Promoção e Proteção. Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

A gestão eficaz das políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente é uma responsabilidade que envolve diversos atores sociais.

Nesse contexto, a atuação da Equipe Gestora em coparceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA -, desempenha um papel fundamental na efetivação dessas políticas. No entanto, apesar de sua importância, essa parceria enfrenta desafios que podem comprometer sua eficácia.

Como justificativa, queremos levar à reflexão de que a Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA é essencial para garantir a implementação adequada das políticas públicas direcionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes. No entanto, a existência de desafios, como: a falta de diálogo, carecimento de parceria, escassa comunicação efetiva, a falta de recursos adequados e a ausência de um conjunto de planejamento estratégico, comprometem essa parceria. Portanto, é fundamental analisar esses desafios e propor soluções viáveis para fortalecer a relação entre a Gestão Escolar e o CMDCA, visando alcançar melhores resultados.

Diante disso, buscamos neste capítulo analisar os desafios e perspectivas da Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, identificando as possíveis soluções para aprimorar essa relação.

De modo fundamental, este capítulo tem como objetivo geral analisar os desafios e perspectivas da Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA e identificar estratégias para fortalecer essa relação, buscando a seguir as políticas públicas realizadas para a proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente.

Como objetivos específicos pretendemos:

- ✓ Identificar os principais desafios enfrentados pela Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA;
- ✓ Analisar as soluções possíveis para superar esses desafios e fortalecer a relação entre a Gestão e o CMDCA;
- ✓ Investigar casos de boas práticas de Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, destacando os resultados obtidos;
- ✓ E, por fim, propor estratégias de fortalecimento da comunicação, estabelecimento de parcerias estratégicas e apoio mútuo entre a Gestão e o CMDCA.

A partir do exposto esta pesquisa tem como problema a possibilidade de analisar a parceria entre a *Gestão Escolar* e o *CMDCA*. Haja vista que a *Atuação Gestora* em coparceria com o *CMDCA* enfrenta desafios que dificultam a implementação das políticas públicas voltadas para a proteção e para a promoção dos direitos da criança e do adolescente.

Este problema desdobra-se em duas questões:

**1 - *Torna-se relevante a coparceria entre CMDCA e Gestão Escolar para garantia e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes?***

Sim! E é na direção de buscar sua confirmação que foi realizado este capítulo. Há diversos autores, através de suas obras, que conduziram à reflexão de que, diante da complexidade dos desafios enfrentados no âmbito da promoção e da proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, emerge a necessidade de investigar a potencial influência da coparceria entre o *CMDCA* e a *Gestão Escolar* na garantia e na efetivação desses direitos.

A interação entre essas duas instâncias, quando colaborativa e sinérgica, pode ser fundamental para assegurar um ambiente educacional que respeite, promova e proteja os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, a parceria efetiva entre o *CMDCA* e a *Gestão Escolar* pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente escolar mais justo e equitativo, no qual as peculiaridades e necessidades específicas das crianças e dos adolescentes sejam consideradas.

**2 - *Há a possibilidade de superar esses desafios e fortalecer essa relação, a fim de alcançar resultados mais efetivos?***

A hipótese também é positiva. A revisão de literatura indicou que a articulação entre a *Gestão* e o *CMDCA* por meio do fortalecimento da comunicação, do estabelecimento de parcerias estratégicas e do apoio mútuo pode contribuir para superar os desafios existentes, fortalecer a *Atuação Gestora* e promover a liderança das políticas públicas para crianças e adolescentes.

Para melhor compreensão, este capítulo traz, primeiramente, considerações acerca da gestão democrática e a coparticipação social na gestão pública. Em seguida, abordam-se a origem bem como a atuação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Posteriormente, é trazido o foco desse capítulo, ou seja, *Atuação Gestora* em coparceria com o *CMDCA*, seguido de seus desafios e de suas perspectivas.

## **A ATUAÇÃO GESTORA EM COPARCERIA COM O CMDCA: UMA ABORDAGEM PARA FORTALECER A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

### **Gestão democrática, coparticipação social e conselhos de direitos na gestão pública**

Desde o processo de redemocratização do Brasil, na educação nacional, o tema da Gestão Democrática constitui assuntos acadêmicos e conferências nacionais. Tal fato se deveu pelo fruto da persistente luta de educadores e movimentos sociais. Portanto, a democratização das escolas públicas brasileiras se concretizou por meios das seguintes legislações: a Constituição Federal (BRASIL, 1999); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, de 24/12/1996 (BRASIL, 1996); e, posteriormente, o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), Lei 13.005/2014, de 25/06/2014<sup>1</sup>.

Concebida como ação de gerir, administrar e dirigir negócios, sejam particulares ou públicos, na unidade escolar, a gestão democrática concerne à organização e à gestão de normas, diretrizes, estrutura organizacional, procedimentos e atitudes que assegurem uma educação de qualidade, por meio do acompanhamento, coordenação e racionalização de recursos humanos, materiais, intelectuais e financeiros, a fim de promover humanamente “[...] a qualidade de uma mediação no seio da prática social global, colaborando com a formação cidadã” (OLIVEIRA; CAMARGO, 2021, p. 252).

Traduzida como ação política, a Gestão Escolar implica na tomada de decisão e posicionamento de pais, alunos, professores, funcionários, comunidade e Gestores à melhoria da qualidade do ensino, o que implica na participação ativa de todos esses atores (OLIVEIRA; CAMARGO, 2021).

---

1 A Constituição Federal (BRASIL, 1999), nossa *Carta Magna* ‘preparou terreno’ para outras conquistas legislativas como a LDB (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014), e, em seu artigo 206 defende como princípio da Gestão Escolar Democrática. Tal princípio também foi reforçado pela LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º: “[...] a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei da legislação dos sistemas de ensino”. Já o artigo 14 traz como se dá a participação democrática nos sistemas de ensino, sendo: “I. participação profissionais da educação do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 3/08/2023, BRASIL, 2023). O PNE (BRASIL, 2014), emenda constituição aprovada em 2014, assegura na meta 19, no prazo de dois anos, meios à efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública para a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, a qual prevê apoio técnico e recursos para tanto.

Na obra "*Educação e gestão democrática: ação participativa, escola aberta e conselhos escolares*", Naura Sírnia Carapeto Franco (2011) discute os princípios e fundamentos da gestão democrática na educação, enfatizando a importância da participação de diferentes atores, como: professores, alunos, pais e membros da comunidade escolar, na tomada de decisões e na definição das políticas educacionais.

A obra "*A participação social na gestão das políticas públicas*", de Roberto Ferreira (2010), aborda a temática da participação social na gestão das políticas públicas<sup>2</sup>, oferecendo reflexão sobre os processos de participação e sua importância para a democratização e obediência das políticas.

Para Lück et al. (apud OLIVEIRA; CAMARGO, 2021, p. 255), a participação concerne à "[...] força de atuação consciente [...]", reconhecendo e assumindo o poder de exercer influência na determinação de sua cultura, da dinâmica social e de seus resultados; poder este que decorre da vontade de compreender, da competência, da decisão e da ação sobre questões que lhe são realizadas.

Pires (2010) oferece algumas informações gerais sobre o tema da participação e controle social nas políticas públicas. Esse campo de estudo aborda a importância da participação da sociedade civil na formulação, na implementação e no monitoramento das políticas públicas, bem como o papel do controle social no acompanhamento e na avaliação dessas políticas.

De acordo com Rodrigues (2017), a coparticipação refere-se à participação conjunta de diferentes atores, como: gestores públicos,

---

2 De definição ampla, a terminologia política pública é empregada para designar um conjunto de programas, iniciativas, ações e medidas do Estado ao atendimento das necessidades sociais primárias da sociedade, configurando-se "[...] como base para a relação entre o governo e o povo [...]" que devem ser realizadas a partir de todas as esferas de poder do país - legislativo, executivo e judiciário -, na tentativa de melhorar a vida de seus cidadãos, protegendo e assegurando seus direitos, ajudando-os e prestando-lhes serviços. No Brasil, comumente, há categorias - políticas públicas sociais, econômicas e ambientais, além dos setores da saúde, da educação, da segurança pública. Além disso, são classificadas em: Políticas Distributivas - a fim de "[...] distribuir determinados serviços, bens ou quantias de dinheiro a uma parcela da população"; Políticas Redistributivas - de cunho social, têm o intuito de "[...] salvaguardar o bem-estar social"; Políticas Constitutivas - delas emergem regras que determinam as formas pelas quais os cidadãos podem participar e se beneficiar da ação do Estado; e, por fim, Políticas Regulatórias - empregadas a fim de organizar o funcionamento estatal, envolvendo regras acerca dos procedimentos burocráticos ou normas de conduta cívica (AS políticas públicas e como elas afetam nosso país, 2023, s/p.). Segundo FIA (2023, s/ p.), "o conceito 'público' em políticas públicas não se refere ao governo, mas sim ao interesse público, ou seja, toda a sociedade". Portanto, cabe à sociedade civil o dever de acompanhar e fiscalizar a implementação das políticas públicas.

representantes da sociedade civil e demais cidadãos, na gestão e tomada de decisões relacionadas às políticas públicas.

Essa abordagem busca promover a colaboração, a responsabilização mútua e o compartilhamento de poder, visando a melhoria da governança e a efetividade das ações governamentais (RODRIGUES, 2017).

Segundo Dagnino (2002), o papel da sociedade civil na construção de uma cidadania ativa e na promoção da democracia participativa é fundamental para o fortalecimento dos processos democráticos. Destaca que a sociedade civil desempenha um papel essencial não apenas como fiscalizadora do Estado, mas também como agente ativo na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

Na perspectiva de Dagnino (2002), a participação da sociedade civil vai além da simples reivindicação de direitos; ela envolve a construção de espaços e de mecanismos que possibilitam a expressão plural de vozes, a negociação de interesses diversos e a construção coletiva de soluções para os problemas sociais. Dessa forma, a sociedade civil torna-se um contraponto importante ao poder institucionalizado, contribuindo para a consolidação de uma democracia mais inclusiva e participativa. Ao desempenhar esse papel ativo, os diversos grupos e organizações da sociedade civil se tornam agentes essenciais na construção de uma cidadania que vai além do exercício de direitos formais, abraçando a responsabilidade e o engajamento na vida política e social.

O conceito de participação popular trata-se de um elemento fundamental na gestão pública, destacando sua importância na formulação e na implementação de políticas adotadas para a infância e adolescência. Além disso, Costa (2016), autor brasileiro conhecido por suas contribuições no campo da gestão pública e participação popular, discute as formas de participação, como: a criação de conselhos e negociação de controle social, e a necessidade de garantir a efetiva participação da sociedade civil.

Costa (2016) ressalta a importância da participação da sociedade civil nos conselhos como um mecanismo de controle social e fortalecimento da gestão democrática. Dessa forma, discute a necessidade de garantir a representatividade de diferentes grupos e setores da sociedade para que os conselhos tenham espaços plurais e inclusivos.

Ferreira (2010) relata que a participação social na gestão das políticas públicas refere-se ao envolvimento ativo dos cidadãos e das comunidades no processo de formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas governamentais. Esse processo visa fortalecer a democracia, promover a transparência e garantir que as políticas atendam

às reais necessidades da população. Alguns dos processos envolvidos na participação social incluem:

*Diálogo e consulta pública:* A promoção de espaços de diálogo e consultas públicas é fundamental para envolver os cidadãos na tomada de decisões. Isso pode ocorrer por meio de audiências públicas, fóruns comunitários, encontros participativos e outras formas de interação que permitam a expressão de opiniões e necessidades da população (FERREIRA, 2010).

*Orçamento participativo:* Trata-se de um mecanismo que envolve a população na alocação de recursos públicos. Os cidadãos têm a oportunidade de propor e decidir sobre projetos e investimentos em diferentes setores, o que contribui para a distribuição mais equitativa de recursos (FERREIRA, 2010).

*Monitoramento e avaliação participativa:* Além de participar da fase inicial de formulação de políticas, a sociedade civil também desempenha um papel importante no monitoramento e na avaliação de sua implementação. Isso garante a responsabilização e a adaptação contínua das políticas de acordo com as mudanças nas necessidades e nas circunstâncias (FERREIRA, 2010).

E, por último, *os conselhos e comitês participativos:* A criação de conselhos e comitês que incluam representantes da sociedade civil é uma prática comum. Essas instâncias permitem a contribuição direta da comunidade na definição de diretrizes e de estratégias para a implementação de políticas públicas, garantindo uma perspectiva diversificada (FERREIRA, 2010).

Em se tratando de gestão democrático-participativa, para Oliveira e Camargo (2021), não há democracia sem participação. São elementos/ações indissociáveis. Um conceito remete ao outro. Na unidade escolar, cabe ao Gestor a competência de promover um ambiente propício à plena participação, compreendendo que por meio dela a consciência social crítica e a cidadania se desenvolvem.

Essa promoção, no âmbito da escola, diz respeito aos conselhos. De acordo com Oliveira e Camargo (2021), o verbete conselho é oriundo de *consulo/ consulere*, remetendo a ação de ouvir alguém, ou se submeter a deliberação deste com ponderação refletida, provida de bom senso e ponderação, o que requer diálogo compartilhado e a interlocução dentre os sujeitos. Ou seja, num viés democrático, inclusive na Gestão da escola, democracia requer diálogo, participação e deliberação coletiva.

Caminhando na mesma linha reflexiva, Franco (2011), aborda o papel dos conselhos escolares como instâncias de participação e de Gestão compartilhada nas escolas.

Ao explorar como esses conselhos podem promover a participação da comunidade escolar, fortalecer a transparência e a responsabilidade das instituições educacionais, e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade, Franco (2011) apresenta a proposta de *Escola Aberta*, que busca ampliar o papel da escola como um espaço aberto à comunidade e de aprendizagem ao longo da vida. Portanto, discute como a abertura da escola para a comunidade pode fortalecer a participação, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

A seguir, serão tecidos apontados acerca de um desses órgão participativos, o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e do Adolescente - CMDCA - sua origem e ramo laboral.

### **CMDCA: origem e atuação**

Para Rodrigues (2017), o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes - CMDCA - é uma instância de controle social que tem como objetivo promover a participação popular na formulação e implementação de políticas adotadas para a proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente.

Conselhos, especialmente os de direitos, são espaços privilegiados de aproximação entre governo e sociedade civil; de estímulo à ação integrada entre áreas da administração pública e entre estas e organizações da sociedade; de exigência de transparência, em busca do melhoramento das políticas sociais (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2017, p. 12).

O papel do CMDCA, assim como outros conselhos similares, é pautado na representação, na defesa e na promoção dos direitos da criança e do adolescente, visando criar um ambiente propício ao seu desenvolvimento integral e saudável, destaca Rodrigues (2017).

Em relação ao papel dos conselhos de direitos, de acordo com Morais (2015), a função deles deve ser considerada enquanto órgãos colegiados responsáveis por formular, deliberar e controlar as políticas públicas para crianças e adolescentes. Neste sentido, Morais (2015) explora como esses conselhos podem atuar como espaços de participação e controle social, fortalecendo a governança democrática e garantindo a efetivação dos direitos da infância e adolescência.

A importância da participação popular na gestão pública deve ter como enfoque específico a atuação do CMDCA, urgindo pela ampliação da participação da sociedade civil na tomada de decisões e no monitoramento das políticas de cuidado para crianças e adolescentes (COSTA, 2016).

Indo ao encontro, Dagnino (2002) discute o conceito de participação e seus diferentes significados, abordando a importância da participação ativa dos cidadãos na tomada de decisões e na formulação de políticas públicas. Nesse sentido, fornece reflexões sobre a importância do Diretor Escolar e da sociedade civil, representada pelo CMDCA, na participação e no controle social das políticas públicas para crianças e adolescentes.

Costa (2016) aborda a importância da participação da sociedade civil na atuação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA - em sua obra "*Gestão pública e participação popular: reflexões para a atuação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente*" e explora as reflexões sobre a gestão pública participativa e oferece *insights* sobre como fortalecer o papel do CMDCA na promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes. Tais *insights* podem refletir abordagens comumente consideradas para fortalecer o papel desses conselhos. Como:

*Fortalecimento da articulação com a sociedade civil:* Incentivar uma participação ativa e representativa de organizações da sociedade civil nas atividades do CMDCA pode fortalecer sua capacidade de mobilização e em prol dos direitos da criança e do adolescente (COSTA, 2016).

*Capacitação e formação contínua:* Investir em programas de capacitação para os membros do CMDCA, incluindo aspectos legais e técnicos, pode melhorar a eficácia do conselho na formulação e implementação de políticas voltadas para esse público (COSTA, 2016).

*Transparência e comunicação efetiva:* Garantir a transparência nas ações e decisões do CMDCA e estabelecer canais de comunicação efetivos com a comunidade podem fortalecer a confiança pública no conselho, além de envolver a população nas discussões e iniciativas (COSTA, 2016).

*Monitoramento participativo:* Promover mecanismos eficazes de monitoramento que envolvam a comunidade na avaliação da implementação de políticas e programas destinados a crianças e adolescentes permite ajustes contínuos e adaptativos (COSTA, 2016).

*Articulação com outros órgãos e setores:* Estabelecer parcerias e fortalecer a colaboração entre o CMDCA e outros órgãos governamentais e setores da sociedade pode potencializar a influência do conselho na formulação e na execução de políticas públicas (COSTA, 2016).

Esses são subsídios gerais que refletem práticas comuns para fortalecer a atuação de conselhos como o CMDCA na promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes (COSTA, 2016).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1999) alterou a formulação de políticas públicas, enfatizando os direitos sociais e os deveres do Estado, consagrando uma série de princípios que, nos anos subsequentes, consubstanciaram-se em medidas legislativas, planos e programas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente que alcançou patamar de legislação que comanda a percepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (BRASIL, 1990) criou mecanismos administrativos de aplicação, fiscalização e garantias processuais, consagrando a proteção integral à infância e à adolescência no Brasil. Ao estabelecer as diretrizes de ação da política de atendimento, tornou obrigatória a criação de conselhos em todos os níveis da administração pública, por meio de lei, definindo-os como órgãos deliberativos e controladores das ações, compostos, em igual número - composição paritária -, por membros do Poder Público e da sociedade civil.

Art. 88 - São diretrizes da política de atendimento [...] II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais (BRASIL, 1990)

Através da Resolução nº 105, de 15 de junho de 2005, o CONANDA estabeleceu parâmetros para criação e funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente:

Art. 1º - Ficam estabelecidos os Parâmetros para Criação e Funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente em todo o território nacional, nos termos do art. 88, inciso II, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e arts. 204, inciso II, e 227, parágrafo 7º, da Constituição Federal, como órgãos deliberativos da política de promoção dos direitos da criança e do adolescente, controladores das ações, em todos os níveis, de implementação desta mesma política e responsáveis por fixar critérios de utilização e planos de aplicação do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente. § 1º. Incumbe ainda aos Conselhos de que trata o caput deste artigo zelar pelo efetivo respeito ao princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente, conforme o previsto no art. 4º, caput e parágrafo único, alíneas "b", "c" e "d", combinado com os arts. 87, 88 e 259, parágrafo único, todos da Lei nº 8.069/90, e no art. 227, caput, da Constituição Federal.

[...] Art. 2º - Na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios haverá um único Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, composto paritariamente de representantes do governo e da sociedade civil organizada, garantindo-se a participação popular no processo de discussão, deliberação e controle da política de atendimento integral dos direitos da criança e do adolescente, que compreende as políticas sociais básicas e demais políticas necessárias à execução das medidas protetivas e socioeducativas previstas nos arts. 87, 101 e 112, da Lei nº 8.069/90 (*apud* BRASIL, 2005, p. 1).

