

EDUCAR NA AMAZÔNIA:



PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
TRANSAMAZÔNICA E XINGU

ORGANIZADOR
RAIMUNDO SOUSA



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

EDUCAR NA AMAZÔNIA:



PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
TRANSAMAZÔNICA E XINGU



Periodicals
ORGANIZAÇÃO

ORGANIZADOR
RAIMUNDO SOUSA

Conselho Editorial

Abas Rezaey

Izabel Ferreira de Miranda

Ana Maria Brandão

Leides Barroso Azevedo Moura

Fernado Ribeiro Bessa

Luiz Fernando Bessa

Filipe Lins dos Santos

Manuel Carlos Silva

Flor de María Sánchez Aguirre

Renísia Cristina Garcia Filice

Isabel Menacho Vargas

Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração, capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educar na Amazônia [livro eletrônico] : práticas e experiências de gestão na educação básica na Transamazônica e Xingu / organizador Raimundo Sousa. -- João Pessoa, PB : Periodicojs, 2026. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6010-224-8

1. Desigualdades - Brasil 2. Educação - Amazônia
3. Gestão escolar 4. Prática pedagógica 5. Políticas públicas - Brasil 6. Relatos de experiências
I. Sousa, Raimundo.

26-360819.0

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Gestão escolar : Planejamento e estratégia :
Educação 371.2

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs

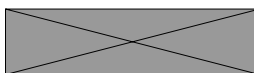
CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

Prefácio

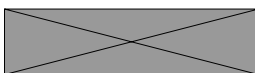


A importante obra – Volume I - que chega em nossas mãos, é fruto de um processo formativo que vai além dos encontros presenciais e virtuais dos discentes e docentes, uma formação que reafirma o compromisso social da universidade pública com a educação básica. Resultante do curso de extensão “Gestor nota 10”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Culturas Inclusivas (PPGECI) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus de Altamira, em parceria com a Diretoria Regional de Ensino e Secretarias Municipais de Educação dos municípios da região da Transamazônica e Xingu, este livro reúne relatos de experiências que expressam em linguagem acadêmica e prática, os desafios e as possibilidades da materialização da gestão democrática em contextos amazônicos.



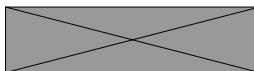
A ação de extensão “Gestor Nota 10: curso de aperfeiçoamento para gestores de escolas públicas municipais e estaduais da Transamazônica e Xingu” foi idealizada e coordenada pelo Prof. Dr. Raimundo Sousa, o qual, é Diretor de Ensino, docente do PPGECI e da Faculdade de Educação da UFPA. O projeto de extensão consolidou-se como um espaço de debate e de formação continuada, para gestores e coordenadores escolares da rede pública de ensino, com reflexão crítica e produções científicas. Mais do que relatos de experiências, os relatos aqui apresentados, configuram-se como produções com rigor científico, que articulam teoria e prática, evidenciando a prática de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e profissionais da educação comprometidos com uma educação de qualidade socialmente referenciada e com a transformação da escola pública da região do Transxingu.

O curso “Gestor nota 10” se debruça sobre gestão democrática no campo educacional, na região da Transamazônica e Xingu, reconhecendo as especificidades históricas, sociais e territoriais que ultrapassam o cotidiano



das escolas públicas. Trata-se de um território marcado por diversidades culturais, distancias geográficas significativas, que são desafios estruturais para os gestores, exigindo sensibilidade política, competência técnica e compromisso ético. Nesse cenário, a gestão democrática como princípio na educação pública, contrapõe-se ao mero exercício administrativo para se construir como prática política, fundamentada na participação coletiva, no interior das instituições escolares.

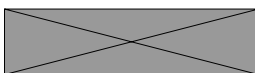
Os textos que compõem os relatos dos autores nesta obra, revelam experiências concretas de fortalecimento dos princípios democráticos educacionais, dos conselhos escolares, reorganização do Projeto Político Pedagógico, condição de participação coletiva e implementação de práticas colaborativas no chão da escola. Cada relato que compõe esta obra, revela que a gestão escolar, não se reduz a um princípio normativo, mas se materializa na prática cotidiana nas escolas públicas, nas escolhas, nas decisões coletivas e nas ações daqueles que assumem a responsabilidade de fazer gestão do processo educativo em



contextos complexos como na região da Transamazônica e Xingu.

Ao organizar os relatos de experiências em formato científico, os autores reafirmam a relevância social do curso de extensão da Universidade Federal do Pará-UFPA campus de Altamira, como espaço de produção de conhecimento socialmente referenciado. A universidade, ao dialogar com as redes municipais de ensino, não apenas compartilha saberes estruturados, corroborando com qualidade da educação e aprendendo com as realidades locais, constrói caminhos formativos que valorizam as experiências dos profissionais da educação básica na região da Transamazônica e Xingu.