Acerca da relação entre participação social e democracia, Camargo (2018) discute a participação social como um elemento fundamental da democracia, destacando sua importância para a tomada de decisões públicas, o controle social e a promoção da justiça social. Ele explora como os conselhos de políticas públicas, incluindo o CMDCA, podem ser espaços de participação e deliberação que ampliam a democracia e permitem a inclusão de diferentes perspectivas e vozes.

Morais (2015) apresenta reflexões sobre as contribuições dos conselhos de direitos na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. Essas contribuições podem incluir a representatividade da sociedade civil, a participação democrática, a fiscalização e o monitoramento das políticas, além do papel na elaboração de diretrizes e na definição de prioridades para a promoção dos direitos da infância e adolescência.

Dentre esses conselhos, encontra-se o Conselho Tutelar<sup>3</sup>. Em "*Conselhos tutelares e a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil*" (2014), Irene Rizzini aborda a temática dos conselhos tutelares e sua relação com a proteção integral de crianças e adolescentes no contexto brasileiro.

No livro "*Proteção social e a atuação dos conselhos de direitos da criança e do adolescente*", Faleiros (2008) aborda a temática da proteção social e o papel do CMDCA nesse contexto, destacando sua importância como instâncias de participação social e controle democrático.

Ao abordar o papel dos conselhos do CMDCA, Faleiros (2008) discute a importância deles como instâncias de participação e controle social, destacando sua função na formulação de políticas públicas e na fiscalização de sua implementação.

Em relação à função desse órgão, Bazzo (2010) aborda a importância do CMDCA como um conselho de políticas públicas voltado para a proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente. Isso pode incluir reflexões sobre a participação da sociedade civil, a formulação de políticas e a fiscalização da implementação dessas políticas.

Faleiros (2008) ao explorar as funções dos CMDCA, inclui a formulação de políticas públicas, a deliberação sobre a alocação de recursos, a proteção da execução de programas e a coordenação com outras instâncias e instâncias autorizadas. Assim, destaca que os conselhos têm um papel central na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

---

3 A partir da obra de Rizzini (2014), pode-se perceber como se dá atuação do Conselho Tutelar, que se trata de um órgão corresponsável à efetivação e à assecuridade dos direitos das crianças e dos adolescentes. Esta atuação abrange:

*Conselhos Tutelares e Proteção Integral*: A autora explora o papel dos conselhos tutelares como órgãos responsáveis pela proteção integral de crianças e adolescentes. Discute como esses conselhos exercem um papel fundamental na garantia e na promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tratam-se de mediadores de conflitos e articuladores de ações de proteção (RIZZINI, 2014).

*Desafios enfrentados pelos Conselhos Tutelares*: A obra aborda os desafios e obstáculos enfrentados pelos conselhos tutelares no exercício de suas funções. Isso pode incluir a falta de recursos de competência, a sobrecarga de trabalho, a falta de capacitação e a necessidade de aprimoramento das práticas de atuação (RIZZINI, 2014).

*Articulação com o CMDCA*: Ao explorar a importância da articulação entre os conselhos tutelares e o CMDCA para fortalecer a proteção integral de crianças e adolescentes, Rizzini (2014) destaca a necessidade de uma atuação conjunta e colaborativa, em que os conselhos tutelares e o CMDCA trabalhem em parceria para promover a garantia dos direitos e o atendimento adequado às demandas da infância e da adolescência.

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Rodrigues (2017), a atuação do CMDCA envolve discussão e deliberação sobre questões relacionadas às políticas, aos programas e às ações nessa área, bem como o monitoramento de sua implementação.

Ao tratar da coparticipação na gestão pública, especificamente relacionado à atuação do CMDCA, Rodrigues (2017) oferece uma reflexão sobre a importância da coparticipação nesse contexto, destacando o papel do CMDCA na gestão pública e nos processos de decisão relacionados aos direitos da criança e do adolescente. Algumas das funções e das responsabilidades frequentemente atribuídas a esse conselho incluem:

*Formulação de políticas públicas:* O CMDCA participa ativamente da formulação de políticas públicas relacionadas à infância e adolescência. Isso envolve contribuir com ideias, propor diretrizes e garantir que as políticas estejam alinhadas com as necessidades e direitos específicos desse grupo populacional (RODRIGUES, 2017).

*Fiscalização e monitoramento:* O CMDCA é responsável por fiscalizar e monitorar a implementação das políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes. Isso inclui acompanhar a execução de programas, verificar a destinação de recursos e avaliar o impacto das ações governamentais (RODRIGUES, 2017).

*Aprovação de orçamento:* O CMDCA tem participação no processo de aprovação do orçamento destinado a ações voltadas para a infância e adolescência. Isso assegura que recursos adequados sejam alocados para programas e serviços que promovam o bem-estar desses grupos etários (RODRIGUES, 2017).

*Promoção da participação social:* O conselho trabalha para promover a participação ativa da sociedade civil na definição e acompanhamento das políticas públicas. Essa participação é essencial para garantir uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades específicas das crianças e dos adolescentes (RODRIGUES, 2017).

*Deliberação sobre casos individuais:* Em alguns casos, o CMDCA pode estar envolvido na deliberação sobre situações individuais que envolvem direitos da criança e do adolescente, como em processos de destituição do poder familiar, por exemplo (RODRIGUES, 2017).

*Articulação com outras instâncias:* O conselho colabora com outras instâncias governamentais, organizações não governamentais e setores da sociedade para garantir uma abordagem integrada e eficaz na promoção e proteção dos direitos infanto-juvenis (RODRIGUES, 2017).

Luiz Alberto Esteves Camargo, por meio da obra "*Participação social e conselhos de políticas públicas no Brasil: encontros e desencontros*"

(2018) traz apontamentos acerca da participação social e sua relação com os conselhos de políticas públicas no contexto brasileiro. Assim, fornece relevantes reflexões sobre a participação social e sua importância para a efetividade dos conselhos, incluindo o CMDCA. Dentre essas reflexões citamos:

*Legitimidade e representatividade:* A participação social fortalece a legitimidade dos conselhos, incluindo o CMDCA, ao proporcionar representação diversificada e inclusiva da sociedade civil. Isso contribui para a aceitação e eficácia das decisões tomadas por esses conselhos (CAMARGO, 2018).

*Engajamento cidadão:* A participação social estimula o engajamento cidadão, permitindo que as comunidades influenciem ativamente as decisões políticas. Isso é fundamental para garantir que as políticas públicas sejam sensíveis às reais necessidades e demandas da população, incluindo crianças e adolescentes (CAMARGO, 2018).

*Fomento à transparência e prestação de contas:* A participação social promove a transparência na gestão pública, pois permite que a sociedade acompanhe e compreenda as decisões e ações dos conselhos, como o CMDCA. Ademais, essa participação cria mecanismos para a prestação de contas, garantindo responsabilidade na implementação das políticas (CAMARGO, 2018).

*Diversidade de perspectivas:* A participação social traz uma variedade de perspectivas, experiências e conhecimentos para os conselhos, enriquecendo as discussões e possibilitando soluções mais abrangentes e efetivas para os desafios enfrentados na promoção dos direitos da criança e do adolescente (CAMARGO, 2018).

*Construção de políticas mais eficazes:* A participação ativa da sociedade civil, incluindo crianças e adolescentes, na formulação e implementação de políticas contribui para a criação de estratégias mais alinhadas com as necessidades reais, resultando em ações mais eficazes na proteção e promoção dos direitos dessa população (CAMARGO, 2018).

Em relação ao papel do CMDCA, Costal (2016) discute que a função central concerne à promoção e à proteção dos direitos da criança e do adolescente e que para a atuação da importância desse órgão como instância de deliberação e fiscalização das políticas públicas tratadas para essa população, há a necessidade de uma atuação efetiva e reivindicada por parte dos membros do CMDCA, que inclui a atuação dos gestores escolares.

Para Ferreira (2010), a importância da participação social se trata de um princípio democrático e de um instrumento de fortalecimento da

cidadania. Isso pode incluir a participação do Diretor Escolar e do CMDCA na gestão das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, visando a inclusão das vozes e das necessidades desses grupos que será melhor abordado a seguir.

### **Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA**

Tendo em vista a importância e a necessidade de o país construir um conjunto de parâmetros para a atuação do gestor escolar, enquanto profissional da educação, em compasso com as demandas estabelecidas pela normatização da educacional nacional, o Conselho Nacional de Educação - CNE - (BRASIL, 2021) apresenta uma proposta de Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

Tais competências possibilitam desempenhos profissionais compatíveis com as necessidades educacionais da escola e na garantia do direito à educação para todos, incluindo o domínio de conceitos e procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais e, ainda, atitudes e procedimentos direcionados para a coordenação geral da escola. Além disso, considera a característica multidimensional das competências, que abrangem diversas dimensões, reconhecidas através de práticas e ações profissionais, e, destaca a natureza interrelacional e interdependente das dimensões, considerando que algumas práticas e ações transitam entre mais de uma dimensão (BRASIL, 2021).

Estas dimensões estão organizadas em blocos que sinalizam aspectos do contexto institucional e político da escola; da função pedagógica, elemento central na escola; dos aspectos administrativos e financeiros da Gestão Escolar; das competências pessoais e relacionais do Diretor. São estas dimensões:

- A. Político-Institucional, considerando a instituição escolar em seu papel social, dando relevância às competências do diretor na liderança da escola na direção da garantia do direito fundamental à educação;
- B. Pedagógica, destacando a função primeira e específica da escola e considerando o papel do diretor na efetivação de aprendizagens de qualidade;
- C. Administrativo-Financeira, abordando os requisitos técnicos e operacionais que viabilizam a realização do trabalho escolar;
- D. Pessoal e Relacional, definindo, mais do que perfil esperado, uma referência de atitudes e posicionamentos que favorecem o trabalho do Diretor Escolar (BRASIL, 2021, p. 5).

Cada dimensão compreende um conjunto de competências, seguidas de correspondentes descrições, bem como de atribuições. No conjunto,

são propostas 24 competências e 117 atribuições distribuídas nas quatro dimensões acima.

Em relação à dimensão A - Político-Institucional, cabe ao Gestor Escolar, participar de Conselhos, concernentes à sua atuação.

Conforme o Regimento Institucional da EMEI "Professora Flávia Grasselli de Oliveira (TAQUARITUBA, 2023, p. 25), em seu capítulo II, que aborda o Núcleo de Direção, em sua primeira seção, acerca do Diretor Escolar, o artigo 67, aponta, dentre as competências específicas: "[...] XXXIV - Representar a instituição junto à comunidade; XXXV - Representar a instituição junto a organismos do poder público; [...] XXXVII - Participar de comissões federais, estaduais ou municipais de ensino; [...]".

Em conformidade com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, do Conselho Nacional de Educação - CNE - (BRASIL, 2021, p. 5-7), esclarece que "[...] as funções exercidas pelos gestores são complexas e demandam conhecimento, diferentes habilidades e compromisso político e social" (BRASIL, 2021, p. 7).

Dentre as variadas atribuições desse profissional, peculiarmente acerca da dimensão: "A. Político-Institucional, considerando a instituição escolar em seu papel social, dando relevância às competências do Diretor na liderança da escola na direção da garantia do direito fundamental à educação; [...]" (BRASIL, 2021, p. 5).

Quer dizer, cabe ao Gestor:

A.2) Trabalhar/ Engajar com e para a comunidade. O Diretor Escolar deve ter capacidade de análise do contexto intra e extraescolar, com base no conhecimento das características socioeconômicas, políticas, culturais, as questões atuais, as possíveis tendências futuras que afetam a comunidade escolar e os múltiplos recursos que estão disponíveis na comunidade em geral, entre variáveis do contexto que possam emergir. Fortalecer vínculos, propor e desenvolver iniciativas educacionais, sociais e culturais com instituições comunitárias, como associações de moradores, conselhos de segurança, unidades de saúde e outros). utilizando esse conhecimento, como subsídio para mobilização e envolvimento da comunidade no cotidiano escolar (BRASIL, 2021, p. 14).

Como se pode observar, a legislação municipal - Taquarituba (2023) - e a nacional (BRASIL, 2021) são claras em relação à Atuação Gestora no que tange à participação de conselhos, como o CMDCA, e, de modo essencial, sua atuação laboral em engajar a comunidade e sociedade civil, além de abordar sua função em torno da intersectorialidade.

A terminologia intersectorialidade, concebida aqui, vem das ponderações de Junqueira que a compreende como "uma articulação

*de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando ao desenvolvimento social"* (JUNQUEIRA *apud* CORCOVIA; DUARTE, 2022, p. 202, *itálicos nossos*), possibilitando um novo modo de execução das políticas públicas, entre elas, a de educação, que passa pela identificação dos problemas e pela solução integrada, buscando assegurar aos educandos seus direitos de cidadãos e consequente sucesso escolar (CORCOVIA; DUARTE, 2022).

Em decorrência desta concepção, Corcovia e Duarte (2022) entendem que o atendimento dos alunos em situação de vulnerabilidade e/ou risco social deve se dar em uma concepção intersetorial, o que inclui a atuação da Gestão Escolar e dos membros do CMDCA, que se preocupam com a garantia dos direitos de cidadania, para torná-la crítica, reflexiva, emancipada frente à realidade em que está inserida.

Desta forma, o Sistema de Garantia de Direitos - SGDCA - tem sua base no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - A Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que determina no artigo 86 que "a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios" (*apud* CORCOVIA; DUARTE, 2022, p. 203).

O SGDCA é uma articulação de diversos atores, instrumentos e espaços institucionais, com papéis variados com um único objetivo que é o de garantir os direitos universais de todas as crianças e adolescentes e é estruturado através dos eixos da proteção integral, da defesa e do controle (CORCOVIA; DUARTE, 2022).

A rede protetiva foi criada em decorrência da significativa mobilização marcada pela Constituição Federal (BRASIL, 1999) e pela promulgação do ECA (BRASIL, 1990), sendo formada por variados atores que se articulam visando assegurar os direitos universais de todas as crianças e adolescentes por meio de alguns eixos: - *Promoção* de políticas de proteção integral nos níveis federal, estadual e municipal; - *Defesa*, ao garantir o cumprimento e a exigibilidade dos direitos da criança e do adolescente, assim como a responsabilização de seus violadores; - *Controle* das instituições da sociedade civil articuladas entre si a fim de fiscalizar cumprimento do ECA bem como das ações promovidas pelo eixo da promoção de direitos (*Direitos da criança e do adolescente: a atuação da escola na rede protetiva apud* OLIVEIRA; CRUZ, 2022).

O ECA (BRASIL, 1990), no livro I, parte geral, título I - Das Disposições Preliminares, dispõe no primeiro artigo em relação à

proteção integral da criança e do adolescente. Em seu artigo 3º aponta que: "A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei [...], a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade".

No título II - Dos Direitos Fundamentais, capítulo I - "Do Direito à Vida e à Saúde", apregoa em seu 7º artigo que: "A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência".

A fim de assegurar a efetivação dos direitos das crianças, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar que o ECA (BRASIL, 1990) seja respeitado e devidamente aplicado. Dever também dos Gestores Escolares e dos membros do CMDCA. Ou seja, "[...] é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente" (art. 70, BRASIL, 1990).

Dentro deste "todo", encontram-se os profissionais da educação, responsáveis pela Gestão, corpo docente e demais equipe, além dos membros CMDCA, que devem estar cientes da relevância, da função e da contribuição da rede de proteção a fim de efetivar, realmente, os direitos à crianças e adolescentes, visando à construção de uma sociedade mais equânime e justa (OLIVEIRA; CRUZ, 2022).

Indo ao encontro dessa ideia, o artigo: *Direitos da criança e do adolescente: a atuação da escola na rede protetiva* (apud OLIVEIRA; CRUZ, 2022) traz que os direitos da criança e do adolescente são assegurados por meio de uma rede protetiva constituída pelo Sistema de Saúde, Sistema de Educação, Sistema de Assistência Social, Sistema de Segurança Pública e Sistema de Justiça.

Segundo Oliveira e Cruz (2022), a unidade escolar constitui tal rede dentro do Sistema de Educação, sendo elemento social fundamental na efetivação desses direitos.

Na rede protetiva, tida como referência para todos que passam boa parte do seu tempo nela, a escola deve assegurar os direitos das crianças e adolescentes, que articula e fortalece a rede cuja função concerne à prevenção, identificação e encaminhamento casos de violações de direitos de crianças e adolescentes, por meio da comunicação para o Conselho Tutelar (*Direitos da criança e do adolescente: a atuação da escola na rede protetiva* apud OLIVEIRA; CRUZ, 2022).

Proteger a criança e o adolescente passa pelo acolhimento da família, atentando-se o olhar para as vulnerabilidades a que essas podem estar sujeitas, e trabalhar no sentido de colaborar para que diminuam ou cessem, acolhendo e protegendo além muros escolares (OLIVEIRA; CRUZ, 2022).

Acolhimento, olhar atento, proteção no que tange às vulnerabilidades dizem respeito à Atuação Gestora. Dessa forma, cabe ao Gestor Escolar mobilizar sua comunidade e sua equipe escolar para colaborar com a proteção e bem-estar do público-alvo, engajando a participação de professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, porteiros, merendeiras e demais profissionais da educação, para conseguir realizar uma formação integral e de qualidade às crianças e aos adolescentes, mas sem esquecer de assegurar a efetivação e a proteção dos direitos destes. Ou seja, a constituição de uma equipe multidisciplinar e intersetorial é de suma importância a esta defesa e esta garantia.

Logo, é importante a articulação entre os profissionais de setores diversos com seus múltiplos e diferentes saberes para o enfrentamento das demandas sociais das escolas. Assim, cada profissional ajudará em sua área de competência no trabalho coletivo.

No livro "*Conselhos de políticas públicas no Brasil: apontamentos críticos para a sua análise*", de Adriana Maria Bazzo (2010), pode-se encontrar reflexões críticas sobre a atuação dos conselhos de políticas públicas no Brasil, incluindo possíveis discussões sobre a atuação do Diretor Escolar em parceria com o CMDCA.

Para Ferreira (2010), sobre a temática da Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, deve-se considerar os processos de gestão das políticas públicas, analisando diferentes modelos e abordagens. Isso fornece meios acerca de como o Diretor Escolar e o CMDCA podem atuar de forma colaborativa na gestão das políticas públicas relacionadas à proteção dos direitos da criança e do adolescente (BAZZO, 2010; FERREIRA, 2010). Nesse sentido, essa atuação de coparceria pode ser concretizada por meio de:

*Desafios na integração das ações:* Uma análise crítica pode explorar os desafios enfrentados na integração das ações entre o CMDCA e a Gestão Escolar, o que pode envolver questões como a comunicação efetiva, alinhamento de objetivos e superação de possíveis obstáculos burocráticos.

*Limitações e possibilidades da participação escolar:* Pode-se abordar as limitações e as possibilidades da participação da escola nas

decisões e nas ações do CMDCA, incluindo a discussão sobre até que ponto a voz e perspectiva da escola são consideradas nas deliberações e nas políticas propostas pelo conselho.

*Estratégias para fortalecer a colaboração:* Uma análise crítica pode oferecer subsídios estratégicos para fortalecer a colaboração entre o Diretor Escolar e o CMDCA, podendo envolver sugestões para melhorar a comunicação, aumentar a participação ativa da escola nas discussões do conselho e estabelecer parcerias mais eficazes.

*Avaliação do impacto nas políticas escolares:* Pode-se explorar criticamente o impacto das políticas e das decisões do CMDCA nas práticas e nas políticas da escola, bem como avaliar como a participação da escola no conselho influencia a implementação efetiva das ações voltadas para crianças e adolescentes.

*Questões de representatividade e inclusão:* Discussões críticas podem abordar questões de representatividade e inclusão na atuação do CMDCA, considerando se a diversidade de realidades e desafios enfrentados pelas escolas está adequadamente representada nas decisões do conselho.

Camargo (2018) explora a relação entre a participação social e a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Ao discutir como a participação dos diferentes atores sociais pode enriquecer os processos de tomada de decisão e contribuir para políticas mais adequadas e efetivas, apresenta a perspectiva que pode trazer relevantes reflexões à Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, considerando a importância da participação na definição e na implementação de políticas voltadas para crianças e adolescentes.

A relação entre o Diretor Escolar e o CMDCA também é abordada por Pires (2010). O autor explora como o Diretor pode atuar em parceria com o CMDCA, considerando a responsabilidade compartilhada na promoção dos direitos da criança e do adolescente. Isso pode envolver discussões sobre a participação do Diretor nas reuniões do CMDCA, o compartilhamento de informações relevantes, a colaboração na formulação de políticas e a implementação de ações em conjunto.

A atuação do Diretor em coparceria com o CMDCA pode ocorrer de diversas formas, visando a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Abaixo, Costa (2016) relata algumas maneiras pelas quais o Diretor pode atuar em coparceria com o CMDCA:

*Colaboração na formulação de políticas:* O Diretor pode participar ativamente das discussões e dos debates promovidos pelo CMDCA

relacionados à formulação de políticas públicas tratadas para a infância e para a adolescência (COSTA, 2016).

*Comunicação e informação:* O Diretor pode estabelecer uma comunicação aberta e transparente com o CMDCA, compartilhando informações sobre a situação da escola, os desafios enfrentados pelos alunos e suas famílias, bem como as necessidades e as demandas específicas da comunidade escolar. Isso permite ao CMDCA compreender melhor a realidade local e direcionar suas ações de forma mais efetiva (COSTA, 2016).

*Articulação de ações conjuntas:* O Diretor pode buscar oportunidades de articulação e de parceria entre a escola e o CMDCA para desenvolver ações conjuntas que promovam a proteção e o bem-estar das crianças e dos adolescentes, o que pode envolver a realização de projetos, programas de prevenção e promoção de direitos, capacitações ou ações de sensibilização voltadas para a comunidade escolar (COSTA, 2016).

*Apoio aos conselheiros:* O Diretor pode oferecer apoio aos conselheiros do CMDCA, fornecendo informações sobre casos específicos envolvendo alunos da escola e participando de reuniões do conselho quando convidado, no sentido de colaborar, elucidar e compreender situações complexas (COSTA, 2016).

*Participação em fóruns e eventos:* O Diretor pode participar de fóruns, seminários e eventos promovidos pelo CMDCA, preferencialmente com sua perspectiva e experiência como Gestor Escolar. Com isso, há o fortalecimento da interação entre a escola e o conselho, permitindo a troca de conhecimentos e práticas bem-sucedidas (COSTA, 2016).

Pires (2010) profere que a participação e o controle social são elementos fundamentais para a promoção da transparência, da prestação de contas e do fortalecimento da democracia. Esses princípios concernem à gestão democrática e envolvem a inclusão de diferentes atores sociais, como: cidadãos, organizações da sociedade civil, conselhos e outros mudança de participação, no processo de tomada de decisões e na monitoria das políticas públicas.

Com base no livro "*Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*", de Luiz Fernandes Dourado (2007), é possível inferir que a obra aborda a temática da gestão democrática na educação, incluindo possíveis reflexões sobre a atuação do Diretor em coparceria com o CMDCA.

Dourado (2007) profere que a gestão democrática na educação pressupõe a participação ativa de diferentes segmentos da comunidade

escolar na tomada de decisões, promovendo a inclusão, a transparência e a colaboração. No contexto da gestão democrática, o Diretor Escolar desempenha um papel crucial como líder, facilitador e articulador das práticas democráticas na escola.

Assim, pode-se inferir acerca da Atuação Gestora na gestão democrática e sua relação com os conselhos e órgãos colegiados da seguinte maneira:

*Liderança participativa:* O Gestor, na gestão democrática, adota uma liderança participativa, envolvendo professores, funcionários, pais e alunos no processo de tomada de decisões. Em vez de impor decisões de maneira autoritária, ele busca promover o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos na comunidade escolar (DOURADO, 2007).

*Articulação com conselhos e órgãos colegiados:* O gestor desempenha um papel fundamental na articulação eficaz entre os conselhos e os órgãos colegiados da escola, como: A Associação de Pais e Mestres, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Sua atuação facilita a comunicação entre essas instâncias, garantindo que as decisões sejam tomadas de maneira integrada e que as diferentes perspectivas sejam consideradas. Ou seja, fazer valer o viés democrático a fim de que todos tenham voz e vez na escola (DOURADO, 2007).

*Promoção da participação efetiva:* Cabe ao Gestor criar espaços e mecanismos que promovam a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, no sentido de engajá-los e de aumentar o sentimento de pertencimento de cada um desses membros da comunidade escolar, o que inclui a realização de assembleias, reuniões e outros eventos que permitam a expressão de opiniões e a contribuição para o processo decisório coletivo (DOURADO, 2007).

*Transparência e compartilhamento de informações:* Na gestão democrática, o Gestor atua de forma transparente, compartilhando informações relevantes sobre a Gestão da escola, orçamento, projetos e planos de ação. Essa transparência contribui para a confiança da comunidade (DOURADO, 2007).

*Estímulo à formação continuada:* O gestor promove a formação continuada dos membros da comunidade escolar, capacitando-os para compreenderem melhor os processos democráticos e participarem de maneira mais informada e crítica nas decisões que afetam a escola (DOURADO, 2007).

*Respeito à diversidade e à inclusão:* Na gestão democrática, o Gestor valoriza a diversidade de opiniões e perspectivas, respeitando

a pluralidade de ideias e de experiências, criando, assim, um ambiente inclusivo que acolhe diferentes pontos de vista e que busca equilibrar interesses diversos (DOURADO, 2007).

Ao desempenhar esses papéis, o gestor contribui para a construção de uma gestão democrática efetiva, fortalecendo a participação da comunidade escolar e garantindo que as decisões reflitam os interesses e necessidades de todos os envolvidos no ambiente educacional (DOURADO, 2007).

A obra "*Políticas Públicas: uma revisão da literatura*", de Celina Souza (2016), é uma referência importante no campo das políticas públicas. Neste livro, aborda conceitos, teorias, debates e perspectivas teóricas e metodológicas relevantes para o estudo desse campo, oferecendo reflexões relevantes para a compreensão das políticas públicas e sua relação com a atuação do Diretor Escolar em parceria com o CMDCA.

É importante ressaltar que a atuação em cooparceria com o CMDCA requer uma postura de abertura, diálogo e trabalho conjunto em prol dos direitos da criança e do adolescente. Tal parceria visa promover a proteção integral dos alunos, a participação democrática e a construção de uma rede de proteção efetiva (SOUZA, 2016).

Torna-se relevante refletir sobre o papel do CMDCA na promoção da coparticipação na gestão pública, resalta Rodrigues (2017). Isso implica analisar como o conselho pode fortalecer a participação da sociedade civil, envolver diferentes atores e garantir a transparência, prestação de contas e responsabilidade. Também é relevante discutir os desafios e as perspectivas para a atuação do CMDCA, considerando o contexto específico de cada município ou região.

Franco (2011) investiga e aponta casos de boas práticas de Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, destacando os resultados obtidos

Cita, em primeiro lugar, o *Programa de Capacitação Conjunta*. Concerne a um exemplo de boa prática na colaboração entre a Gestão Escolar e o CMDCA, que implementa programas de capacitação conjunta para profissionais de ambas as partes (FRANCO, 2011).

Numa escola específica, Gestores Escolares e membros do CMDCA participam de workshops e treinamentos compartilhados. Tal programa tem como foco a promoção de uma compreensão mais profunda das responsabilidades mútuas e das nuances legais relacionadas aos direitos da criança e do adolescente (FRANCO, 2011).

Como resultado, os profissionais podem desenvolver uma linguagem comum, facilitando a comunicação e promovendo uma abordagem mais

integrada na promoção e na proteção desses direitos. Além disso, a colaboração melhora a eficiência na resolução de casos e na implementação de ações preventivas, gerando resultados tangíveis na promoção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo (FRANCO, 2011).

Um segundo exemplo de boa prática trata-se da criação do *Comitê de avaliação periódica*. De acordo com Franco (2011) concerne a outro exemplo notável de boa prática. Este comitê é constituído por representantes da *Gestão Escolar*, sociedade civil e do *CMDCA*, que se reúnem regularmente para revisar as políticas escolares, identificar desafios e oportunidades, e propor ajustes necessários para garantir a conformidade com as legislações pertinentes.

Através dessa abordagem proativa, a escola consegue antecipar questões potenciais e melhorar continuamente suas práticas em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes. Assim, segundo Franco (2011), essa boa prática não apenas fortalece a colaboração entre as partes, mas também resulta numa abordagem mais preventiva na promoção dos direitos, refletindo-se em indicadores positivos de bem-estar e desempenho acadêmico dos alunos.

Como se pode perceber esses exemplos ilustram como iniciativas concretas de colaboração entre a *Gestão Escolar* e o *CMDCA* podem gerar resultados positivos. Franco (2011), ao destacar essas boas práticas, a fornece meios à formulação de estratégias eficazes, inspirando outras instituições a adotarem abordagens semelhantes para a promoção efetiva dos direitos da criança e do adolescente.

Em seguida, são abordados os desafios e as perspectivas da coparceria *CMDCA* e *Gestão Escolar*.

### **Coparceria *CMDCA* e *Gestão Escolar*: desafios e perspectivas**

Costa (2016) aborda os desafios enfrentados pela *Atuação Gestora* em coparceria com o *CMDCA*, como: a falta de recursos, a descontinuidade das ações e a burocratização do processo.

Diante disso, Costa (2016) apresenta reflexões sobre como superar esses desafios, buscando encorajar a coparceria e melhorar os resultados das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, sendo:

*Parcerias estratégicas*: Buscar parcerias estratégicas com organizações da sociedade civil, empresas locais e outros órgãos governamentais pode ajudar a ampliar os recursos disponíveis e promover uma abordagem mais integrada para enfrentar desafios (COSTA, 2016).

*Captação de recursos:* Desenvolver estratégias eficazes de captação de recursos, seja por meio de convênios, parcerias público-privadas, ou outras fontes de financiamento, que podem ajudar a mitigar a falta de recursos (COSTA, 2016).

*Planejamento de longo prazo:* Estabelecer planos de longo prazo para as ações voltadas para crianças e adolescentes pode contribuir para a continuidade e sustentabilidade das iniciativas, evitando interrupções prejudiciais (COSTA, 2016).

*Desburocratização:* Simplificar processos burocráticos, reduzir a 'papelada' e facilitar a comunicação entre os diversos órgãos envolvidos pode agilizar a implementação de políticas e programas (COSTA, 2016).

*Participação comunitária:* Incentivar a participação ativa da comunidade nas decisões e na implementação das ações pode promover um maior engajamento e contribuir para a eficácia das políticas (COSTA, 2016).

*Avaliação contínua:* Implementar sistemas de avaliação contínua para monitorar o progresso, identificar desafios e ajustar as estratégias conforme necessário, garantindo a eficácia das ações (COSTA, 2016).

Ferreira (2010) também aborda os desafios e as possibilidades da participação social na gestão das políticas públicas, que pode envolver discussões sobre a importância de uma cultura participativa, a necessidade de superar barreiras e resistências, e o papel do Diretor Escolar e do CMDCA na promoção de uma participação efetiva e inclusiva.

Indo ao encontro, Camargo (2018) também aborda os desafios enfrentados pela participação social, como: a desigualdade de acesso, a cooptação de representantes da sociedade civil, a falta de autonomia dos conselhos e a burocratização dos processos participativos.

Acerca da desigualdade de acesso, a análise de Camargo (2018) possibilitou identificar as barreiras que contribuem para a desigualdade de acesso, como: falta de informação, barreiras econômicas ou geográficas. Assim, como superação estratégica deve-se implementar campanhas de conscientização, garantir canais de comunicação acessíveis e promover a inclusão de grupos marginalizados (CAMARGO, 2018).

Sobre a cooptação de representantes da sociedade civil, a análise de Camargo (2018) possibilitou avaliar os mecanismos existentes que podem permitir a cooptação de representantes, seja por interesses políticos ou econômicos. Assim, cabe o estabelecimento de critérios transparentes para a seleção de representantes, promover a independência e autonomia dos conselhos, e incentivar a diversidade de vozes.

No que concerne à falta de autonomia dos conselhos, a análise de Camargo (2018) possibilitou o exame das limitações e das interferências que impedem a autonomia efetiva dos conselhos na tomada de decisões. Para a superação, cabe o fortalecimento dos mecanismos de autonomia, assegurando recursos adequados, garantindo independência financeira e promovendo a capacitação dos membros.

Em relação à burocratização dos processos participativos, ao se analisar os procedimentos burocráticos que podem dificultar a efetiva participação da sociedade civil, Camargo (2018) sugere que sejam simplificados processos, utilizar tecnologias para facilitar a participação *online*, e promover uma cultura organizacional que valorize a eficiência sem comprometer a transparência.

Sobre o fortalecimento da capacidade participativa, a análise permitiu avaliar o nível dessa na sociedade civil e identificar áreas que precisam ser fortalecidas. Como estratégia, Camargo (2018) propõe investir em programas de capacitação, promover a educação cívica, e criar espaços de diálogo que permitam o desenvolvimento de habilidades participativas.

Acerca da avaliação constante e *feedback*, a análise identificou a incorporação de mecanismos de avaliação constante para identificar pontos de melhoria e garantir que o processo participativo seja dinâmico. Como estratégia, Camargo (2018) sugere o estabelecimento de canais de *feedback* abertos, realizar avaliações regulares e adaptar as práticas com base nas experiências e percepções da sociedade civil.

Logo, essas análises podem contribuir para uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados na Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA e na busca por uma participação efetiva da sociedade civil (CAMARGO, 2018).

Faleiros (2008) analisa os desafios e as perspectivas da atuação dos conselhos, apontando para a necessidade de fortalecer a gestão participativa e garantir recursos adequados para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

Acerca dos percalços enfrentados pelo CMDCA, Faleiros (2008) aborda: a falta de recursos financeiros e de capacitação adequada dos conselheiros, além da burocratização dos processos.

Também discute perspectivas de fortalecer esses conselhos, como: a extensão da participação da sociedade civil, a criação de controle de monitoramento e avaliação das políticas públicas e a garantia de espaços de escuta e participação efetiva de crianças e adolescentes (FALEIROS, 2008).

Em relação aos desafios e às possibilidades da parceria entre gestão escolar e CMDCA, Pires (2010) inclui a necessidade de uma cultura de colaboração e cooperação, a importância de superar possíveis barreiras burocráticas e a busca por uma atuação conjunta efetiva para fortalecer a proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Indo ao encontro, a obra "*Conselhos de direitos e políticas públicas para crianças e adolescentes: contribuições e desafios*", de Carolina Alves de Moraes (2015), aborda a temática da Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, focando nos conselhos de direitos e nas políticas públicas a este público alvo.

Moraes (2015) oferece reflexões e análises sobre o papel dos conselhos de direitos nesse contexto, destacando suas contribuições e os desafios enfrentados pelos conselhos de direitos no exercício de suas funções. Esses desafios podem incluir: a falta de recursos, a descontinuidade das ações, a baixa participação da sociedade civil e a falta de articulação com outros órgãos governamentais. Essas análises tentaram para compreender as dificuldades enfrentadas na Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, foi possível identificar os desafios enfrentados pela Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, destacando a importância de superá-los para fortalecer essa relação.

Destina-se a gestores públicos responsáveis pela implementação de políticas adotadas para a proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente, membros do CMDCA, profissionais da área da infância e adolescência, acadêmicos, investigadores e demais interessados nessa temática.

Ao concluir este capítulo, por meio de uma revisão literária cuidadosa e da análise detalhada dos desafios e potenciais soluções, foi possível atingir os objetivos propostos.

Ou seja, a compreensão aprofundada dos entraves na relação entre Gestão Escolar e CMDCA, aliada à identificação de boas práticas e à proposição de estratégias concretas, poderá contribuir ao fortalecimento dessa parceria e, conseqüentemente, para a efetivação das políticas públicas em prol dos direitos da criança e do adolescente.

A primeira especificidade aprofundou a compreensão dos obstáculos que Gestores enfrentam ao colaborar com o CMDCA. Essa análise inicial é essencial para direcionar as estratégias de fortalecimento da parceria.

A segunda especificidade concentrou-se na busca por soluções práticas para os desafios identificados. A análise crítica das possíveis abordagens visou oferecer meios para fortalecer a cooperação entre a gestão escolar e o CMDCA.

A terceira especificidade procurou explorar exemplos concretos de boas práticas na colaboração entre Gestão Escolar e CMDCA, destacando os resultados positivos dessas iniciativas que contribuem à formulação de estratégias mais eficazes.

Através da análise de boas práticas e da proposição de estratégias, foi possível verificar que o fortalecimento da comunicação, o estabelecimento de estratégias e o apoio mútuo são elementos-chave para melhorar a evolução das políticas estabelecidas para a proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente.

Portanto, é fundamental que Gestores, membros do CMDCA e demais atores sociais envolvidos nessa temática trabalhem de forma conjunta, buscando implementar as soluções propostas e promover a participação efetiva da sociedade civil.

Já a última especificidade concentrou-se na proposição de estratégias tangíveis para fortalecer a comunicação e a colaboração entre Gestão Escolar e CMDCA, o que inclui o estabelecimento de parcerias estratégicas e o apoio mútuo para otimizar os esforços conjuntos.

Nos caminhos trilhados tivemos o intuito de buscar teoricamente subsídios que respondessem as problematizações:

**1 - Torna-se relevante a coparceria entre CMDCA e Gestão Escolar para garantia e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes?**

A pesquisa bibliográfica apontou que sim! Diante da necessidade premente de assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, a coparceria entre o CMDCA e a Gestão Escolar emerge como um elemento essencial.

A colaboração entre essas duas instâncias pode desempenhar um papel significativo na garantia efetiva desses direitos no contexto educacional. Quer dizer, a articulação entre o CMDCA, responsável por zelar pelo cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (BRASIL, 1990), e a Gestão Escolar, que molda diretamente o ambiente educacional, pode resultar em políticas mais alinhadas com os princípios legais e práticas mais sensíveis às necessidades específicas das crianças e dos adolescentes.

A investigação dessa coparceria se torna relevante para compreender como a interação entre essas instâncias pode potencializar a efetivação dos direitos infantojuvenis.

Ao estabelecer uma colaboração estreita, essas entidades podem desenvolver políticas educacionais mais inclusivas e alinhadas com as diretrizes legais, proporcionando um ambiente escolar que respeite e promova os direitos fundamentais da juventude.