Esta obra, revela o compromisso dos autores com o desenvolvimento da educação básica de qualidade socialmente referenciada, na rede pública de seus municípios. Estar em nossas mãos o resultado do curso “Gestor nota 10”, que através do coordenador Dr. Raimundo Sousa, garantiu uma formação continuada qualificada aos gestores escolares. Nesse sentido, as produções dos relatos



de experiências revelam não só práticas de gestão escolar, mas, também, as lutas, os desafios e o compromisso com a educação desta região.

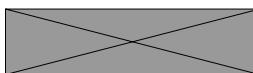
Diante desse cenário, este livro apresenta mais que uma coletânea de textos, constitui-se como um registro histórico e relevante, fruto de um movimento formativo da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, juntamente com as secretarias de educação dos municípios participantes do curso Gestor Nota 10, fortalecendo a gestão democrática na Amazônia paraense. Portanto, ao leitor, fica o convite à reflexão crítica, ao diálogo e inspiração para se construir novas práticas pautadas na coletividade, que consolidem uma escola pública cada vez mais participativa, inclusiva e comprometida com a qualidade social da educação. Boa leitura a todos/as.

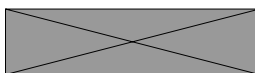
Prof.^a M.Sc. Marinilza Pereira Maia

Mestra em Educação Básica (UFPA)

Gestora do Centro Educacional Infantil (CEI) Ruth

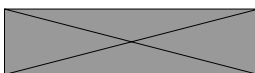
Passarinho –





É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

(Paulo Freire)



Sumário

APRESENTAÇÃO

17

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GESTOR COMO
ARTICULADOR DA INCLUSÃO NO CEI RAIMUNDO
MÁRIO CASTELO SANTANA

22

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM
GESTÃO ESCOLAR: GESTÃO DEMOCRÁTICA,
LIDERANÇA DISTRIBUÍDA E A PEDAGOGIA DO
PERTENCIMENTO NO CAMPO AMAZÔNICO

39

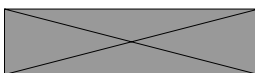
A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NA EMEF
GOVERNADOR ALMIR GABRIEL

66

GESTÃO PARTICIPATIVA PARA MELHORIA DA
APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO DOS PAIS DOS
ALUNOS NAS CULMINÂNCIAS DOS PROJETOS E
PLANTÕES PEDAGÓGICOS NO TURNO NOTURNO
NA EMEIF GASPAR VIANNA

80

11



A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO (PPP) COMO EIXO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA

91

DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO NAS RELAÇÕES DO
COTIDIANO NO AMBIENTE ESCOLAR

106

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR:
DESAFIOS, PRÁTICAS E APRENDIZAGENS EMEF
DULCINÉIA ALMEIDA DO NASCIMENTO

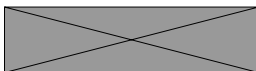
122

INTERFERÊNCIA POLÍTICO-PARTIDÁRIA NO
PROCESSO ELEITORAL DA ESCOLHA DO(A)
DIRETOR(A) NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO: O CASO DA ESCOLA RUI BARBOSA.

134

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GESTOR ESCOLAR
DIANTE DO BULLYING CONTRA A PROFESSORA
NA EMEF DE TEMPO INTEGRAL EVANI WAGNER

150



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM
GESTÃO ESCOLAR: A REORGANIZAÇÃO DA
ESCOLA MARIA DAS DORES COMO UNIDADE
DE TEMPO INTEGRAL E A RECOMPOSIÇÃO DA
APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

165

AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PARA APOIAR ALUNOS
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

173

GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E
ENVOLVIMENTO FAMILIAR: EXPERIÊNCIAS
E RESULTADOS NA EMEI CRECHE YASMIM
FERREIRA

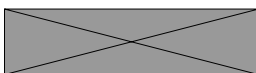
185

PROJETO PEDAGÓGICO: CORRENTEZAS DO SABER

203

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA
ÁREA DE GESTÃO ESCOLAR

213



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE
GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA EM TEMPO
INTEGRAL DR. OCTACÍLIO LINO

229

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA
GESTÃO ESCOLAR DA EMEF FRANCISCA GOMES
DOS SANTOS

250

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CRECHE IRMÃ
SERAFINA

266

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A AVALIAÇÃO
DO AMBIENTE DE TRABALHO NA CEI IRMÃ
VITALINA MARIA GONTIJO

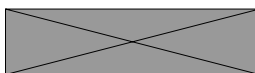
278

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: GESTÃO
ESCOLAR DEMOCRÁTICA

289

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE GESTÃO
ESCOLAR: O PROJETO MISSÕES LITERÁRIAS

308



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA
GESTÃO ESCOLA

323

GESTÃO ESCOLAR: ADMINISTRATIVO E
PEDAGÓGICO CAMINHANDO JUNTOS EM BUSCA
DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

336

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM GESTÃO ESCOLAR

355

“CARAVANA PEDAGÓGICA” ESTRATÉGIA DE
GESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA CORREÇÃO DE
FLUXO E COMBATE AO ATRASO EDUCACIONAL
NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA
DO XINGU (PA)