Enquanto o CMDCA, órgão normativo e fiscalizador, pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade, combatam a discriminação e assegurem o pleno desenvolvimento de cada aluno; a Gestão Escolar, por sua vez, ao integrar as diretrizes do CMDCA em suas políticas internas, cria um ambiente propício para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, preparando as novas gerações para se tornarem cidadãos conscientes e ativos.

## ***2 - Há a possibilidade de superar esses desafios e fortalecer essa relação, a fim de alcançar resultados mais efetivos?***

A resposta também é sim por tudo que explanamos neste capítulo. A despeito dos desafios inerentes à articulação entre o CMDCA e a Gestão Escolar, há, indubitavelmente, espaço para superação e fortalecimento dessa relação. Investir em estratégias de comunicação eficazes, promover espaços regulares de diálogo e estabelecer mecanismos formais de colaboração podem ser passos fundamentais.

Outrossim, a capacitação conjunta de profissionais do CMDCA e da Gestão pode favorecer uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das responsabilidades de cada parte.

A pesquisa e análise contínua dos resultados dessa parceria também são cruciais para identificar ajustes necessários e aprimorar as práticas ao longo do tempo. Portanto, é possível vislumbrar um caminho para superar os desafios existentes e fortalecer a relação entre CMDCA e Gestão Escolar, promovendo resultados mais efetivos na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Superar os desafios existentes e fortalecer essa relação é não apenas possível, mas imperativo para alcançar resultados mais efetivos na promoção desses direitos.

Ademais, a promoção de espaços para troca de experiências e boas práticas entre diferentes escolas e conselhos pode enriquecer o aprendizado coletivo e fornecer subsídios valiosos para o aprimoramento contínuo dessa parceria.

Em relação aos futuros encaminhamentos, sugere-se que sejam realizados estudos mais aprofundados sobre a transmissão das

estratégias propostas, buscando avaliar sua aplicabilidade em diferentes contextos e identificar novas abordagens que possam contribuir para o fortalecimento da Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA.

Nessa etapa das considerações finais, porém nunca conclusivas, ressaltamos a importância de superar os desafios enfrentados pela Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA, buscando fortalecer essa relação para alcançar resultados mais efetivos.

Ou seja, através da análise de boas práticas e da proposição de estratégias, foi evidenciado que o fortalecimento da comunicação, o estabelecimento de parcerias estratégicas e o apoio mútuo são elementos essenciais para superar os desafios existentes. Tais elementos serão melhor explicitados a seguir:

No que diz respeito à *comunicação*, é fundamental promover canais de diálogo abertos e transparentes entre a gestão escolar e o CMDCA, o que implica em compartilhar informações relevantes, como: dados estatísticos, relatórios de atividades e orçamentos, de forma a facilitar o planejamento conjunto e a tomada de decisões compartilhadas. Aliás, é importante promover reuniões periódicas e espaços de debate para discutir os desafios enfrentados e encontrar soluções em conjunto.

Ademais, o *estabelecimento de parcerias estratégicas* é fundamental. Isso consiste na busca de colaborações com organizações da sociedade civil, instituições educacionais, empresas e demais atores que possam contribuir para a transmissão das políticas voltadas para crianças e adolescentes. Tais parcerias podem agregar recursos, conhecimentos especializados e diferentes perspectivas, enriquecendo a atuação conjunta e ampliando os resultados alcançados.

O *apoio mútuo* também é um aspecto relevante. Gestores e membros do CMDCA devem atuar de forma colaborativa, reconhecendo a importância do trabalho realizado por cada um e apoiando-se mutuamente para superar os desafios. A construção de uma relação de confiança e respeito mútuo é essencial para fortalecer a atuação cooperativa e promover o envolvimento das políticas públicas.

A colaboração entre essas instâncias pode resultar em políticas mais alinhadas com a legislação vigente, bem como em práticas educacionais mais sensíveis e responsivas às demandas dos estudantes. Desta forma, este capítulo buscou avaliar que a integração entre CMDCA e gestão escolar pode representar uma estratégia eficaz na promoção e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes no contexto educacional, contribuindo para um ambiente propício ao desenvolvimento integral e à formação cidadã.

Em suma, torna-se importante ressaltar e reforçar a necessidade de implementar as soluções propostas e promover a participação efetiva da sociedade civil em que a *Atuação Gestora em coparceria com o CMDCA* não pode ser um esforço isolado, mas sim um trabalho coletivo que envolve diferentes setores da sociedade.

A participação ativa da comunidade, por meio de conselhos locais, grupos de trabalho e outras formas de engajamento, é essencial para fortalecer a gestão democrática e garantir o prosseguimento exitoso das políticas públicas voltadas à defesa e à efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

## REFERÊNCIAS

**As políticas públicas e como elas afetam nosso país.** Disponível em: ><https://ouvidoria.tce.pe.gov.br/politicas-publicas-e-sua-importancia/#:~:text=Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20s%C3%A3o%20as%20ideias,diretrizes%20emitidas%20em%20n%C3%ADvel%20local><. Acesso em 26 nov. 2023.

**BAZZO, A. M. Conselhos de políticas públicas no Brasil:** apontamentos críticos para a sua análise. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2010.

**BRASIL. CONANDA. Resolução nº 105/2005, dispõe sobre os Parâmetros para Criação e Funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-105-parametros-de-conselhos-de-direitos.pdf><. Acesso em 13 dez. 2024.

\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Matriz nacional comum de competências do diretor escolar.** 2021. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192)<. Acesso em: 20 abr. 2023.

\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Constituição federal. 4 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1999.

\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** MEC, 1990.

\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_. Lei nº 14.644, de 8 agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2023.

CAMARGO, L. A. E. **Participação social e conselhos de políticas públicas no Brasil: encontros e desencontros**. São Paulo: Unesp, 2018.

CORCOVIA, M.; DUARTE, F. G. Desproteção social, a intersetorialidade e a educação infantil: a escola como garantia de direitos. In: \_\_\_\_\_. (orgs.) **(Re)Pensando a(s) infância(s): práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil**. Itapiranga: Schreiber, 2022.

COSTA, A. C. G. da. **Gestão pública e participação popular: reflexões para a atuação do conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente**. Curitiba: Juruá, 2016.

DAGNINO, E. **Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DOURADO, L. F. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2007.

FALEIROS, V. de P. **Proteção social e a atuação dos conselhos de direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Veras, 2008.

FERREIRA, R. **A participação social na gestão das políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

FIA. **Políticas públicas: o que são e para que servem?** Disponível em <<https://fia.com.br/politicas-publicas/>>. Acesso em 26 nov. 2023.

FRANCO, N. S. C. **Educação e gestão democrática: ação participativa, escola aberta e conselhos escolares**. Minas Gerais: UFMG, 2011.

FUNDAÇÃO Abrinq. **Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Apoio à Execução de suas funções. São Paulo: Fundação Abrinq, 2017.

MORAIS, C. A. de. **Conselhos de direitos e políticas públicas para crianças e adolescentes: contribuições e desafios**. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, E. G. de; CAMARGO, A. G. de. **Gestão e comunidade: a tomada de decisão compartilhada na Educação Infantil**. In: OLIVEIRA, E. G. de (org.). **Interfaces da gestão escolar**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

OLIVEIRA, E. G. de; CRUZ, S. M. de O. **Educação Infantil não se faz apenas do portão para dentro! A importância do acolhimento na educação infantil**. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **(Re)Pensando a(s) infância(s)**:

práticas reflexivas e inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreiber, 2022.

PIRES, G. de L. Participação e controle social nas políticas públicas. In: **Rev. Sociol. Polit.**, v. 26, n. 67. Jul-Set., 2010

RIZZINI, I. **Conselhos tutelares e a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC, 2014.

RODRIGUES, A. B. G. Coparticipação na gestão pública: uma reflexão sobre a atuação do CMDCA. In: **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 3, n. 12, 2017.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

TAQUARITUBA. **Regimento institucional da Escola Municipal de Educação Infantil "Professora Flávia Grasselli de Oliveira"**. Taquarituba: 2023.



# OS DESAFIOS PARA SE ESTABELECER UMA REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL PARA AS ESCOLAS

*Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior*

## RESUMO

A lei que estabelece uma rede de atenção psicossocial para as comunidades escolares demanda que se debata o conceito empregado, bem como a história em que foi formado. Considerando seu uso na Saúde, apresenta-se seu percurso de contraposição à lógica manicomial. Parti-se da conceituação de escolas e hospícios como instituições disciplinares, fundamentadas em estratégias de controle. Aborda-se o histórico dos testes psicológicos na busca por estabelecer categorização dos alunos; o estabelecimento de manicômios no Brasil e a reforma psiquiátrica. São problematizados os desafios para uma rede voltada ao ensino, debatendo os conceitos de atenção psicossocial, patologização e projeto terapêutico individual. Além de se alertar para que se evite uma manicomialização das escolas, com a crescente patologização do ensino e da vida.

**Palavras-chave:** Atenção Psicossocial. Psicologia Escolar e Educacional. Patologização. Saúde Mental. Reforma Psiquiátrica.

## INTRODUÇÃO

Foi sancionada, em janeiro de 2024, a Lei nº 14.819 (BRASIL, 2024), instituindo a "Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares". Anteriormente, fora promulgada a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que estabelece serviços de psicologia e de assistência social para as escolas. Há enorme distância entre as propostas, pois "atenção psicossocial" é muito mais que disponibilizar profissionais para realizar atendimentos a um público específico.

O Ensino pode se beneficiar do estabelecimento de uma rede de atenção psicossocial, desde que se considere a estratégia como algo diferente do simplismo da lei anterior e se busque sua efetivação a partir de seu conceito, sem torná-lo raso.

Para se compreender de que se trata, precisa-se retomá-lo, pois já é bastante utilizado pela Saúde Pública no Brasil e conta com importante história.

Intitula-se "atenção psicossocial" a um modelo de cuidado em saúde mental caracterizado pelo posicionamento antimanicomial. Mais do que uma substituição dos antigos manicômios, fala-se de uma rede de serviços orientados por um modo de funcionamento centrado na pessoa em sofrimento mental (AMARANTE, 2007). Foi e continua sendo construída como antítese das instituições manicomiais, cujo funcionamento se baseia no modo asilar ou hospitalocêntrico (COSTA-ROSA, 2000).

O estabelecimento desses conceitos não se deu apenas em discussões acadêmicas, sendo frutos de mobilização social inserida em processos históricos cujo conhecimento dá a dimensão dos fenômenos com os quais se está lidando, quais os caminhos já percorridos e o que se pode evitar, bem como confrontos e possibilidades que podem se apresentar no porvir.

Não se trata de estabelecer prognósticos a partir do passado. Trata-se de se resgatar as lutas simbólicas e concretas que foram travadas e que deixam ressonâncias nas atuais, evitando a naturalização e o sentimento de inevitabilidade, constatando que nada está dado. Fala-se de algo que vem de mobilização e de luta. Não é algo pronto, nem natural ou divino, mas produção do ser humano, situado nos conflitos históricos e sociais da sociedade capitalista.

A loucura nem sempre teve um espaço específico destinado a ela, assim como as escolas não foram sempre as mesmas. Da vasta tradição de pesquisas a respeito da trajetória das instituições para ensinar e daquelas para tratar - ou confinar - a loucura, tem-se a reconhecida contribuição de Foucault (1987), para quem há um conjunto de estratégias de poder presentes em ambas e que tem origem em processos que, de início, não possuíam uma unidade ou princípio comum, mas foram ganhando corpo e se estabelecendo como padrão das instituições mais representativas da modernidade. Hospícios, hospitais, escolas e quartéis compartilham do mesmo funcionamento da prisão: o poder disciplinar.

Este capítulo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades frente ao estabelecimento de uma rede de atenção psicossocial nas e para as escolas, com base na legislação brasileira pertinente e no percurso histórico da saúde mental no país.

Considerando a promulgação da Lei nº 14.819/2024 (BRASIL, 2024), que institui a "Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares", e da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que estabelece serviços de psicologia e de assistência social nas escolas, busca-se discutir a importância de implementar um modelo de atenção psicossocial

que vá além da mera inserção de profissionais especializados, abordando as implicações conceituais, históricas e práticas desta política.

Três âmbitos justificam a pertinência da problematização:

1 - Do ponto de vista acadêmico, este capítulo é relevante para aprofundar o debate sobre a integração dos conceitos de atenção psicossocial e de saúde mental nas escolas. Compreender a história e os fundamentos teóricos que sustentam a atenção psicossocial é essencial para não reduzir sua aplicação a uma prática tecnicista. A literatura em saúde pública e mental, especialmente a brasileira, fornece um rico acervo de conhecimentos sobre a evolução das práticas antimanicomiais e a construção de uma rede de cuidados centrada na pessoa em sofrimento mental. Portanto, a análise deste contexto permite não só uma melhor compreensão das políticas educacionais atuais, mas também contribuir para a construção de um modelo de atenção psicossocial nas escolas que seja efetivo.

2 - A implementação da rede representa um desafio significativo para profissionais da área, particularmente psicólogos e assistentes sociais. Ademais, a trajetória do proponente deste capítulo enquanto psicólogo, desde a sua formação até o exercício de funções, inclusive no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS -, ilustra a complexidade e a importância do trabalho psicossocial. Tais profissionais não apenas oferecem apoio individual, mas também coordenam ações que envolvem a comunidade escolar, promovendo um ambiente que valorize o bem-estar emocional e mental de todos os seus membros. Haja vista que a experiência dos psicólogos atuando no CAPS e em outras áreas da saúde mental é uma base fundamental para a construção de um sistema educacional mais acolhedor e integrado às necessidades psicossociais dos alunos.

3 - Para a sociedade, a adoção de uma rede de atenção psicossocial nas escolas é uma questão de transformação social. A educação e a saúde mental são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao implementar uma rede que respeite e valorize a individualidade e o contexto de cada aluno, promove-se uma educação que vai além do conteúdo curricular, atendendo também às necessidades emocionais e sociais dos estudantes. Essa abordagem pode contribuir para a redução do estigma em torno da saúde mental e para a promoção de uma cultura escolar mais empática e solidária. A luta histórica contra os modelos manicomiais e pela valorização do cuidado psicossocial deve ser resgatada e adaptada ao contexto escolar, garantindo que a implementação desta política não se reduza a um mero cumprimento

de normativas, mas sim a uma verdadeira transformação das práticas educacionais e de cuidado.

A introdução de uma rede de atenção psicossocial nas escolas é não apenas necessária, mas possível, desde que há a compreensão das complexidades envolvidas. A efetivação desta política requer uma articulação entre os conceitos históricos da saúde mental e as práticas educacionais contemporâneas. É fundamental questionar se as ações propostas até agora conseguem capturar a profundidade e a abrangência dos conceitos envolvidos, ou se estão caindo na armadilha de uma implementação superficial. Assim, a problematização central deste capítulo é: Há a possibilidade de garantir que a Rede de Atenção Psicossocial nas escolas seja implementada de forma a preservar e expandir o conceito de atenção psicossocial, ao invés de reduzi-lo a práticas simplistas?

A hipótese, embora complexa, tende a apontar para a necessidade de uma formação continuada, comprometimento político e social, e uma prática reflexiva que envolva todos os atores da comunidade escolar para tanto.

De cunho bibliográfico, este capítulo em torno dos percalços acerca do estabelecimento de uma rede de atenção psicossocial para as unidades escolares, para melhor compreensão, está estruturado da seguinte forma: primeiramente aponta as escolas bem como os manicômios enquanto instituições disciplinares. A seguir, trata do percurso histórico brasileiro dos hospícios e a reforma psiquiátrica. Logo em seguida, traz considerações acerca da definição do que seja atenção psicossocial seguida de reflexões em tono dos testes psicológicos como instrumento de classificação de alunos. De modo posterior, são trazidas considerações sobre os processos de medicalização e de patologização da vida e encerra-se com a seguinte indagação seguida de reflexões em torno da possibilidade de um projeto terapêutico singular no ensino.

## OS DESAFIOS PARA SE ESTABELECEER UMA REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL PARA AS ESCOLAS

### Escolas e manicômios como instituições disciplinares

Os espaços destinados à loucura e ao ensinar, anteriores à Era Moderna, não possuíam a organização que os caracteriza. O hospital medieval abrigava toda uma sorte de indesejados da sociedade: órfãos, andarilhos, mendigos, mascates, artistas ambulantes e, até mesmo, doentes do corpo e da alma, deixados ali pela falta de um lugar melhor e para que se mantivessem longe das pessoas que levavam suas vidas dentro do que se esperava delas (ROCHA, 2004).

As escolas medievais não eram divididas por séries ou idade, sendo, muitas vezes, lugares com salas nas quais os diversos alunos estavam presentes sem muita organização e consultavam a um mestre (ARANHA, 2002). A mesma desorganização, para os olhos modernos, poderia ser encontrada também em portos e quarteis. Essas multidões desorganizadas passam a ser consideradas perigosas e, conforme a transição do feudalismo para o capitalismo, apresenta o desafio de se controlar mais minuciosamente os fluxos de produtos e de pessoas, que crescia em intensidade. A heterogeneidade descontrolada apresenta o constante risco de perdas e de desvios.

Principia-se a esquadrihá-la, a tentar-se fazer com que fosse previsível, ou menos afeita a escapar do que se lhe exigia (FOUCAULT, 1987). Era preciso que estivessem sob vigilância e, se possível, prever e modificar seus movimentos. Mais ainda, era preciso tirar-lhe o potencial massivo, reduzindo-a a elementos individuais organizados apenas para fins bem determinados, o que exige que se estabeleça em que ponto começa e termina o indivíduo.

Para se compreender essa forma de organização, parte-se de um de seus princípios, conceituado tardiamente, mas que é o fundamento sobre o qual todas as ferramentas do poder disciplinar se organizam: o panoptismo.

Segundo Foucault (1987), o britânico Bentham concebeu, em sua obra "O panóptico", um cárcere que garantiria a boa conduta dos presidiários. Sinteticamente, seria um edifício circular dotado de uma estrutura em seu centro, na qual se encontraria o vigia. Seria possível a ele visualizar cada uma das celas, em sua totalidade, sem que houvesse pontos os quais não fosse possível perscrutar. Já os prisioneiros não conseguiriam ver esse guardião onividente e é aí que reside o princípio

mais importante do panoptismo e que melhor explica de que se trata a instituição disciplinar.

Não é difícil supor que essa vigilância estaria sujeita a falhas, tanto pelo cansaço do vigia, quanto pela impossibilidade de que ele mantivesse seu olhar para todos os pontos do panóptico o tempo todo. Mesmo que fosse possível uma multidão de vigias, ainda assim haveria momentos em que falhas ocorreriam. O que mantém a eficiência do sistema proposto é que os prisioneiros estariam cientes da presença de um guarda que pode vê-los em qualquer ponto de suas celas, sem, contudo, ser visível a eles, o que não permitiria ter conhecimento de momentos em que a vigilância falha.

Esta-se falando de uma tecnologia de poder que produz nos indivíduos encarcerados a constante sensação de estar sob vigilância, acompanhada de ações que traduzem essa sensação. São pessoas que passarão a desenvolver ações em seu dia a dia considerando esse fator; poderão a ele se sujeitar em determinados momentos, bem como elaborar estratégias para tentar burlá-lo, ou ao menos relativizá-lo. Sua existência mesma passa a ser pautada pela virtualidade do ser controlado, a ponto de não haver mais espaço ou momento em que isso não esteja presente. O que se tem com o princípio do panóptico, que é tradução das preocupações dos poderes no capitalismo, é produção de subjetividade, ou seja, a constituição de sujeitos conformes às demandas desse modo de produção (FOUCAULT, 2017).