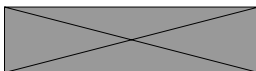
372

O PROJETO FANFARRA NERVOSA COMO PRÁTICA
DE GESTÃO DEMOCRÁTICA, PEDAGÓGICA E
SOCIAL DA ESCOLA ABRAHAM LINCOLN

395

GESTÃO ESCOLAR EM MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA
PARAENSE: DESAFIOS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

408

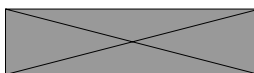


GESTÃO ESCOLAR: INTERDISCIPLINARIDADE
COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA
APRENDIZAGEM

458

RELATO DE EXPERIÊNCIA GESTORA – EMEF
ALIANÇA PARA O PROGRESSO

468

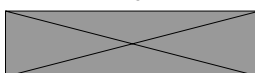


APRESENTAÇÃO



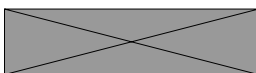
A presente obra está dividida em 2 volumes que se complementam. É fruto de um trabalho coletivo construído no contexto do projeto de extensão da UFPA-Campus Altamira “Projeto Gestor Nota 10”, ao longo de 2025 e 2026. Este é o Volume I, o qual, reúne um conjunto de análises, reflexões e sistematizações de práticas que emergem de diferentes contextos educacionais, com ênfase nas dinâmicas de gestão em escolas do campo e cidade, bem como nas experiências desenvolvidas ao longo da Transamazônica e Xingu (Altamira, Anapu, Vitória do Xingu, Medicilândia e Placas). Ao articular experiências de gestão na cidade e no campo, o livro evidencia a complexidade dos processos educativos em territórios marcados por desigualdades históricas, diversidade sociocultural e múltiplas formas de organização comunitária.

Esta obra produzida a várias mãos se fundamenta em uma perspectiva que compreende a gestão escolar como prática social situada, atravessada por políticas públicas, condições materiais, relações de poder e processos formativos. Nesse sentido, são analisados experimentos



de projetos pedagógicos que se consolidaram como estratégias de fortalecimento curricular e de ampliação da participação docente e discente. Tais experiências dialogam com trajetórias de profissionais que atuaram como especialistas da educação em núcleos centrais de gestão e em diferentes escolas públicas, contribuindo para a implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais. A presente obra apresenta ainda a gestão na educação integral, a qual, é abordada como campo estratégico para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades formativas, em diálogo com a pedagogia do pertencimento, que valoriza identidades, vínculos comunitários e territorialidades.

No âmbito das práticas escolares, são analisadas iniciativas como projetos de leitura, plantão pedagógico, estratégias de comunicação nas relações escolares e processos de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, compreendidos como dispositivos de democratização da vida escolar. A obra problematiza, de forma crítica, as tensões entre democratização da gestão e

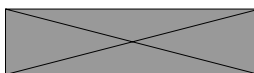


modelos de gestão gerencial, discutindo seus impactos sobre a autonomia escolar, o trabalho docente e a participação da comunidade.

O processo de escolha de gestor escolar é examinado sob a ótica da gestão democrática, considerando seus efeitos sobre legitimidade, continuidade de políticas e fortalecimento da relação família x escola x comunidade. Nesse percurso, destacam-se experiências formativas e culturais como as Missões Literárias, o Projeto Correnteza do Saber, a Caravana Pedagógica e o projeto Fanfarra Nervosa, que se configuram como práticas de mobilização social e valorização da cultura escolar.

A interdisciplinaridade na escola é apresentada como eixo estruturante para a integração curricular e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, enquanto o papel do gestor escolar como articulador da inclusão é discutido a partir de práticas concretas.

Ao reunir essas múltiplas experiências, o livro oferece uma contribuição relevante para o campo da gestão educacional, articulando teoria e prática, políticas



e cotidiano, território e escola. Trata-se de uma obra que reafirma a gestão escolar como processo coletivo, político e profundamente contextualizado, capaz de produzir transformações significativas na vida das comunidades educacionais.

Prof. Dr. Raimundo Sousa

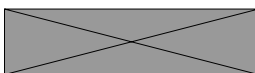
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do

Pará

Diretor de Ensino da UFPA-Campus Altamira

Coordenador do Projeto de Extensão Gestor Nota 10

Altamira-PA 27 de março de 2026



Capítulo

1

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GESTOR COMO ARTICULADOR DA INCLUSÃO NO CEI RAI- MUNDO MÁRIO CASTELO SANTANA



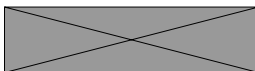
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GESTOR COMO ARTICULADOR DA INCLUSÃO NO CEI RAIMUNDO MÁRIO CASTELO SANTANA

Edney Ferreira Dos Santos Cândido¹

Introdução

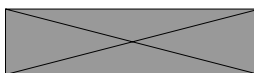
O Centro de Educação Infantil (CEI) Raimundo Mário Castelo Santana, situado na Rua 10, nº 3453, no bairro Mutirão em Altamira-PA, configura-se como um espaço vital para o desenvolvimento na primeira infância. A escola atua com turmas de Pré I e Pré II e está situada numa zona de transição urbana, o que definimos como ‘periferia intermediária’. Embora a localização não apresente isolamento geográfico, o perfil da comunidade revela um contraste social profundo, caracterizado por

1 Especialista em Políticas Educacionais e Saberes Docentes. Gestora do Centro Educacional Infantil Raimundo Mário Castelo Santana



famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Para a gestão escolar, esta realidade impõe o desafio de mediar a aprendizagem num ambiente onde as carências externas refletem diretamente no cotidiano escolar, exigindo estratégias de acolhimento diferenciadas.

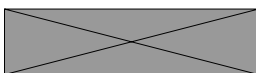
Como gestora, compreendo que a escola pública, neste contexto de baixa renda, não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas o principal equipamento de garantia de direitos. A equipe, que lidero de forma compartilhada, é composta por uma coordenação pedagógica ativa, professores regentes, professores auxiliares, orientadoras educacionais e equipe de apoio. Esta “teia” profissional é o que sustenta o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, que tem como norte a inclusão como princípio inegociável e não apenas uma norma a ser cumprida.



O Desafio Da Demanda: Entre O Diagnóstico E A Prática

Ao assumirmos o mapeamento da demanda para o ano letivo de 2025, deparámo-nos com um cenário que exigiu uma postura de gestão extremamente estratégica: a presença de 31 alunos público-alvo da educação especial. Mais do que a quantidade, a diversidade de especificidades chamou a atenção. Entre diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, paralisia cerebral e atrasos globais de desenvolvimento, surgiu o dilema: como garantir a inclusão de fato se muitos destes alunos ainda estavam em processo de investigação diagnóstica?

A gestão decidiu pela intervenção imediata. Entendemos que o tempo da burocracia do laudo não é o tempo da aprendizagem da criança. O CEI Raimundo Mário Castelo Santana encerrou o ano letivo com um universo de 269 alunos matriculados. Deste total, 31 crianças são público-alvo da Educação Especial Inclusiva, o que representa 11,52% da população escolar total. Este



índice é considerado elevado para a Educação Infantil e justifica a necessidade de uma gestão focada em políticas de acessibilidade e suporte pedagógico contínuo.

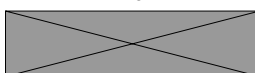
Dentro do grupo específico de 31 alunos de inclusão, a distribuição por especificidade apresenta-se da seguinte forma, conforme Tabela 01.

Tabela 01: Distribuição por especificidades

| Especificidade / Transtorno | Quantidade | % em relação aos alunos de inclusão (31) | % em relação ao total da escola (269) |
|--------------------------------------|------------|--|---------------------------------------|
| Transtorno do Espectro Autista (TEA) | 24 | 77,42% | 8,92% |
| TDAH e Transtornos de Conduta | 6 | 19,35% | 2,23% |
| Atrasos de Desenvolvimento / Outros | 10 | 32,25% | 3,71% |

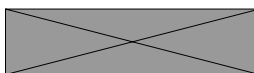
Análise Dos Dados E A Estratégia De Intervenção

A análise minuciosa dos indicadores da unidade revela que o CEI Raimundo Mário Castelo Santana



se consolidou, na prática, como um polo de referência no atendimento a crianças com autismo e outras neurodivergências na região. Ao encerrarmos o ano letivo 2025, com um universo total de 269 alunos matriculados, a identificação de 31 crianças como público- alvo da Educação Especial Inclusiva assume um peso estatístico considerável: 11,52% da população escolar total.

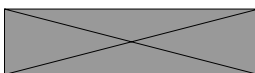
Manter quase 12% do corpo discente composto por alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, em uma escola de educação infantil, impõe desafios logísticos e pedagógicos imensos à gestão democrática. Segundo Libâneo, a organização escolar deve responder com precisão às necessidades sociais e específicas do seu público. No CEI Raimundo Mário, isso significou que a inclusão deixou de ser um projeto isolado ou um “apêndice” do currículo para se tornar a própria identidade da instituição. Na prática, isso exigiu que praticamente 1 em cada 10 alunos recebesse um olhar clínico e pedagógico diferenciado através da construção rigorosa do Plano Educacional Individualizado (PEI).



Esta concentração de demandas específicas exigiu que a gestão adotasse uma postura itinerante e colaborativa, intensificando a presença pedagógica no cotidiano das salas de aula. O objetivo foi fortalecer o suporte direto aos docentes e auxiliares, transformando a angústia diante do desconhecido em ação mediada. Observámos que o maior desafio não era apenas a matrícula, mas garantir as condições reais de permanência e sucesso, o que nos levou a articular frentes de trabalho que culminaram na vitória do Projeto Escola Azul, uma conquista coletiva que reafirmou o protagonismo da nossa equipe de apoio e professores.