Hospícios e escolas concretizam esse princípio. Se não apresentam a idealizada estrutura circular, tentam de todas as formas produzir a vigilância constante, com seus longos corredores que permitem a visualização de várias entradas simultaneamente; cada entrada com sua porta dotada de uma janela, para que se veja seu interior por um virtual bedel, que pode passar a qualquer momento; seu pátio amplo, muitas vezes centralizado, com a enorme janela da sala da direção em posição elevada, coíbe a rebeldia no temido momento de intervalo ou banho de sol.

Não é suficiente para o poder acompanhar de longe aos indivíduos. Era preciso antecipar possibilidades de sabotagem e frustrar qualquer menção a uma sublevação, olhando de perto o que o preso fazia, sua rotina e seus gestos, de maneira a ler qualquer sinal de tentativa de se escapar ou se rebelar da prisão perfeita. A vigilância constante demanda o exame, isto é, a avaliação contínua da conduta, da aceitação e sujeição àquela estrutura de poder.

A prática do exame não se restringe a avaliar o avanço dos conhecimentos dos escolares, nem a melhora de um paciente; em realidade,

esse é seu aspecto menos importante. Ela é o desdobrar da vigilância sobre o indivíduo, aprofundando em um corpo aquilo que se distribui pelo espaço. Verifica-se e treina-se a sujeição ao poder disciplinar. É muito mais importante que o louco e o aluno acatem às normas da instituição e sejam dóceis, do que, de fato, aprendam ou se curem.

Consequência essencial da ferramenta do exame contínuo é a produção de saber sobre os sujeitos. É possível esquadrihá-los, descrevendo suas subjetividades e antecipando possibilidades, fornecendo dados para que a disciplina seja cada vez mais eficiente. Do acúmulo e da articulação desses saberes vão se estabelecendo as figuras institucionais que podem dizer a verdade sobre a loucura e o ensino, bem como as disciplinas que fundamentam seus discursos, como: a Psiquiatria, a Pedagogia e a Psicologia.

O espaço pode ser melhor vigiado e examinado se for adequadamente distribuído, evitando o perigo da heterogeneidade, que dificulta o controle e abre as portas ao inesperado. Divide-se a escola por anos; organiza-se a sala de maneira que se separe os melhores alunos dos piores, em carteiras individuais - é preciso sempre individualizar os corpos -; coloca-se o professor à frente, como em um palco, de maneira que observe a todos.

O hospital medieval, com sua população heterogênea, é progressivamente superado. O hospital geral francês principia como um desses espaços de confinamento dos rejeitados da sociedade, até evoluir à especialização nos cuidados aos doentes, no século XVIII. No hospício, separa-se por alas, numa crescente classificação das enfermidades, controlando a periculosidade, mesmo que virtual e nunca efetivada. O fluxo dos indivíduos deve ser submetido a rigoroso controle, originando toda uma tecnologia dos registros, matrículas, protocolos e números de acesso.

O deslocamento leva ao problema do controle do tempo, pois saber onde um corpo estará em determinado momento é crucial para mantê-lo previsível e dócil. Mais do que a marcação das tarefas e períodos do dia por sinos e pela liturgia das horas, a disciplina busca regrar o tempo de maneira que se alcance a máxima produtividade possível, o que atende aos interesses da indústria, que também se consolida a partir do século XVIII. A sirene e a carga horária com sua distribuição exata do que deve ser feito vão se tornar características das instituições de ensino até hoje, com a maior restrição possível do tempo ocioso - pois acredita-se que a ociosidade seja a raiz de todos os males, princípio também presente na preocupação em se ocupar os loucos, desde Pinel.

O adestramento é necessário para se manter a previsibilidade e para maior produtividade; a máquina industrial exige movimentos repetitivos e

precisos. A escola moderna sujeita os alunos a uma série de movimentos e de posições que devem ser decorados e apresentados aos examinadores; essa característica pode ter se diluído contemporaneamente, mas encontram-se seus resquícios nas coreografias dos desfiles, na organização das filas e na postura exigida em sala de aula.

O louco aceitável é aquele que submeteu seu corpo a esse adestramento, não tendo a mínima necessidade de compreender o que faz. Aos demais, que por sua incapacidade de sujeição não se constituem como mão de obra, resta a obliteração através do trancafiamento permanente.

Para se encerrar a apresentação do conjunto de tecnologias de poder típicas da disciplina, tem-se a hierarquia. Se não é uma invenção moderna, tendo no poder divino seu ancestral direto, agora apresenta uma superioridade moral vinda da mais pura corporificação da disciplina. O psiquiatra representa a saúde, e o professor o conhecimento, não apenas por domínio de saberes e de técnicas, mas por encarnarem a estrita observância do poder disciplinar. São exemplos da conduta que se espera que os desprovidos de razão um dia alcancem.

A disciplina não é meramente um mecanismo de *não*, de coibição ou de repressão; ela é estratégia de produtividade, tendo, assim, seus efeitos mais relacionados ao que tem de positivo - de acrescentar, de permitir, de ampliar, de demonstrar. Aquele que se lhe assujeita tem sua participação no poder, pequena porém significativa, considerando-se a atomização do sujeito (FOUCAULT, 2017).

O bom aluno recebe menções e sinais de distinção, podendo ser um monitor de seus colegas, participando, ainda que de maneira incipiente, da hierarquia. O louco melhor adaptado tem acesso a certos espaços e recursos que os demais não têm. Premia-se a disciplina com a inserção mais direta em sua produção.

As diversas instituições disciplinares alcançam papel tão proeminente dentro da organização da modernidade que se pode dizer que estabelecem uma sociedade disciplinar, onde se espera que cada indivíduo seja produtivo, ou dócil a esse sistema social. Começa pela escola, que o prepara minuciosamente para o trabalho fabril - modelo de qualquer outra forma de trabalho no capitalismo -; caso não se adapte, aguarda-o a prisão e o manicômio, com suas promessas de recuperação que raramente se efetivam - o mercado da correção encontrou outras utilidades para o louco e o criminoso.

Tem-se com Pinel, no período do Terror - período de maior violência da Revolução Francesa -, o grande gesto de libertar os loucos de suas

correntes. Já não estavam mais condenados a viver acorrentados, agora encontrando o hospício e suas tecnologias de disciplina disponíveis. É o marco do surgimento do alienismo, especialidade médica voltada a cuidar daqueles que estavam alienados da razão e deveriam ser submetidos a um tratamento moral, dentro dos limites do hospício. Para Foucault, em *História da Loucura na Idade Clássica* (1978), o mito de Pinel, rompendo as correntes, constrói a imagem do hospício e do alienismo como dotados de superioridade moral, por terem coragem de enfrentar a violência do Terror, com seu aprisionamento dos alienados, dentre os quais se encontravam inimigos políticos do poder vigente.

As propostas de Pinel incluíam a utilização dos métodos das ciências naturais para se observar empiricamente, catalogar e classificar as manifestações da loucura. A busca de uma taxonomia - uma categorização sistemática e hierarquizada - marcará a Psiquiatria, mesmo com a superação do alienismo, produzindo uma categorização dos indivíduos conforme os sintomas que apresentem.

Ainda que na referida obra Foucault (1978) não estabeleça os mecanismos em comum entre escolas e hospícios, é possível tomar o que ele afirma sobre o surgimento do alienismo para se pensar sobre concepções a respeito da criança, que também é vista como desprovida de razão. O médico criminalista Lombroso (1973, p. 75), no século XIX, compara a criança ao "louco moral" ou "delinquente nato". Sem a adequada correção e entregue a suas tendências naturais, o *infante* se tornaria um incivilizado, alguém que não poderia conviver adequadamente em sociedade.

## **O hospício no Brasil e a reforma psiquiátrica**

As instituições psiquiátricas chegam ao Brasil tardiamente: a primeira é fundada em 1842. Médicos higienistas encabeçavam o clamor por espaços destinados aos loucos, que viviam errantes ou acabavam em prisões. Tem-se a partir daí o entusiasmo pela abertura de colônias de alienados, nas quais seus habitantes seriam ocupados com atividades laborais. Já no início do século XX, se constatava que se tornaram meros depósitos de gente (COSTA, 1976; AMARANTE, 2007).

Comportavam qualquer pessoa que se desviasse da conduta esperada, incluindo filhos de casos extraconjugais, meninos rebeldes e mulheres insubmissas. O recorte de classe e de raça sempre esteve evidente, pois era uma população majoritariamente negra e pobre que ficava esquecida nos manicômios, sujeita a condições desumanas a tal ponto que Arbex (2013) intitula "Holocausto brasileiro" a seu livro sobre o Hospício de Barbacena.

Em 1923, estabelece-se a Liga Brasileira de Higiene Mental, respondendo às críticas aos estabelecimentos que nada ofereciam aos loucos. Viam, também, a necessidade de cuidados junto à população, que devido a seu suposto desregramento moral e insistência em permanecer em condições insalubres, representaria ameaça à sociedade, a disseminar moléstias. A eugenia também estava presente nas ações da Liga, que via na mistura de raças uma das causas da degeneração que lotava os manicômios (COSTA, 1976).

Cabe menção à publicação de "A criança problema", de Ramos, em 1939, em que o psiquiatra e o psicanalista avaliavam fatores sociais, culturais e familiares que estariam na origem de comportamentos desviantes de crianças. Por um lado, faz a crítica aos exageros de diagnósticos, ao observar que não raramente casos psiquiátricos infantis eram originados em condições sociais de pobreza (COSTA JUNIOR, 2023). Por outro, seu discurso se aproximava da tese da carência cultural: crianças pobres seriam fatalmente desajustadas, portadoras de problemas diversos e com dificuldades de aprendizagem, devido a sua origem de famílias desestruturadas, de um meio social violento e sem acesso àquela cultura esperada pelo ensino, a da classe média (PATTO, 1999). Possivelmente, essa obra e sua disseminação relegou a famigerada representação da "criança-problema", ou "aluno-problema", aquele que corromperia os demais na escola; também o de "criança mimada", conceito trabalhado por Ramos, cuja conduta seria deturpada pela família, que a protegeria em excesso.

O higienismo e a eugenia são esquecidos após a Segunda Guerra Mundial. O nazi-fascismo levou a proposta de purificação da raça ao massacre sistemático de judeus, ciganos, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outras; defender superioridade e pureza racial deixou de ser bem visto. Então, o olhar se desloca para o perigo da pobreza, o que afeta tanto o ensino, como os discursos e as práticas sobre a loucura.

Entre as décadas de 1920 e 1940, há o trabalho de Ulisses Pernambucano no Brasil, considerado pioneiro da Psiquiatria Social e que já se levantava contra as péssimas condições dos manicômios, encabeçando a construção de uma rede assistencial que, ainda que não rompesse com o modelo asilar ou hospitalocêntrico, já apresentava importantes avanços (DEVERA; COSTA-ROSA, 2007).

Cabe destaque também à psiquiatra Nise da Silveira. Presa pelo governo Vargas por ser comunista, pode ver de perto os horrores da tortura e as semelhanças entre a prisão e o hospício. Ao retomar seu trabalho na

Psiquiatria, recusa-se a adotar a prática do eletrochoque, por remeter à tortura, e da lobotomia, por reconhecer seu caráter meramente punitivo e de desumanização, tendo como consequência o apagar da personalidade de uma pessoa. Passa a questionar as práticas psiquiátricas asilares, incluindo as intituladas *psicocirurgias*, desenvolvendo, a partir de 1946, atividades de livre expressão, com forte cunho artístico, no Setor de Terapia Ocupacional do Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro.

Nise da Silveira organizou uma exposição das obras de seus pacientes, algumas delas chegando a ter reconhecimento internacional por seu primor estético, ainda que essa nunca tenha sido a preocupação dela. A Psiquiatra, que passava a adotar o referencial teórico de Jung, defendia a abordagem integral do sujeito, permitindo que ele se expressasse livremente, de forma não coercitiva (MELO, 2009).

As iniciativas de Pernambuco e de Silveira não são tomadas como sendo parte do movimento de Reforma Psiquiátrica propriamente dito, ainda que importantes pelo seu pioneirismo e pelo volume de suas contribuições em termos institucionais e técnicos. O que seria essa Reforma? Amarante a situa no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial:

Após a Segunda Guerra, a sociedade dirigiu seus olhares para os hospícios e descobriu que as condições de vida oferecidas aos pacientes psiquiátricos ali internados em nada se diferenciavam daquelas dos campos de concentração: o que se podia constatar era a absoluta ausência de dignidade humana! (AMARANTE, 2007, p. 40).

O autor divide as inúmeras propostas que surgiram pelo mundo em três grandes grupos: nas propostas de Comunidade Terapêutica - não confundir com o termo utilizado atualmente - e Psicoterapia Institucional, o problema estaria na gestão do modelo hospitalar e seria preciso introduzir mudanças em seu funcionamento; para a Psiquiatria de Setor e Psiquiatria Preventiva, era preciso diminuir a importância das instituições hospitalares, instaurando-se espaços alternativos e dando continuidade ao tratamento após uma internação (AMARANTE, 2007).

Já para a Psiquiatria Democrática e para a Antipsiquiatria, era preciso revolucionar os paradigmas científicos que dão base à Psiquiatria; a própria ideia de instituição deveria ser problematizada. Não se trata apenas de um problema que atinja às pessoas ditas loucas, é o próprio funcionamento da sociedade capitalista que nos adocece, mas de forma mais crítica no sujeito da loucura: "[...] o discurso dos loucos denunciava as tramas, os conflitos, as contradições existentes na família e na sociedade" (AMARANTE, 2007, p. 52).

A doença mental, ou melhor dizendo, o *sofrimento mental*, não é um fenômeno biológico, que teria origem exclusiva em alterações neurológicas, anatômicas, fisiológicas etc. Tampouco teria raízes em uma interioridade do sujeito, como uma *psique* irremediavelmente inacessível; nem em um evento traumático, nunca rememorado integralmente, sempre escapando à incompreensão e se mantendo como uma visão fantasmagórica sobre a vida da pessoa.

Ainda que o corpo, a mente e a história do indivíduo componham o sofrimento, não é possível compreendê-lo, nem aliviá-lo, sem que se tenha consciência e se adote postura ativa contra a desigualdade do modo de produção capitalista, expressa na exploração do trabalho, no racismo, no machismo, no capacitismo, na violência contra as populações LGBTQIAPN+, dentre inúmeras formas de opressão que estão presentes nas vidas todos os dias. A loucura denuncia essa realidade, enquanto os ditos normais se adaptam, procurando paliativos para suas dores.

O sofrimento mental se trata de um conjunto de condições de vida que produzem essa relação de sofrer com o mundo, de maneira que se tornam uma forma de habitá-lo, uma forma de se situar em suas possibilidades de vida e de se relacionar com o mundo, com práticas e formas de produzir - no mais amplo sentido do termo - que acabam por realimentar esse sofrimento consigo mesmo e podem produzir sofrimento nos outros.

Muito do que é encontrado no trabalho das reformas psiquiátricas é voltado a dar legitimidade às formas de habitar o mundo que a ideologia da normalidade classifica como loucura. Essa legitimação é muito diferente de mera condescendência, pois esta mascara uma superioridade aliada a não querer promover transformações sociais efetivas. Tampouco se confunde com o espontaneísmo; a espontaneidade é importante, contanto que aliada a práticas consistentes, que tenham sólida base teórica, ética e política.

O problema da lógica manicomial, ou modo asilar, não é meramente subjetivo. Esta-se falando de instituições fortemente burocratizadas, que empenham parte significativa do tempo dos trabalhadores no cumprimento de protocolos e preenchimento de formulários; que têm seu funcionamento pensado por atores institucionais que centralizam em suas mãos e canetas o poder e que, não raro, são de instâncias exteriores, até mesmo distantes e inalcançáveis, impossibilitando o diálogo; que acabam por encarar sua clientela como um estorvo, privilegiando o silêncio e a obediência disciplinar e rotulando como sintomático ou indisciplinado tudo aquilo que produza ruído no silêncio sepulcral de arquivos e corredores.

Não é coincidência que essa descrição caiba tanto a manicômios, quanto a instituições de ensino, como já foi discutido aqui. A estrutura das instituições é fundamentada sob a lógica de que o controle das populações é mais importante do que aprender ou curar. Para mudar isso, é preciso um movimento constante de repensar de onde se vem e o que se pretende construir.

Franco Basaglia, talvez o nome mais conhecido da Reforma Psiquiátrica italiana, fala de aparato manicomial, que seria "[...] o conjunto de práticas científicas, sociais, legislativas e jurídicas, que fundamentam a existência de um lugar de isolamento, segregação e patologização da experiência humana" (apud AMARANTE, 2007, p. 56).

O trabalho do italiano, iniciado no final da década de 1950, culminou com a Lei nº 180, ou Lei Basaglia, em 1978, que extinguiu as internações compulsórias e estabelecia a obrigatoriedade da participação do paciente nas decisões relativas ao próprio tratamento, proporcionando-lhe autonomia e promovendo o fim da vida confinada entre as paredes da instituição (AMARANTE, 2007).

É nesse contexto que a Reforma Psiquiátrica chega ao Brasil, impulsionada por movimentos de trabalhadores de saúde mental, de pacientes e de seus familiares, que denunciavam as condições desumanas dos hospícios. A crescente mobilização em torno do tema tem seu momento-chave na publicação da Carta ou Manifesto de Bauru, em 18 de maio de 1987, publicado pelos participantes do II Congresso Nacional de Trabalhadores em Saúde Mental, cujo lema era "por uma sociedade sem manicômios" (BRASIL, 2005). A data passou a ser lembrada como o Dia da Luta Antimanicomial no Brasil.

No mesmo ano, tem-se a abertura do primeiro Centro de Atenção Psicossocial - CAPS - do Brasil, na cidade de São Paulo. Destaca-se também o processo de reforma da saúde mental na cidade de Santos, em 1989, com a intervenção no manicômio conhecido como *Casa de Saúde Anchieta*, conhecido pelos seus maus-tratos e mortes de internos; e o projeto de lei do deputado federal Paulo Delgado - PT-MG -, que propunha a extinção dos manicômios e regulamentava os direitos das pessoas com transtornos mentais (BRASIL, 2005).

A promulgação da Constituição brasileira e a criação do Sistema Unificado de Saúde, em 1988, deram o respaldo legal e institucional necessários para que a luta avançasse, até que chegasse a *Lei Paulo Delgado* que cria os centros de atenção psicossocial e restringe as atividades dos manicômios, ainda que não os extingua, em 2002 (BRASIL, 2005).

## O que é atenção psicossocial?

O termo *psicossocial* é utilizado em diversas áreas, não apenas da Saúde, apresentando múltiplos significados. É mais comum que não se encontre um conceito elaborado ou teoria a respeito, sendo empregado com o vago sentido de junção de fatores psicológicos - entendidos como individuais - e fatores sociais (PAIVA, 2013). Com isso, corre-se o risco de que se torne uma palavra vazia, repetida como chavão e que pode querer dizer qualquer coisa.

Nenhum conceito se constrói alheio a processos históricos, mesmo quando busca estabelecer explicações sobre o real que tenham caráter de universalidade. Como se pôde debater brevemente até aqui, há uma história de lutas e de um posicionamento ético e político que dão base à proposta de atenção psicossocial. Em todas as frentes ou iniciativas da reforma psiquiátrica, houve teorização a respeito do que se fazia e, aqui no Brasil, não foi diferente.