O Projeto Escola Azul

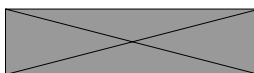
O Projeto Escola Azul, desenvolvido em parceria com o Ministério Público do Pará (MPPA), configurou-se para o CEI Raimundo Mário como um divisor de águas na consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Longe de ser apenas uma competição institucional, a participação no projeto foi utilizada pela gestão como uma



ferramenta de mobilização coletiva, unindo professores regentes e auxiliares, equipe de apoio e famílias em prol de um objetivo comum: a reestruturação das práticas de acolhimento às neurodivergências.

A metodologia de implementação concentrou-se na adaptação do ambiente pedagógico e visual, focando no que é essencial para o cotidiano do aluno: a instalação de sinalizações acessíveis, a criação de quadros de rotina personalizados e a introdução de recursos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) produzidos pela própria equipe. Além disso, promovemos círculos de diálogo que sensibilizaram a comunidade externa e as famílias sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao sermos laureados como a escola vencedora do concurso, o resultado transcendeu a premiação física; ele validou a eficácia de uma gestão que acredita no potencial de seus 269 alunos, independentemente de suas limitações. A conquista do prêmio “Escola Azul” simboliza, portanto, que a instituição não apenas matricula crianças de inclusão, mas transforma sua postura administrativa e sua dinâmica

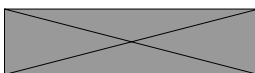


pedagógica para garantir que elas sejam protagonistas de suas próprias trajetórias, servindo como um modelo de boas práticas atitudinais para a rede municipal de Altamira.

Fundamentação Teórica

A nossa prática no CEI encontra eco nas palavras de Libâneo, que define a gestão escolar como uma mobilização de meios para atingir fins educativos. No nosso caso, o “fim” era a inclusão plena. Libâneo defende que o gestor deve ser um articulador, e foi neste papel que me coloquei ao mediar os desafios de professores frente às novas demandas e a ansiedade de famílias em busca de suporte.

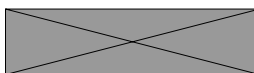
Complementarmente, Chiavenato ensina-nos que o sucesso de qualquer organização reside no seu “capital humano”. Ao investirmos em formações como as de “Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas Inclusivas”, valorizámos o saber dos professores, equipe de suporte e do pessoal de apoio, que muitas vezes são invisibilizados, mas que no CEI são pilares da inclusão. A gestão não se faz por



decretos, mas pelo desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo.

Soma-se a isso a contribuição fundamental de SOUSA (2021), que ao discutir a gestão de escolas na Amazônia paraense, enfatiza que o gestor não pode ser apenas um cumpridor de normas administrativas. Para Sousa, a gestão escolar em contextos desafiadores, como os da Transamazônica e Xingu, exige uma sensibilidade ética e um compromisso com a justiça social. Ele defende que a escola deve ser um espaço de resistência e de garantia de direitos para as populações locais.

A visão de Sousa reflete-se na postura desta gestão ao não aceitar que as limitações socioeconômicas e os diagnósticos se tornem barreiras para o direito de aprender. Ao lutarmos por recursos e infraestrutura pedagógica, praticamos uma gestão emancipatória. Atender 11,5% de alunos com necessidades específicas em um universo de 269 matriculados não é apenas um dado estatístico, mas a prova de que a gestão, quando fundamentada na ética e no compromisso social, é capaz de ressignificar o destino de

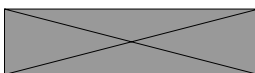


uma comunidade escolar.

Validação Dos Resultados E Impactos Na Aprendizagem

A implementação de uma gestão voltada para a inclusão no CEI Raimundo Mário produziu efeitos que transcendem os indicadores quantitativos. O impacto mais imediato foi a transformação do clima organizacional. Ao investirmos na formação continuada e na participação direta no Projeto Escola Azul, percebemos uma mudança na percepção dos docentes e da equipe de apoio: o que antes era visto como um “fardo” ou uma “dificuldade intransponível” passou a ser compreendido como um desafio pedagógico passível de mediação.

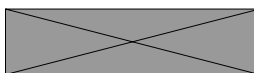
No campo da aprendizagem, os impactos nos alunos público-alvo da educação especial são notórios. A introdução das rotinas visuais e dos recursos de comunicação alternativa permitiu que crianças, antes isoladas em suas próprias dificuldades de comunicação, passassem a interagir com o ambiente e com seus pares. A gestão, ao garantir



que os discentes com neurodivergências tivesse um Plano Educacional Individualizado (PEI) ativo, assegurou que a aprendizagem não fosse padronizada, mas sim respeitasse o tempo e a singularidade de cada criança. O resultado mais gratificante não foi apenas o prêmio do MPPA, mas a observação de que o ambiente escolar se tornou um espaço de segurança psicológica para as famílias, que agora enxergam a escola como uma parceira no desenvolvimento de seus filhos.

Reflexão Crítica: Acertos, Limites E Lições Aprendidas

Ao refletir sobre esta trajetória, identificamos como principal acerto a proatividade da gestão em não aguardar o tempo da burocracia. Ao acolhermos os alunos em investigação diagnóstica com o mesmo rigor e carinho daqueles que já possuíam laudo fechado, praticamos a ética defendida por Sousa (2021), priorizando a dignidade humana sobre o papel administrativo. Outro acerto fundamental foi a valorização do “capital humano” (Chiavenato) de nossa



escola, transformando auxiliares e merendeiras em agentes ativos da inclusão.