Atenção psicossocial pode ser pensada como modalidade de trabalho que não se resume à instituição CAPS, ou a este como um espaço, grupo ou equipe. Define-se como uma rede de serviços e como conjunto de processos de trabalho, voltados ao sofrimento mental de forma preventiva e terapêutica, não coercitiva, buscando a efetiva inserção das pessoas em sofrimento mental na sociedade, com plena participação cidadã. Trata-se de uma forma de cuidado que vai além da rede de Saúde e de outros setores do serviço público, englobando a sociedade civil (AMARANTE, 2007).

Não se trata de complemento ao manicômio, ou sua modernização, pois o problema desta instituição está em seus próprios fundamentos, não em distorções de um suposto modelo ideal. Até mesmo a expressão *serviço substitutivo* precisa ser empregada com cuidado, pois coloca uma única instituição como a responsável pela saúde mental e pelas pessoas que buscam alívio para seu sofrer.

A atenção psicossocial se volta à pessoa como totalidade, considerando seus aspectos orgânicos, individuais e sociais. Pauta-se pelo princípio da integralidade da assistência à Saúde, um dos conceitos centrais do SUS, como descrito na Lei nº 8080/1990 (art 7, II): "[...] conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema" (BRASIL, 1990). A abrangência do conceito exige que o escopo não seja a doença mental, e sim, a pessoa que sofre e tudo que lhe diz respeito: sua história individual e das

coletividades em que vive; sua cultura, tradições e crenças; seu trabalho, sua formação escolar e renda; os processos de sujeição da sociedade capitalista e como se fazem presentes na vida cotidiana.

Uma das consequências mais bem observadas dos manicômios é como esse espaço produz um sofrimento próprio em quem está ali enclausurado, que não haveria se não o estivesse. A pessoa, sujeita a todos os mecanismos disciplinares e toda sorte de violências, vai se deixando moldar pela realidade institucional, chegando a tal ponto que é quase impossível conceber que ela saia dali algum dia. Acrescente-se o estigma que acompanha aqueles que se identificam com uma instituição para loucos e tem-se a subjetividade completamente institucionalizada, pois o hospício a ela se acopla, dando-lhe forma (GOFFMAN, 2008).

A desinstitucionalização foi movimento importante da reforma psiquiátrica: inicialmente, o termo se referia apenas à libertação daqueles que estavam cativos em manicômios, passando, posteriormente, a designar um elemento importante da ética do modo ou atenção psicossocial. Trata-se da busca por libertar as pessoas tanto dos muros de concreto do hospício, quanto dos muros simbólicos erguidos ao longo de uma vida passada aí asilado. Desinstitucionalizar é não identificar alguém a uma instituição - "aquele ali é CAPS" -, pois isso seria limitar as possibilidades de existência das pessoas aos supostos significados e propósitos instituídos. Somente fora da tutela e do cerceamento de uma instituição que se pode saber até onde uma pessoa pode chegar em suas condições de vida (AMARANTE, 2007).

As diversas instituições de Saúde permanecem responsáveis pela pessoa que está sendo acolhida em um centro de atenção psicossocial (BRASIL, 2011). Este não provê todos os cuidados de que ela necessita; além disso, para que haja reinserção na sociedade, com autonomia e efetiva participação, não se pode aliená-la de seu território existencial, isto é, dos espaços em que efetivamente vive e que trazem sentido para sua vida. Quem já vê sua ida a uma unidade de Saúde do bairro como rotineira, não pode ser desligada dali, porque "tornou-se CAPS". Seus vínculos precisam ser respeitados e é necessário incentivar para que se criem outros, construtivos e que preservem sua autonomia.

A articulação entre os diversos setores das políticas públicas é indispensável para a efetividade das ações e não se restringe a encaminhamentos e a referências, muitas vezes, utilizados como forma de transferir responsabilidades. A intersetorialidade é definida como "[...] estratégias que perpassem vários setores sociais, tanto do campo

da saúde mental e da saúde em geral, quanto das políticas públicas e a sociedade como um todo" (AMARANTE, 2007, p. 86).

Parte-se da compreensão de que construir saúde envolve ações de quaisquer espaços, setores e instituições. Colocar a pessoa em sofrimento mental, ou um aluno com problemas de aprendizagem ou comportamento, em uma instituição a parte de sua realidade cotidiana e esperar que todos os problemas sejam resolvidos, é não abordar efetivamente o suposto problema, que sempre envolve diversas dimensões de sua vida. O sofrimento mental, seja da ordem da psicose ou dos transtornos de aprendizagem, não se restringe a uma situação que surge de dentro do indivíduo, seja essa suposta interioridade seu corpo, sua psique ou seus neurônios. É melhor compreendido ao se tomar como uma situação-problema, que não surge descolada da realidade social como um corpo estranho, mas nela é construída e manifesta.

A sobrecarga de demandas que recai sobre as instituições de ensino envolve fatores, como: a precarização do trabalho, que força pais, mães e familiares a jornadas mais extensas e intensas, com menos tempo junto a seus filhos; a vulnerabilidade social, que coloca a escola como único refúgio para famílias e comunidades vulneráveis; a expectativa de se criar filhos perfeitos, que não apresentem falhas em relação àquilo que os pais desejam em termos de sucesso profissional e felicidade; entre outros.

É preciso cuidar para que não se considere qualquer problema como sendo de ordem médica, psiquiátrica ou farmacológica, nem mesmo psicológica. Uma instituição pode objetificar uma pessoa, atribuindo-lhe uma designação patológica que a definirá, desconsiderando quaisquer outros aspectos (AMARANTE, 2007). Assim, ela é denominada pelo código da CID - Classificação Internacional de Doenças -, ou por uma sigla, fazendo um recorte arbitrário de sua existência - "tenho um TEA e um TOD na minha sala"; "esse aí é um esquizo" etc.

Na atenção psicossocial, a doença precisa ser colocada em suspenso, ou entre parênteses como falava Basaglia (*apud* AMARANTE, 2007), para que se veja e trabalhe não os aspectos em que foge da pretensa normalidade, mas suas potencialidades: o que cada pessoa pode proporcionar a si mesma e à sociedade, de forma construtiva e que respeite sua autonomia, individualidade e inserção em uma coletividade.

## Os testes psicológicos como instrumento de classificação de alunos

A criança na modernidade é vista como objeto de paparicagem, dentro de uma perspectiva de algo puro e digno de ser protegido a todo custo (ARIÈS, 1981); ao mesmo tempo em que se acredita que se deva mantê-la confinada, em um regime de internamento indeciso, que lhe concede benesses, como o recreio, mas despoja-a de vontade própria, pela suposta necessidade de corrigi-la de tendências inatas à imoralidade.

Para maior eficiência nessa correção, o ensino não se furta ao anseio por uma categorização dos indivíduos e encontrou a aliada necessária na Psicologia do final do século XIX, ainda restrita à Psicometria. A mensuração sistemática das funções mentais foi tomada pela Educação como meio que permitiria classificar as capacidades intelectuais dos alunos e, com isso, discriminar quais apresentariam melhor aprendizado daqueles que estariam fatalmente impossibilitados de aprender, ou não avançariam a partir de determinado ponto (PATTO, 1999).

Com a padronização do ensino, aliada a ideologia meritocrática de que a sociedade capitalista e suas instituições oferecem oportunidades iguais para todos, - logo, a desigualdade social é de responsabilidade apenas do indivíduo -, era preciso encontrar explicações para o fracasso escolar nas diferenças individuais; os testes de inteligência vieram a calhar (PATTO, 1999).

Na França, Binet e Simon desenvolvem a primeira escala de inteligência em 1905. Havia grande preocupação em se determinar quais eram os alunos que não teriam as capacidades mentais adequadas à sua idade. Em 1912, Stern aperfeiçoa o teste com a inclusão do quociente de inteligência. Esse movimento alcança grande intensidade nos anos 1920, quando parte significativa das pesquisas na Psicologia Educacional estava empenhada para o desenvolvimento da testagem, particularmente nos EUA (PATTO, 1999).

O quociente de inteligência se torna uma grandeza matemática para ser aplicada em massa, separando os aptos dos inaptos desde o início da escolarização. Bastaria um número para se saber das capacidades intelectuais de um indivíduo, dispensando-se a análise qualitativa de sua história, habilidades e meio. As consequências são bem conhecidas: enviesados, os testes de inteligência das primeiras décadas do século XX traziam o viés ideológico das classes dominantes e o que estas consideravam como conhecimentos desejáveis em uma criança, privilegiando aquelas que tinham acesso ao recorte cultural dessas classes, predominantemente brancas. Crianças pobres, em sua maioria negras ou imigrantes, obtinham

escores baixos por não reconhecerem figuras, situações e linguajar utilizados nos testes, devido a não lhes serem familiares.

Como sintetiza Saraiva (2007, p. 66):

A medida a que temos acesso, através ou não dos testes, é apenas uma expressão do potencial, jamais o potencial em si. E expressões podem ser ensinadas, estimuladas, de acordo com o pertencimento social, com os valores de classe, isto é, quando valorizadas no grupo social a que o testando pertence, quando se integram ao conjunto de valores sociais, históricos, culturais, políticos, desse grupo determinado.

Os resultados dos testes em massa influenciaram as reformas educacionais da primeira metade do século XX, mas foram úteis também à eugenia, que defendia a necessidade de se manter as supostas raças humanas puras, pois a miscigenação favoreceria as características inferiores de cada uma delas; tendo surgido na Europa com Galton, no século XIX, ganha espaço também nas Américas, sendo empregada como justificativa de pretensa superioridade da raça branca. Para que fosse mantido esse padrão superior, era preciso combater as misturas, por meio de esterilização em massa, exclusão de negros e imigrantes do convívio com os brancos etc. (PATTO, 1999).

Thorndike, um dos pioneiros da Psicologia nos EUA, participante da reforma educacional do país no início do século XX e criador de algumas testagens de inteligência, era entusiasta da eugenia. Afirmava: "As primordiais diferenças de intelecto, caráter e habilidades que caracterizam os homens são relacionadas às famílias e às raças nas quais os indivíduos crescem" (THORNDIKE, 1913, p. 325; tradução nossa).

Acrescente-se aos problemas da testagem como base para prognósticos a ocorrência das profecias autorrealizadoras: crianças categorizadas como menos aptas devido a seus escores em testes de inteligência tendem a apresentar menor desempenho escolar que a média de seus colegas. Ora, crianças que apresentam escores baixos, mas esses resultados não são conhecidos nem por elas mesmas, nem pelos educadores, podem ou não apresentar desempenho abaixo da média. O aluno marcado pelo número do QI tem sua subjetividade moldada, assumindo para si mesmo sua suposta incapacidade e admitindo que está fadado ao insucesso acadêmico. Acrescente-se que os educadores voltam menos tempo e recursos a essas crianças, levados pela crença de que isso seria inútil, devido à limitação da inteligência delas (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983).

Esse triste percurso dos testes de inteligência precisa ser sempre lembrado: eles não são a verdade sobre alguém, mas um recorte limitado,

que considera aspectos sociais e econômicos como secundários. A pretensa avaliação objetiva e neutra traria a revelação das limitações do indivíduo, como um ente em si mesmo, objetificado pelo olhar e pelo discurso médico-psicológico. Essa postura desumaniza as pessoas, sejam estudantes ou pessoas em sofrimento mental, desconsiderando sua subjetividade para esvaziá-la sob estigmas com pretensões científicas (SOUZA, 2007).

### **Medicalização e patologização da vida**

O fenômeno humano é demasiado amplo para que um ofício apenas o compreenda totalmente, e aqui cabe a crítica à medicalização - a concentração do saber sobre a saúde humana e do poder de decidir a seu respeito nas mãos da Medicina. No caso da Psiquiatria, como já se viu, vem de uma constituição que a coloca como possuindo a verdade sobre a mente humana, inclusive em um sentido moral. Identifica o médico como o polo da virtude e da razão, enquanto o doente está no polo do vício e da desrazão.

Foucault (1978) afirma que o romper das correntes feito por Pinel acaba com uma distinção nítida entre o louco e o normal. Por um lado, essa categorização binária de nada ajuda na compreensão da mente e de seu sofrer na vida, pois a saúde e o adoecimento são fenômenos dinâmicos, com parâmetros formados culturalmente.

Por outro lado, a libertação daqueles que viviam confinados e seu retorno à cidade, pode ser interpretada como o momento em que a Psiquiatria passa a poder discursar - exercer seu saber e seu poder - sobre qualquer pessoa. Qualquer ação humana poderia ser psiquiatrizada - se os loucos estão entre nós, quem não é um deles?

Como o alienista do conto de Machado de Assis (1994), a Psiquiatria tem ampliado o alcance do que diz, chegando a quaisquer aspectos da vida humana. Tornou-se possível classificar e administrar substâncias psicotrópicas para qualquer emoção, comportamento etc., que se revele minimamente inadequado para a ideologia dominante, isto é, para o modo de produção capitalista e seus preceitos.

Dá-se o caráter de patológico a qualquer manifestação individual que afete uma lógica de se trabalhar constante e freneticamente; que vá contra o imperativo da felicidade ininterrupta e de se expor em redes sociais como produtos em uma vitrine; de apresentar desempenho máximo em qualquer aspecto da vida, mesmo os mais triviais, ou aqueles relacionados a lazer. Expele-se da vida a possibilidade do ócio, ou de se entristecer, perder a paciência, ser tímido, falhar.

Não atender às exigências do capitalismo atual, que se encontram em permanente elevação e mudança, é ser tomado por disfuncional ou doente. O mascaramento ideológico é tão eficiente que torna difícil ter consciência de que são essas exigências que estão produzindo o mal-estar da vida contemporânea, que tenta-se disfarçar com psicotrópicos ou práticas individuais de suposto bem-estar.

Aprofunda-se cada vez mais o alcance da *patologização*, a ponto de afetar o vocabulário cotidiano, empobrecendo os sentidos para a existência: não se fica desanimado, deprime-se; não se fica com expectativa, mas ansioso; já não se está cansado, mas estressado etc. Qualquer ação humana que apresente supostas falhas passa a ser passível de ser considerada como patológica e necessitada de cuidados por uma plêiade de profissionais da Saúde, capitaneados pelo médico.

Problemas sociais e econômicos acabam reduzidos a sintomas individuais e tomados como objeto das ciências da Saúde, em um sentido individualizante, jamais coletivo. Fenômenos, como: a pobreza, o preconceito, o trabalho precário, entre outros, não são problematizados nem enfrentados; administra-se o sofrimento provocado por eles, medicalizando suas consequências.

Acrescente-se que, a partir do momento em que uma pessoa é diagnosticada e um *CID* lhe é estabelecido, todo seu comportamento passa a ser encarado pelas lentes da patologia que ela supostamente apresenta. Acontecem as profecias autorrealizadoras, em que a conduta dos indivíduos responde conforme às expectativas nele depositadas - expectativas que se expressam concretamente, através de ações, palavras, menor direcionamento de recursos etc. (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983).

A doença mental, ou a deficiência, o transtorno de aprendizagem, o autismo, qualquer condição *fora dos padrões esperados*, constitui-se como um estigma que acompanha a pessoa e se torna aquilo que a identifica frente a outras. Reiterado pelas instituições e pelos atores sociais, passa a ser a verdade sobre alguém que, inclusive, subjetiva essa marca que carrega e a toma como definidora de si mesmo. Age respondendo ao que se espera do estereótipo relacionado àquele estigma (GOFFMAN, 2008).

A patologização e os fenômenos que a acompanham têm presença e intensidade ampliadas em instituições que exigem padrões de comportamento bem estritos, como a escola. As pesquisas brasileiras sobre patologização principiam retratando-a no ensino; dificuldades pedagógico-educacionais, incluindo aquelas relacionadas à aprendizagem,

indisciplina e socialização em sala de aula, são encaradas sob o prisma da patologia. Busca-se rotulá-las dentro de parâmetros médicos, estabelecendo causas e prognósticos centrados no indivíduo, isentando-se a instituição de ensino de questionar seu próprio funcionamento (MOYSÉS; COLLARES, 2020).

Acrescente-se que isso atinge também aos educadores. Igualmente sujeitos aos mecanismos disciplinares, exige-se deles que se sujeitem a exigências cada vez mais detalhadas e que minam sua autonomia. Suas condições de trabalho se deterioram, não porque os alunos estão piores, mas porque aquelas estão mais precárias: trabalha e mais, com um número maior de alunos, de funções atribuídas e de carga horária, não raro em mais de uma instituição, sob controle constante, inclusive do que se diz em aula. O adoecimento dos profissionais de educação, incluindo índices significativos de síndrome de Burnout, é preocupação há décadas e não encontra solução por não se buscar intervir nas condições concretas de trabalho, preferindo-se, quando muito, oferecer apenas apoio individual (CODÓ; VASQUEZ-MENEZES, 2006).

A categoria profissional sofre com pressões constantes e com a alienação de seu trabalho, isto é, apenas se reproduz conteúdos pré-estabelecidos e formatados de maneira centralizada. A expressão de Freire (1983), *educação bancária*, ilustra bem o que se está falando: o professor meramente deposita informações já prontas em seus alunos, que as recebem passivamente para, posteriormente, reproduzirem-nas dentro do que lhes é imposto pelos papéis sociais que assumirão; como numa operação bancária, aplica-se, para posteriormente serem colhidos os juros, sem que haja qualquer produção, apenas o rendimento passivo.

Em suma, a patologização da existência é indissociável da objetificação do ser humano e de suas condições de vida. Exige-se que todos os aspectos do viver sejam produtivos, de um ponto de vista capitalista; e que nossa satisfação seja individual, calcada no consumo - de mercadorias e de pessoas feitas mercadorias. A subjetividade é assim capitalizada, tornada um passivo que pode ser explorado pelas indústrias do bem-estar.

## **É possível um projeto terapêutico singular no ensino?**

A autêntica desinstitucionalização promove a autonomia do sujeito, buscando não o reduzir à condição de estigmatizado por um transtorno ou doença mental, nem identificá-lo a uma instituição. Sua singularidade, isto é, seu caráter de pessoa única, não pode estar em segundo plano, para que sua autêntica autonomia e participação social se desenvolvam.

Para efetiva reabilitação psicossocial, a pessoa deve ser o principal sujeito de seus cuidados, devendo participar diretamente das decisões relativa a eles. Do contrário, retoma-se a lógica da coerção, pois se estaria impondo não apenas uma terapêutica, mas como a pessoa deve viver - ao se pensar na reabilitação psicossocial como a promoção de vida em sentido integral, decidir pela pessoa o que ela pode ou não fazer, como ela deve ser cuidada ou não, é impor-lhe tutela, mesmo que sem restrição dentro de um edifício.

Os cuidados ao sofrimento mental avançaram muito no Brasil com o estabelecimento do modo psicossocial como principal paradigma, ainda que sempre sob ameaça daqueles que lucram com o modo asilar. O ensino, por outro lado, mantém seus fundamentos disciplinares e seus mecanismos de desigualdade social, mesmo com as constantes alterações nas políticas públicas de educação e a evolução das teorias pedagógicas e educacionais.

As instituições de ensino prezam pelo silêncio obediente, enquanto que o verdadeiro cuidado psicossocial demanda que o sujeito se expresse livremente e participe das decisões relativas a sua vida. Dar liberdade ao aluno para decidir o que é melhor para si parece utópico; alega-se que crianças, adolescentes e loucos não têm condições de tomarem decisões sobre si mesmos. O problema principia quando sequer se dá ouvidos à pessoa que sofre, simplesmente impondo-se uma compreensão do que é seu problema e do que deve ser feito.