Entretanto, a experiência também revelou limites estruturais significativos. É imperativo reconhecer que, embora tenhamos vencido barreiras atitudinais e pedagógicas, o CEI ainda enfrenta desafios no que tange à adaptação física e arquitetônica, uma vez que os recursos e as estruturas nem sempre acompanham a velocidade das necessidades de acessibilidade plena. Além disso, a carência de um número maior de profissionais de apoio para acompanhamento individualizado em casos de alta complexidade permanece como uma lacuna a ser preenchida pelas políticas públicas municipais.

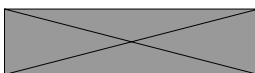
A principal lição aprendida é que a gestão escolar na Amazônia é um exercício diário de resiliência e criatividade. Aprendemos que a inclusão não se faz de forma isolada; ela depende de uma rede de apoio fortalecida. Como possibilidade de melhoria, vislumbramos para o próximo ciclo o fortalecimento da parceria com a rede de saúde local para agilizar os diagnósticos e a busca por



recursos específicos para as adaptações físicas necessárias. Saímos deste ano letivo com a certeza de que a vitória no Projeto Escola Azul foi apenas o começo de uma jornada contínua de transformação social, onde cada um dos 269 alunos, com ou sem diagnóstico, é visto como um sujeito de direitos e possibilidades.

Conclusão

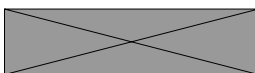
A elaboração deste relato de experiência e a vivência prática no CEI Raimundo Mário Castelo Santana permitem sintetizar aprendizagens que transformaram profundamente a identidade da nossa instituição e a minha visão sobre a liderança educativa. O principal aprendizado desta jornada é que a inclusão escolar não é um estado estático, mas um processo dinâmico e coletivo. Aprendemos que a gestão escolar não deve apenas garantir o acesso, mas sim construir pontes que assegurem a permanência e a participação efetiva de cada estudante. A experiência revelou que, quando a escola assume a diversidade como



sua identidade e não como um problema a ser resolvido, todo o ambiente se torna mais humanizado e acolhedor.

No que concerne às contribuições para a prática da gestão escolar, a trajetória percorrida culminando no reconhecimento público através do Projeto Escola Azul demonstrou o poder da gestão articuladora. A capacidade de unir a equipa pedagógica, os profissionais de apoio e os órgãos externos em torno de um propósito ético revelou-se a estratégia mais eficaz para superar limitações de recursos. Para a prática escolar, fica o legado de que a inclusão qualifica o ensino para todos: as adaptações atitudinais e pedagógicas implementadas para atender às neurodivergências acabaram por beneficiar toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de respeito mútuo e valorização das diferenças. Por fim, quanto ao meu desenvolvimento profissional, este processo consolidou a transição de uma visão meramente administrativa para uma perspectiva político-pedagógica e ética da gestão. A interlocução com as bases teóricas de Libâneo.

Chiavenato, enriquecida pela visão regionalizada



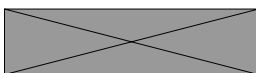
de Sousa, reforçou o entendimento de que ser gestor na Amazônia exige um compromisso inegociável com a justiça social. Concluo este curso de aperfeiçoamento compreendendo que a minha função principal é ser um facilitador de direitos. A gestão escolar, quando exercida com sensibilidade e fundamentação técnica, torna-se um ato de resistência e esperança, transformando a escola pública num verdadeiro polo de emancipação e cidadania para a nossa comunidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

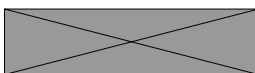
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. Projeto Escola Azul: guia de boas práticas para inclusão de alunos com TEA. Belém: MPPA, 2024.

SANTANA, CEI Raimundo Mário Castelo. Projeto Político-Pedagógico. Altamira, PA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2024.

SOUSA, Raimundo Castro. Gestão escolar e as especificidades da educação na Amazônia paraense: compromisso ético e justiça social. Altamira: UFPA, 2021.



Capítulo

2

**RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM
GESTÃO ESCOLAR: GESTÃO DEMOCRÁTICA,
LIDERANÇA DISTRIBUÍDA E A PEDAGOGIA DO
PERTENCIMENTO NO CAMPO AMAZÔNICO**



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM GESTÃO ESCOLAR: GESTÃO DEMOCRÁTICA, LIDERANÇA DISTRIBUÍDA E A PEDAGOGIA DO PERTENCIMENTO NO CAMPO AMAZÔNICO

Audcleide da Silva Nascimento¹

Mônica Cristina Tomaz Franco²

Rosilda Pereira de Souza Sá³

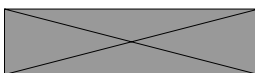
Ana Maria dos Santos⁴

1 Esp. em Educação Contemporânea com ênfase em Projeto de Vida, Coord. de Polo de Zona Rural da SEMED de Medicilândia

2 Coord. da Educação Especial da SEMED de Medicilândia, Especialista em Educação Especial

3 Licenciada em Pedagogia, Coord. de Polo de Zona Rural da SEMED de Medicilândia

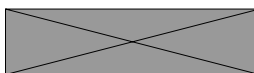
4 Esp. em Gestão Escolar: Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, Coord. de EJA e Escolas Conectadas/Busca Ativa Escolar da SEMED de Medicilândia



Introdução: O Palco e o Roteiro

O presente trabalho não é apenas um relato de gestão; é o testemunho da reinvenção da escola pública diante dos desafios logísticos e culturais da Amazônia Paraense. A experiência aqui narrada se desenrola na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco, localizada no complexo de assentamentos rurais do Km 100 Sul da Rodovia Transamazônica, em Medicilândia, Pará. Neste território-história, onde a identidade do agricultor familiar é forjada na luta pela terra e na produção de cacau e açaí, a escola é constantemente confrontada pela tripla escassez: de infraestrutura viária, de conectividade digital confiável e de estabilidade docente.

O desafio imposto pelo Ciclo Hídrico Amazônico é o nosso primeiro e mais dramático adversário. O Inverno (janeiro a abril) transforma ramais em barreiras intransponíveis, elevando as quedas de frequência a picos médios de 28% e expondo a falência dos modelos de gestão centralizados. A comunicação, paradoxalmente, depende da



confiabilidade humana, materializada no Protocolo Regis, que estabelece o motorista do transporte escolar como o nosso essencial Agente de Comunicação Crítica (ACC).

A partir deste cenário de adversidades e da ineficácia dos modelos burocráticos, emerge a Tese Central deste relato: A gestão escolar, para ser resiliente e relevante no campo amazônico, deve romper com a neutralidade burocrática e se fundamentar na Gestão Democrática Efetiva (GDE), na Liderança Distribuída e em uma Pedagogia do Pertencimento que valide o saber ancestral como currículo.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é detalhar os protocolos operacionais e as estratégias pedagógicas que programamos para transformar a Escola Marechal Castelo Branco em um centro de conscientização e desenvolvimento local. Para atingir essa meta, recorreremos à síntese de referenciais teóricos (Vieira, Libâneo, Freire, Vygotsky e Spillane) que sustentam nossa ação dialógica.

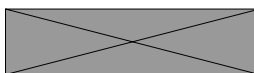
O presente relato de experiência está apresenta a Fundamentação Teórica que sustenta a Gestão Democrática Efetiva e a Pedagogia do Pertencimento. Detalhamos o Corpo



de Gestão em Ação, apresentando os Protocolos Operacionais de cada coordenadora e o modelo de Liderança Distribuída que garante a resiliência institucional. Desvendamos o Eixo Pedagógico, ilustrando a conquista da relevância curricular através da Metodologia dos Projetos de Trabalho (PTs), com foco nos estudos do Cacau, Mandioca e Cordel. Por fim, analisamos criticamente os resultados em termos de clima escolar, institucionalização (PPP) e propomos perspectivas de perenidade (Adendo Curricular do Campo e Parcerias Estratégicas), concluindo sobre o legado da gestão coletiva como um ato de profundo compromisso com a agência e o futuro da Transamazônica.

O Contexto Sócio Geográfico, Histórico e Estrutural da Amazônia

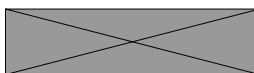
A experiência de gestão relatada ocorre na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco, inserida no complexo de assentamentos rurais do Km 100 Sul da Rodovia Transamazônica (BR-230), no



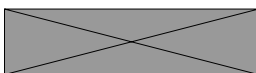
município de Medicilândia- Pará. Para além da localização geográfica, a escola está situada em um território-história, moldado pela promessa desenvolvimentista da década de 1970 e pela subsequente luta por posse e organização social. A comunidade escolar é composta majoritariamente por famílias de agricultores familiares, pequenos produtores de cacau, açaí e mandioca, cuja identidade é inseparável da terra e da resistência organizada.

O Desafio Estrutural e o Impacto do Clima na Gestão

A gestão escolar nesse contexto caracteriza-se por uma tríplice condição de vulnerabilidade: a precariedade da infraestrutura viária — marcada por estradas vicinais frequentemente intransitáveis —, a instabilidade dos meios de comunicação digital, e a elevada rotatividade docente, que compromete a continuidade das práticas pedagógicas. Esses elementos configuram um ambiente de gestão desafiador, exigindo estratégias adaptativas e sensíveis às condições territoriais.