Um projeto terapêutico singular, como se intitula na atenção psicossocial, é o planejamento de estratégias de cuidado e de promoção da autonomia, construído por profissionais, mas com a escuta e efetiva participação de familiares e do usuário - a pessoa a quem se destina o cuidado. O saber do médico, do psicólogo, do assistente social, entre outros, dialoga com o saber do usuário sobre a própria vida, incluindo suas condições sociais, econômicas etc. (BRASIL, 2022).

Acrescente-se que o autêntico respeito à singularidade de uma pessoa demanda a abertura de possibilidades terapêuticas que não sejam restritas às práticas tradicionais da clínica médica e psicológica (BRASIL, 2022).

Não se trata de cuidar de sintomas, mas de desenvolver potencialidades, atentando para necessidades que vão para além do medicamento e da psicoterapia. Para tanto, é preciso oferecer atividades em espaços diversos que contemplem a expressão não verbal, a aprendizagem por meios distintos dos empregados no ensino formal, a inserção ou reabilitação psicossocial, o fazer artístico, o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, entre outras.

Estabelece-se, dessa forma, a rede, que nunca pode ser rígida, ou se perde tanto sua capacidade de atender à singularidade de cada pessoa, quanto seu dinamismo necessário para a articulação entre diferentes setores, instituições, comunidades, famílias, entre outros, cada qual também possuidor de singularidades. A técnica, o procedimento, a exigência burocrática, têm de estar sob constante crítica para que não endureçam nenhum ponto da rede, inclusive no que diz respeito à ação dos profissionais envolvidos (LAVIGUER, 2000).

É preciso considerar a singularidade de cada unidade escolar. Ainda que atenda aos parâmetros centralizados de organização, currículo, planejamento etc., cada instituição de ensino tem suas características únicas, demandando seu próprio projeto *terapêutico*.

Para isso, ao menos no que diz respeito à atuação do psicólogo, sua presença como membro do corpo escolar é mais efetiva. Faz-se necessário o reconhecimento do psicólogo como profissional da Educação, para que atue conforme as especificidades de cada instituição de Ensino e como parte da equipe pedagógica, não apenas como *analista de educação*, ou como agente externo que realiza intervenções pontuais. O modelo comumente adotado de um profissional para várias instituições atende unicamente a critérios econômicos. A inserção do profissional no cotidiano escolar proporciona o conhecimento de sua realidade para além de uma representação idealizada que pode ser elaborada pela Gestão ou outros atores institucionais (BRASIL, 2019).

Historicamente, a aliança entre a Educação e a Psicologia é voltada ao diagnóstico, na busca por classificar os alunos conforme suas supostas habilidades, afirmando de antemão até que ponto pode chegar da aprendizagem. Com a adoção hegemônica da progressão continuada no ensino público, os testes e as avaliações psicológicas - e de disciplinas próximas como a Psicopedagogia -, são empenhados para justificar a defasagem entre a seriação de um aluno e sua aprendizagem efetiva. Outro propósito, bem mais disseminado, englobando também o ensino privado, é o de se utilizar da suposta objetividade diagnóstica para patologizar

falhas do sistema de ensino, atribuindo a responsabilidade ao indivíduo, que categorizado dentro de um transtorno, poderá ser medicado e, assim, tira-se da escola a responsabilidade por sua não aprendizagem (PATTO, 1984).

Práticas psicológicas e psiquiátricas podem ocultar os problemas sociais e econômicos que atingem à comunidade escolar, bem como os vícios institucionais e a estrutura disciplinar, reprodutora de desigualdades sociais. Culpabiliza-se ora o estudante, ora o professor, ora a família, sempre em uma lógica de atribuir um caráter de corpo estranho aos problemas escolares, como se não fossem produzidos pela própria forma de a instituição escolar funcionar.

Com a popularização das Neurociências, coloca-se a origem de todos os problemas em uma interioridade biológica acessível apenas ao especialista, que seria o único a ter a chave dos mistérios do cérebro, numa atualização do saber inalcançável da Psiquiatria tradicional. Esse órgão aparece tomado como um ente autônomo em relação ao ser humano, que deveria ser domado através de substâncias. Falhando estas, não se questiona sua eficácia, apenas se acrescentam mais, num crescente, até chegar a uma vida dopada, marcada pelo silêncio e submissão, tão caros à disciplina.

Sempre serve o alerta para que as instituições de atenção psicossocial não se tornem manicômios de portas abertas, com muros químicos e ideológicos acorrentando seus usuários. O mesmo vale para se evitar uma manicomialização das escolas, com o saber psiquiátrico-neurológico tomando o lugar da Pedagogia e da Educação, atribuindo-se causas patológicas a qualquer mínimo desvio da disciplina e enclausurando crianças e adolescentes em diagnósticos e medicações psicotrópicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É ingenuidade considerar as instituições como tendo sua finalidade restrita ao seu propósito explícito ou estabelecido em leis, regulamentos, tradições etc. Cuidar da loucura e ensinar se apresentam como ações enredadas por estratégias de poder que têm de ser problematizadas e superadas se quiser, de fato, torná-las efetivas e promover potencialidades, bem como a autonomia e a cidadania.

Os mecanismos institucionais que escolas e hospitais têm em comum, considerando-se as diferenças evidentes, podem fornecer elementos de reflexão frente a proposta de uma rede de atenção psicossocial para o ensino, mesmo que se considere que a sociedade disciplinar já

apresenta os indícios de sua superação, com o estabelecimento de um poder em espaço aberto, já não serializado nas instituições disciplinares (DELEUZE, 1992).

Movimentos pedagógicos e educacionais que mudaram, ou pretenderam mudar, as instituições de ensino não foram abordados aqui. Desde o século XIX, há críticas importantes à escola moderna e sua Pedagogia mais preocupada com comportamento do que com aprendizagem. Por mais mudanças que esse modelo tenha sofrido, não é difícil de verificar que as tecnologias disciplinares continuam presentes e constituindo parte importante da instituição escolar.

Foi buscada fundamentação teórica para o objetivo geral deste capítulo, pois a implementação de uma Rede de Atenção Psicossocial nas escolas exige uma compreensão profunda de teorias e práticas que fundamentem a atenção psicossocial.

A partir de conceitos desenvolvidos por autores como Amarante (2007) e Costa-Rosa (2000), que discutem o modelo antimanicomial e a centralidade da pessoa em sofrimento mental, é possível desenhar estratégias que respeitem a complexidade do ser humano e seu contexto social.

Acrescenta-se a análise que teoria foucaultiana faz das instituições modernas e o poder disciplinar presente nelas, que permite compreender as dinâmicas de poder dentro do ambiente escolar e como elas podem ser transformadas para promover um cuidado mais humanizado e inclusivo, sem a aceitação ingênua da escola como suposto espaço neutro.

Pretendeu-se contribuir que a fundamentação teórica possibilite a implementação de políticas públicas com um olhar crítico e reflexivo, evitando a simplificação e o esvaziamento dos conceitos envolvidos.

Além disso, a fundamentação teórica para responder a problematização proposta que questiona se a implementação da Rede de Atenção Psicossocial nas escolas será capaz de preservar a integridade do conceito de atenção psicossocial ou se será reduzida a práticas simplistas, indica que é necessário recorrer a uma análise crítica das políticas educacionais e de Saúde Mental a partir de uma perspectiva histórica e social.

A mobilização teórica em torno das práticas antimanicomial e a crítica às instituições totalitárias, como hospitais psiquiátricos e escolas, fornece ferramentas para identificar possíveis riscos de superficialidade na implementação da Rede. É um debate que não apenas orienta a implementação, mas também oferece critérios para avaliar se a Rede

poderá ser efetiva em sua proposta de promover o bem-estar psicossocial de forma integral e contextualizada.

É preciso cuidar para que uma rede de atenção psicossocial não se torne um sofisticado conjunto de estratégias de controle, acompanhando o indivíduo aonde quer que vá, através do estabelecimento de identificações, de uma estratificação cada vez mais detalhada de potencialidades e riscos, de uma vigilância que já não permanece mais estrita às paredes de uma instituição.

A atenção psicossocial é uma proposta centrada na desinstitucionalização, com desenvolvimento de autêntica participação na sociedade. Para isso, propõe o combate a toda forma de preconceito em relação ao sofrimento mental, questionando a ideia de normalidade vigente na sociedade capitalista, por esta ser excludente.

Logo, propor uma ação junto à educação baseada no conceito deve levar em consideração toda sua história e potência; do contrário, tem-se uma lei e discursos vazios, que reproduzem práticas já vigentes, muitas delas patologizantes e produtoras de estigmas.

Uma rede de atenção psicossocial para o ensino soa como um sonho se realizando. Contudo, há inúmeros desafios, dentre os quais opta-se por elencar alguns ao longo deste capítulo, e que são sintetizados aqui:

- ✓ Evitar o erro de se crer que instituições, ou profissionais externos à escola, irão resolver os problemas que nela se encontram, pois a ideia de rede implica em corresponsabilidade, não delegação de funções. Não há uma única instituição para Saúde Mental, pois está se faz em todos os espaços;
- ✓ Não cair na patologização da Educação, da Infância e da Adolescência; dificuldades inerentes ao ensinar, ou a esses períodos da vida, não precisam ser *resolvidas* por profissionais de saúde;
- ✓ Não fazer da rede uma instituição de triagem, de avaliação ou de diagnóstico, o que distorce seus propósitos e desperdiça todo o potencial que possui para contribuir efetivamente;
- ✓ Não deixar a incumbência pela articulação e pelas ações da rede nas mãos apenas do ensino, tanto para evitar centralização e homogeneização do trabalho, quanto para não aumentar a sobrecarga dos trabalhadores da educação, já atulhados de papéis que não condizem com seu ofício;
- ✓ Considerar a Saúde Mental dos educadores e alunos como uma responsabilidade da instituição e não simples busca individual.

A Saúde Mental da comunidade escolar precisa, sim, de atenção; isso é mais do que *remediá-la*, pois passa por construí-la conjuntamente, considerando o aprender como dimensão essencial da vida humana, que não se restringe à aquisição de habilidades e à apreensão de conteúdos, mas como o pleno desenvolvimento *psicossocial* de cada pessoa.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ASSIS, M. de. **O alienista**. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: >[https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)<. Acesso em: 07 maio 2024.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) no CAPS**. Brasília: CFP, 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares**. Disponível em: >[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20232026/2024/lei/L14819.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2024/lei/L14819.htm)<. Acesso em 04 maio 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: >[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm)<. Acesso em 04 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. PORTARIA GM/MS n. 3.088, de 23 de dezembro de 2011. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

\_\_\_\_. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos Serviços correspondentes e dá outras providências.** Disponível em: >[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm#:~:text=L8080&text=LEI%20N%C2%BA%208.080%2C%20DE%2019%20DE%20SETEMBRO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20para,correspondentes%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm#:~:text=L8080&text=LEI%20N%C2%BA%208.080%2C%20DE%2019%20DE%20SETEMBRO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20para,correspondentes%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A) Ancias<. Acesso em 04 maio 2024.

CODO, W.; VASQUEZ-MENEZES, I. O que é Burnout? In CODO, W. (coord.). **Educação: Carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006. p. 258-277.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro: Documentário, 1976.

COSTA JÚNIOR, J. dos S. Arthur Ramos e a criança problema: conexões entre a psicanálise e educação nas tecnologias da correção. **Revista História da Educação**, 2023, v. 27. Disponível em: > <https://www.scielo.br/j/heduc/a/4mQmyGT6FCbVG967vG6p5jz/?lang=pt#>. Acesso em 15 abr. 2024.

COSTA-ROSA, A. O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: AMARANTE, P. (org). **Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 141-168. Disponível em: ><https://books.scielo.org/id/htjgj/pdf/amarante-9788575413197-09.pdf><. Acesso em 15 abr. 2024.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DEVERA, D.; COSTA-ROSA, A. Marcos históricos da reforma psiquiátrica brasileira: transformações na legislação, na ideologia e na práxis. In: **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: ><https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/39/42><. Acesso em 16 abr. 2024.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 54-72.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LAVIGUER, H. Competencias y técnicas. In: ELKAÏM, M. et al. **Las practicas de la terapia de red**. Salud mental y contexto social. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 130-131.

LOMBROSO, C. **O homem criminoso**. Rio de Janeiro: Rio, 1983.

MELO, W. Nise da Silveira e o campo da Saúde Mental (1944- 1952): contribuições, embates e transformações. In: **Mnemosine** V. 5, n. 2, 2009. p. 30-52. Disponível em: >[https://www.epublicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41432/pdf\\_158](https://www.epublicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41432/pdf_158)<. Acesso em 16 abr. 2024.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, p. 31-44, 2020.

PAIVA, V. S. F. Psicologia na saúde: sociopsicológica ou psicossocial? Inovações do campo no contexto da resposta brasileira à AIDS. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 531-549, dez. 2013. Disponível em >[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X2013000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2013000300002&lng=pt&nrm=iso)<. Acesso em 22 abr. 2024.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: TA Queiroz, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia**. Uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

ROCHA, L. C. da. O perigo dos pobres. In: FRANÇA, S. et al. **Estratégias de controle social**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 43-68.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 258-295.

SARAIVA, L. F. de O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 59-78.

SOUZA, M. P. R. de. Prontuários desvelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-58.

THORNDIKE, E. L. Eugenics: With special reference to intellect and character. 1913. In: WILSON, L. J. (org.) **Eugenics: twelve university lectures**. Nova Iorque: Dodd, Mead & Company, 1914. p. 319342. Disponível em: <http://www.archive.org/details/eugenicstwelveunOOaldr>. Acesso em 26 jul 2020.



## POSFÁCIO

**"Alguns homens veem as coisas como são e perguntam: por quê?  
Eu sonho com coisas que nunca existiram e pergunto: por que não?"**

*George Bernard Shaw*

À medida que chegamos ao final deste livro, **Interfaces da Gestão Escolar**, salta aos nossos olhos inspirações para uma *Gestão Humanizada, Democrática e Inclusiva*, sendo impossível não refletir sobre a importância vital deste tema para o futuro da nossa educação e, conseqüentemente, para a nossa sociedade.

Sinto um imenso orgulho em escrever este posfácio que através das reflexões de grandes profissionais, procurou trazer à luz a importância de uma *Gestão* que coloca as pessoas no centro de suas decisões, que reconhece e valoriza a diversidade, e que promove um ambiente onde todos se sentem incluídos e respeitados. Uma *Gestão* verdadeiramente Democrática que, não só dá voz a todos os membros da comunidade escolar, mas também assegura que essas vozes tenham um impacto real nas decisões tomadas.

*Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 1997, p. 127).*

A *Gestão Escolar* é, antes de tudo, uma arte que envolve pessoas, sonhos e aspirações. A poética na *Ação Gestora* cria um ambiente onde a sensibilidade, a escuta ativa, a empatia e a criatividade são valorizadas e cultivadas. Transforma as interações e as decisões diárias em atos que inspiram, motivam e conectam todos os membros da comunidade escolar. Assim como a poesia utiliza a linguagem, a *Gestão Poética*, apresentada neste livro, revela práticas pedagógicas e administrativas que nos fazem refletir para desenvolver uma atmosfera de confiança, de respeito e de colaboração nas instituições escolares.

A *Arte* exige conhecimento, técnica e escolhas assertivas pela harmonia de elementos, tendo como base um intenso processo de formação,

pesquisa e experiência. A habilidade de um Gestor em integrar recursos, motivar sua equipe, engajar alunos e famílias, e envolver toda a comunidade é como um artista ao combinar cores, formas e texturas, muitas vezes, em diferentes linguagens para criar uma grande obra. Cada detalhe, desde a administração de recursos até o desenvolvimento de um currículo inclusivo, precisa ser cuidadosamente orquestrado para garantir que a educação seja uma experiência enriquecedora e transformadora para todos.

É possível compreender através das reflexões apresentadas pelos autores e autoras que a forma como se realiza a Gestão reverbera em toda comunidade escolar. O perfil do Gestor interfere diretamente na cultura organizacional, moldando o ambiente e as dinâmicas culturais e sociais. Sendo o espaço escolar, um lugar vivo, se faz necessário proporcionar diferentes experiências, a fim de gerar memórias afetivas, aprendizagens significativas e relações de respeito e de reciprocidade. Para isso, cada criança, professor, funcionário e membro da família, que passa pela escola, traz consigo um mundo de experiências e de perspectivas que merecem ser ouvidas e valorizadas.

**Interfaces da Gestão Escolar**, em seu segundo volume, representa o culminar de uma parceria entre diferentes profissionais que, a partir de suas áreas de atuação, experiências acadêmicas e práticas, oferecem uma visão holística sobre Gestão Escolar. Ao integrar diversas perspectivas, transformaram este livro e todas as reflexões nele contidas em uma grande obra de vivências enriquecedoras. Agradecemos a cada autor e autora que acreditou neste propósito e fez desta parceria genuína um alicerce fundamental para a construção de propostas conjuntas e significativas.

Ao passar pela teoria e ampliar o olhar para a prática, **Interfaces da Gestão Escolar** nos inspira para que os desafios sejam enfrentados com criatividade e resiliência, pois as soluções emergem da riqueza de experiências em diversas formas de enxergar a prática escolar, fazendo com que cada ação da Gestão, seja propulsora de uma cultura de pertencimento e de respeito, ampliando o impacto positivo da educação democrática e participativa.

Ao finalizar esta leitura, esperamos que você, caro (a) leitor (a), tenha encontrado inspiração para olhar a Gestão sob uma nova ótica, ampliando o horizonte de possibilidades e de práticas. Que você se sinta motivado (a) a adotar uma abordagem mais humana e inclusiva, consciente de que cada pequena mudança pode ter um impacto profundo na vida daqueles que compartilham o ambiente escolar.

Que possamos, juntos, construir escolas onde cada indivíduo é valorizado pelo que é, onde a diversidade é celebrada e a inclusão é premissa. Sabemos que a educação é um poderoso agente de transformação, e cabe a nós, como Gestores, professores e membros da comunidade escolar, sermos os catalisadores dessa mudança significativa.

Mas este não é o ponto final, é apenas o começo de uma jornada! Que você encontre força e inspiração para continuar a trilhar o caminho de uma Gestão Escolar cada vez mais sensível, aberta ao diálogo e que promova verdadeiramente a equidade. Afinal, a educação não é apenas sobre ensinar, mas sobre tocar vidas e construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

Vamos juntos?

Com gratidão e esperança,

*Gestora Narda Helena Jorosky*

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

SHAW, G. B. **Back to methuselah**: a metabiological pentateuch. Constable and Company Ltd, 1903.

**"Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras:  
ai daqueles e daquelas, entre nós,  
que pararem com a sua capacidade de sonhar,  
de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.  
Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar  
de vez em quando o amanhã, o futuro,  
pelo profundo engajamento com o hoje,  
com o aqui e com o agora,  
ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã,  
se atrelem a um passado de exploração e de rotina".**

*Paulo Freire*

Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.).

**O educador:** vida e morte - escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 101.

***"Matar o sonho é matarmo-nos.  
É mutilar nossa alma.  
O sonho é o que temos de realmente nosso,  
de impenetravelmente e inexpugnamente nosso".***

*Fernando Pessoa*

**Livro do Desassossego.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 224.

***"Se não posso estimular sonhos impossíveis,  
não devo negar o direito de sonhar com quem sonha".***

*Paulo Freire*

**Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 74.

## SOBRE OS AUTORES

**AUDREY DANIELLE BESERRA DE BRITO** - Mestre em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas (UBC)/Mogi das Cruzes. Especialista em Ética, Valores e Saúde na Escola pela Universidade de São Paulo e em Gestão Escolar pela UBC. Graduada em Letras pela UBC. Ingressou na Educação em 1994, como professora, numa escola pública estadual de São Paulo. Na rede estadual, exerceu também a função de coordenadora pedagógica, vice diretora e diretora escolar. Em 2011, ficou em 3 lugar no Prêmio Gestão Escolar, recebendo o certificado de Destaque Estadual e Referência Municipal em gestão escolar. Atualmente é diretora da EMEI Neusa Ap. P. Caron, que tem a Pedagogia Freinet como base teórica e metodológica do seu Projeto Político Pedagógico, desde que foi inaugurada em 1997. *E-mail:* audrey.brito@edu.paulinia.sp.gov.br

**CARLA CAMPOS DE OLIVEIRA** - Possui graduação pela Universidade São Francisco - USF - de Bragança Paulista-SP. É especialista em Educação Especial com Ênfase Inclusiva, em Gestão e em Filosofia e seu Ensino, Mestra em Educação pela UNINOVE, Doutoranda em Educação pela USF - Itatiba -SP. Há 8 anos atua na Educação Inclusiva. Atualmente, é orientadora pedagógica efetiva, desde fevereiro de 2006, na Prefeitura Municipal de Extrema-MG e formadora municipal de Extrema, Munhoz e Toledo, todos de MG, do Projeto Federal Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI - dentro do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada - CNCA. *E-mail:* carlacampos1309@gmail.com

**DENISE MARIA DE ALMEIDA** - Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Possui várias especializações no campo da Educação, sendo elas: Estudos Linguísticos e Literários; Gestão Escolar; Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia e Supervisão Escolar. Fez alguns cursos de Técnicas em Coaching com abordagens no Campo da Inteligência Emocional direcionada ao Comportamento Humano e Desenvolvimento Emocional Infantil. Foi gestora da Escola Municipal "Professora Célia de Castilhos Ferreira" no município de Taquarituba-SP, abrangendo os segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 2019 a 2024. Atualmente está cursando Psicanálise e é gestora da Escola Municipal "Professora Maria Esther Di Paschoal" no município de Taquarituba-SP, abrangendo os segmentos: Creche e Pré-Escola da Educação Infantil. *E-mail:* deniselovison@hotmail.com

**EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA** - É mestre em Educação pela Uninove. Especialista em Psicopedagogia, Neurociências para Educadores, Educação Infantil, Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Graduado em Letras-Literatura, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e Música. Está se especializando em: Neuropsicopedagogia, Gestão Integradora e Mediação e Conciliação de Conflitos. Atua como: professor universitário na FaSouza, desde 2022; gestor do segmento escolar da Educação Infantil do município de Taquarituba-SP, na E.M.E.I. "Professora Flávia Grasseli de Oliveira", desde 2022. Foi formador municipal de Taquarituba-SP do Projeto Federal Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI - dentro do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada - CNCA. É membro: da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos "Educontext", desde 2019; do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Taquarituba, desde 2021; além de membro e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI, desde 2020. Além do segundo volume das Interfaces da Gestão Escolar, já organizou outras cinco coletâneas na área da Educação. Publicou sua dissertação de mestrado em forma de livro "Pensar Bem na Educação Infantil", e na área educacional - Educação Infantil, Formação Docente e Gestão Escolar -, é palestrante e autor de mais de 35 capítulos. E-mail: eduardogasperonideoliveira@gmail.com

**ELEANDRA NATALIA MIRANDA ALVES** - Possui graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, FATEC, de Ourinhos (2004). É licenciada em Pedagogia, pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2012); em Letras - Espanhol, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP -, campus Jacarezinho-PR (2020); e em Educação Especial, pela FCE (2024). Possui pós-graduação em nível de especialização lato sensu nas seguintes áreas de conhecimento: Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade NetWork (2013); Ensino Lúdico, pela Faculdade São Braz (2017); Gestão de Políticas Sociais, pela Faculdade São Braz (2018); Gestão Escolar, pela Faveni (2018); Educação Especial e Neuropsicopedagogia, pela Faveni (2018); Alfabetização e Letramento, pela Unina (2019); Literatura Infantil, pela Unina (2020); Educação em Tempo Integral, pela Unina (2020); e Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP-campus Jacarezinho-PR (2020). Atuou na Educação Infantil, como auxiliar de desenvolvimento infantil, de 2005 a 2012, no Centro de Educação Infantil "Madre Gaetana Sterni", em Fartura-SP. Atuou como professora no Ensino Fundamental em 2013 na cidade de Itaquai-SP e no período de 2019 a 2021, na cidade de Carlópolis-PR. É professora efetiva na rede municipal de ensino de Fartura-SP, desde 2014 e atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental - Ciclo 2 (Anos Finais), na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Professor Miguel de Góes Vieira". E-mail: mirandaeleandra@gmail.com

**FABIANA GIANNETTI DUARTE** - Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Especialista em Trabalho Social com Famílias pela FECEA. Graduada em Serviço Social pela UEL-PR. Entre setembro de 2021 a setembro de 2023 atuou como presidente do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, no município de Taquarituba-SP, onde também atuou como assistente social de agosto de 2010 a dezembro de 2023. Atualmente, é membro constituinte da equipe técnica jurídica da comarca de Avaré-SP, como assistente social judiciário. E-mail: fabigduarte@gmail.com

**GISELE PEREIRA RODRIGUES** - É graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Piraju, 2001. Possui especialização em Educação Especial, pela FALC, em 2006. Atualmente, encontra-se na função de Coordenadora Pedagógica do Centro de Apoio à Inclusão Escolar - CAIE - na APAE de Taquarituba-SP, é membro titular do Conselho Municipal de Educação e membro suplente da Educação do Conselho Regional da Feapaesp. E-mail: giseleeducacaoespecial@gmail.com

**JONAS NOGUEIRA JUNIOR** - Músico e arte-educador. Licenciado em Letras -USP e em Pedagogia -UPM. É mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Mackenzie - UPM. Atuou como professor e coordenador pedagógico do Colégio Presbiteriano Mackenzie e como professor no curso de Pedagogia da UPM. Como professor também atuou no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - campus Jacarezinho e do Instituto Federal de São Paulo - campus Jacareí. É pesquisador DO Grupo de Estudos e Pesquisa em Infâncias, Crianças e Educação infantil GEPICEI, da UENP - campus Jacarezinho e do Grupo de Pesquisa em Arte e Pedagogia - GPAP - da UPM. Atualmente é supervisor pedagógico da Secretária Municipal de Educação de Jacareí. E-mail: jonasnogueirajr63@gmail.com

**LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JÚNIOR** - Graduado em Psicologia pela UNESP campus ASSIS. Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana. Mestre e Doutor em Psicologia pela UNESP campus ASSIS. Professor da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos. Psicólogo do CAPS 1 - Taquarituba. Palestrante com atuação acentuada no Oeste Paulista e Norte Pioneiro do Paraná. E-mail: professorluizbosco@gmail.com

**MAURICIO ORTIZ NETO** - Especialista em Gestão Escolar, Gestão Pública, Ludopedagogia e em Organização do Espaço Geográfico e Meio Ambiente. Graduado em Pedagogia e Geografia. Foi gestor do segmentos Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no município de Taquarituba-SP, na Escola Municipal "Professora Julieta Trindade Evangelista". Foi Supervisor de Ensino do Município de Taquarituba-SP, de 2021 a 2022. Atualmente sou gestor escolar na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto. E-mail: ortizgeoneto@gmail.com

**SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA CRUZ** - Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF- Itatiba/SP). Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP). Graduada em História e Pedagogia pela FECLC - Don Domênico, em Guarujá-SP. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas - GPETECLA - do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação USF (Certificado pelo CNPQ). Diretora de Unidade Escolar Creche, da Prefeitura Municipal de Paulínia-SP. E-mail: solangecruzse@gmail.com

## SOBRE OS COLABORADORES

**HELTON CASADEI** - É graduado em Letras-Licenciatura com habilitação em Língua Inglesa pela UNICESUMAR e pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela UNIFACVEST. Cursos *General English Course* pela Delfin English School, na Irlanda. Atua como professor de Língua Inglesa na Escola Municipal Maria de Lourdes Medeiros Rolim dos Santos, em Taquarituba - SP, desde 2023. *E-mail:* heltoncasadeiprof@gmail.com

**MARIA DAS GRAÇAS MARINS DAEMON** - Tem licenciatura plena em Matemática, Física e Desenho Geométrico pela F.F.C.L. Tibiriça e em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Piraju. Tem especialização em Gestão da Educação Municipal (UFSCAR), em Gestão Educacional (UNICAMP), em Mídias na Educação (USP), em Educação Especial e Psicopedagogia (ambas FAPI). Profissionalmente falando, atua como palestrante e apresenta vasta experiência na gestão educacional, sendo: Dirigente Municipal da Educação, dos municípios de Taquarituba e Coronel Macedo, ambos do estado de São Paulo; Coordenadora da Câmara Técnica Amvapa Educa; Diretor Escolar da E. E. Dr. José Pires de Carvalho, em Taquarituba-SP; Professor Coordenador do Curso Noturno e do Curso de Habilitação Específica para o Magistério, na Escola Estadual José Penna, em Taquarituba-SP; Assistente Administrativo - IBM Brasil; Tutora do curso Progestão e do Curso de Tecnologias de Informação e Comunicação para docentes; Formadora e coordenadora do Letra e Vida na Diretoria de Ensino região de Itararé. Na supervisão de ensino, atuou nas rede municipais, estaduais e particulares, sendo supervisora das Diretorias de Ensino de Avaré e de Itararé; do Programa Escola da Família; na modalidade da Educação Especial e do Game Superação - parceria Instituto Airtyon Senna. *E-mail:* gracadaemon@gmail.com

**NARDA HELENA JOROSKY** - Mestre em Educação pela UNOESTE, de Presidente Prudente. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco. Graduada em Pedagogia e bacharel em Educação Física, pela UENP. Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Ourinhos - UNIFIO - e diretora pedagógica do Colégio Santo Antônio, de Ourinhos-SP. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil - GEPICEI, da UENP. *E-mail:* nardajorosky@gmail.com



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Acolhimento 15, 21, 45, 111, 112, 114, 141, 153, 173, 185, 234, 260, 291, 295, 296, 297, 298, 299, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 324, 325, 328, 332, 334, 361, 374
- Agente de mudança 10, 57, 73, 96
- Agente eficaz 11, 161
- Alteridade 10, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 138, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 155, 156, 158, 175
- Alunos 10, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 29, 34, 41, 43, 45, 53, 57, 58, 67, 70, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 82, 87, 91, 92, 94, 96, 99, 100, 101, 110, 118, 119, 145, 167, 169, 170, 173, 180, 182, 185, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 220, 230, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 301, 302, 316, 318, 319, 320, 322, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 341, 346, 347, 359, 363, 364, 365, 366, 377, 379, 380, 381, 383, 384, 393, 397, 399, 402, 408
- Alunos com necessidades educacionais especiais 263, 289, 292
- Ambiente de aprendizagem 11, 78, 161, 171, 251, 307, 308, 312, 313
- Ambiente educacional 11, 16, 29, 61, 83, 88, 96, 99, 101, 117, 119, 210, 236, 266, 345, 365, 370
- Aprendizagem 9, 11, 12, 14, 20, 21, 22, 24, 32, 33, 41, 43, 45, 50, 52, 53, 56, 58, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 82, 83, 86, 92, 94, 95, 97, 110, 112, 114, 132, 140, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 201, 202, 203, 205, 207, 215, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 267, 268, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 295, 296, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 331, 332, 341, 350, 386, 392, 396, 399, 400, 401
- Atenção psicossocial 16, 17, 377, 378, 379, 380, 389, 390, 391, 392, 398, 400, 401, 402, 403
- Atendimento Educacional Especializado 22, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 300, 301, 314, 317, 320, 322, 323, 326, 329, 339, 340, 341

Atuação do Gestor Escolar 10, 51, 99, 189, 211, 212, 213, 231  
Avaliação da Educação Básica 14, 21, 239, 240, 246, 251, 259, 301  
Avaliação educacional 71, 72, 243, 246, 250, 254, 263, 264, 278, 289

## C

Célestin Freinet 11, 189, 190, 192, 207, 279  
Centros de Apoio 15, 22, 317, 318, 319, 327, 336  
Cidades Educadoras 21, 226, 228, 235  
Cidades e Escolas Educadoras 209  
Consciência ética 10, 125, 126, 139, 146, 151, 152, 155, 156  
Coordenação Pedagógica 14, 21, 240  
Covid-19 15, 21, 295, 296, 298, 317

## D

Desafios contemporâneos 57, 59, 162, 185  
Desemparedamento 209, 210, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 227,  
228, 229, 235  
Diversidade 3, 8, 10, 11, 20, 22, 36, 37, 38, 40, 45, 57, 68, 72, 73, 74,  
84, 88, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 111, 112, 116, 119, 120, 136,  
185, 204, 205, 209, 212, 215, 216, 219, 224, 227, 229, 259, 269,  
270, 298, 299, 314, 318, 319, 324, 325, 334, 336, 362, 364, 367,  
371, 407, 409

## E

Educação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 27, 28,  
30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 49, 50, 52, 53, 55, 56,  
57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 77,  
78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99,  
100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 138, 139, 140,  
141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157,  
158, 159, 161, 166, 168, 169, 173, 174, 176, 178, 180, 182, 184,  
185, 187, 191, 193, 195, 200, 201, 202, 203, 208, 209, 210, 211,  
212, 213, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228,  
229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 243,  
244, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 255, 257, 259, 260, 261,  
262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276,  
278, 279, 282, 289, 290, 293, 296, 298, 303, 307, 309, 310, 311,  
314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 329, 332,  
333, 336, 337, 338, 339, 340, 346, 347, 350, 357, 358, 359,  
360, 361, 363, 368, 374, 379, 397, 398, 399, 402, 403, 404, 407,  
408, 409  
Educação Básica 14, 21, 44, 45, 64, 77, 157, 210, 222, 237, 238, 239,  
240, 242, 243, 245, 246, 247, 251, 253, 255, 258, 259, 262,  
269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 293, 300, 301, 302, 314, 323,  
340, 403

Educação Infantil 10, 20, 76, 77, 83, 84, 118, 125, 126, 127, 131, 148, 149, 151, 155, 162, 179, 183, 215, 216, 219, 221, 224, 225, 228, 237, 273, 275, 302, 322, 328, 330, 332, 374, 375, 411, 412, 413, 414, 416

Educação não sexista 13, 99, 100, 101, 102, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124

Educação Profissional 77, 274, 292

Educadores 295, 412

Enrique Dussel 10, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 140, 141, 142, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159

Ensino 9, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 33, 36, 41, 42, 49, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 110, 114, 117, 149, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 179, 180, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 194, 198, 205, 210, 216, 221, 224, 229, 232, 235, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 295, 296, 297, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 338, 340, 341, 346, 358, 377, 380, 383, 386, 389, 392, 393, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 413, 414, 415

Ensino Fundamental 14, 77, 84, 179, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 247, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 269, 273, 301, 321, 325, 328, 330, 332, 412, 413, 414

Ensino Médio 77, 242, 244, 245, 248, 274, 302

Escola de Vence 189, 199, 200

Escolas Educadoras 209, 213

Estudantes 15, 17, 34, 72, 73, 77, 79, 82, 83, 93, 94, 102, 114, 116, 118, 119, 173, 174, 175, 176, 191, 201, 205, 215, 221, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 262, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 296, 298, 299, 317, 318, 320, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 332, 339, 341, 372, 379, 395

Ética 10, 13, 37, 109, 125, 126, 127, 129, 131, 137, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 176, 222, 230, 331, 335, 340, 388, 391

## F

Formação de professores 14, 239, 240, 245, 247, 270, 271

## G

Gestão Escolar 7, 9, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 32, 36, 37, 38, 41, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 63, 66, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 83, 94, 99, 101, 111, 117, 119, 161, 184, 185, 189, 190, 191,

192, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 236, 239, 240, 251, 252, 258, 259, 344, 345, 346, 357, 359, 361, 365, 366, 369, 370, 371, 407, 408, 409, 411, 412, 413, 414

Gestão Escolar Autogestionária 189, 205, 207

Gestão Integradora 9, 19, 27, 28, 48, 49, 412

Gestor Escolar 10, 12, 27, 29, 37, 38, 39, 46, 49, 50, 51, 65, 99, 189, 190, 191, 206, 211, 212, 213, 231, 233, 234, 274, 326, 358, 361, 363

## I

Igualdade de gênero 99, 100, 101, 102, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 204

Inclusão 8, 10, 12, 15, 17, 80, 99, 100, 102, 111, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 185, 201, 205, 227, 243, 255, 256, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 284, 313, 314, 317, 319, 320, 321, 322, 324, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 341, 353, 357, 362, 363, 364, 367, 393, 409

Inclusão Escolar 15, 22, 317, 318, 319, 328, 329, 330, 336, 340, 413

Interfaces 7, 9, 12, 13, 14, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 48, 97, 238, 315, 374, 407, 408, 412

## L

liderança 8, 11, 20, 21, 29, 46, 47, 51, 56, 62, 66, 69, 80, 91, 92, 96, 103, 119, 161, 172, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 189, 191, 201, 206, 207, 209, 212, 236, 250, 261, 317, 323, 345, 357, 358, 364

## M

Mediador 20, 28, 29, 39, 48, 56, 57, 62, 63, 69, 71, 72, 73, 82, 88, 91, 93, 162, 167, 172, 183, 209, 279, 305, 306

Movimento inclusivo 14, 263, 319, 320, 336, 337

## N

Necessidades educacionais especiais 110, 174, 263, 269, 289, 292, 300, 303, 311

Necessidades especiais 21, 22, 111, 174, 182, 264, 320, 321, 328, 330, 333, 334, 335, 340

## O

Olhar psicopedagógico 11, 21, 161, 162, 163, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

## P

Patologização 16, 377, 380, 389, 395, 396, 397, 402, 405

Potencialidades 10, 45, 57, 111, 112, 167, 170, 174, 179, 184, 185, 205, 209, 284, 286, 291, 299, 305, 325, 334, 392, 399, 400, 402

Práticas avaliativas 14, 70, 72, 248, 262, 263, 278, 279

Processo de aprendizagem 9, 24, 45, 70, 72, 161, 163, 164, 171, 173,  
179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 223, 257, 282, 295, 300, 304,  
305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313

Psicologia escolar e educacional 377, 414

Psicopedagogia 168, 186, 187

## Q

Qualidade do ensino 14, 57, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 74, 83, 96, 97, 205,  
239, 240, 243, 248, 249, 252, 254, 256, 259, 317, 330, 346

## R

Recomposição de aprendizagens 13, 295, 296, 297, 300, 301, 302, 305,  
306, 307, 308, 309, 311

Reforma psiquiátrica 16, 377, 380, 385, 390, 391, 404

Respeito à diversidade 10, 20, 37, 68, 99, 111, 227, 298

## S

Saúde Mental 7, 16, 17, 159, 164, 377, 389, 401, 402, 403, 405

Sistema de Avaliação da Educação Básica 14, 21, 239, 240, 251, 259,  
301

## T

Território Educativo 209, 234



Itapiranga /Santa Catarina

Visite  
[www.editoraschreiben.com](http://www.editoraschreiben.com)