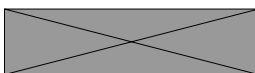
O Ciclo Hídrico Amazônico intensifica essas dificuldades ao impor exigências logísticas significativas. Durante o Inverno Amazônico (janeiro a abril), os ramais tornam-se barreiras quase intransponíveis, afetando diretamente o acesso dos estudantes à escola e comprometendo o direito à educação. As quedas de frequência, que alcançam índices médios de até 28%, demandam a implementação de uma Gestão de Risco Climático e Pedagógico. Nesse cenário, o calendário escolar é reorganizado de forma estratégica, e a Busca Ativa Escolar deixa de ser um procedimento burocrático, transformando-se em um Sistema de Inteligência Comunitária voltado ao monitoramento e à rápida resposta às ausências. Assim, a gestão passa a operar não apenas com foco na administração de recursos, mas na superação das contingências impostas pela natureza e pela logística local.



A Comunicação Crítica: O Motorista Regis como Agente de Confiança e Vínculo(O Protocolo Regis)

A limitação da infraestrutura de conectividade, agravada pela instabilidade do sinal do programa “Escolas Conectadas”, impossibilita o uso pleno e confiável de plataformas digitais para comunicação institucional. Diante desse cenário, a gestão adota um modelo de comunicação ancorado no vínculo humano e na mediação comunitária, tendo o motorista do transporte escolar, Sr. Regis, como principal Agente de Comunicação Crítica (ACC). Sua atuação torna-se fundamental para assegurar a fluidez das informações entre escola e comunidade, constituindo um elemento estratégico para a prevenção da evasão e o fortalecimento do engajamento familiar.

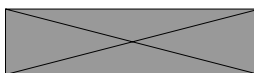
Apesar de a Coordenadora Ana Maria ser responsável pelo programa, a falha na infraestrutura de banda larga e a intermitência do sinal fornecido pelo programa “Escolas Conectadas” na área da escola impede o uso confiável de plataformas digitais. A gestão da



comunicação se baseia, paradoxalmente, em um recurso humano e analógico: o Sr. Regis, motorista do transporte escolar.

O Protocolo Regis estabelece que o motorista atue como nosso Agente de Comunicação Crítica (ACC) por meio das seguintes funções:

- **Monitoramento Diário:** Ele não apenas transporta, mas verifica a presença do aluno à beira do ramal e reporta ausências prolongadas diretamente à coordenação no retorno.
- **Mensageiro Comunitário:** Ele é o portador de recados manuscritos da escola, individualizados e focados na preocupação, não na cobrança. A entrega física da mensagem confere um peso relacional que o SMS jamais teria.
- **Mediador de Conflitos Leves:** Devido à sua credibilidade, ele atua como primeiro mediador em questões de comportamento ou pequenas desavenças entre alunos no trajeto, evitando que escalem até a escola.



Essa dependência do vínculo humano, mediado por uma figura de confiança como o Sr. Regis, é a espinha dorsal de nossa estratégia de combate ao abandono.

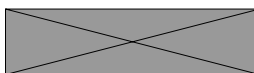
Fundamentação Teórica

A Gestão como Rompimento com a Neutralidade e Ação Dialógica

O projeto “Diálogos de Saberes e Gestão: Integrando Campo, Família e Escola” baseiam-se em uma síntese de referenciais que buscam a transformação da escola em um centro de conscientização e desenvolvimento local.

A Gestão Democrática Efetiva e a Liderança para a Justiça Social (Vieira, Libâneo).

Superamos a concepção formal de Gestão Democrática (GD), que se restringe à eleição de diretores. Inspiradas em Vieira (2000) e Libâneo (2001), buscamos a GD Efetiva, onde o poder deliberativo do Conselho Escolar se concentra no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

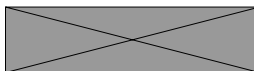


A Quebra da Barreira do Capital: A GD implica a democratização das decisões financeiras. As pautas do Conselho foram simplificadas para debater o impacto direto de verbas (PDDE e outras) nos Projetos de Trabalho (ex: investimento em insumos para a horta contextualizada, custos logísticos de transporte da produção). O engajamento aumentou porque o tema financeiro deixou de ser burocrático e se tornou um instrumento de desenvolvimento comunitário.

A Estratégia do Sábado: A mudança das reuniões do Conselho para sábados à tarde (15h-17h) rompeu a barreira temporal do trabalho rural (que tipicamente tem seu pico até o meio-dia). Essa simples adequação demonstrou respeito pela jornada do agricultor, elevando a participação dos pais para uma média consistente de 70%, um indicador de sucesso notável em zona rural.

O Diálogo de Saberes (Freire) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky)

A Pedagogia do Pertencimento é construída sobre



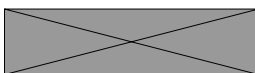
o princípio Freireano do Diálogo e Conscientização.

Freire (1987) e a Palavra-Mundo: A escola não se impõe, mas dialoga. Ao usar a cultura do cacau e da mandioca como palavras geradoras, a gestão validou o saber popular como ponto de partida para a reflexão crítica. O Projeto de Trabalho passa a ser o motor de Conscientização, permitindo que o aluno e o pai analisem sua realidade econômica e social por meio de ferramentas acadêmicas (cálculo de produtividade, análise de mercado).

Vygotsky (1991) e o Dia de Saberes: Os Dias de Saberes, onde pais e avós atuam como professores criam um ambiente de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O saber ancestral (manejo do açaí, produção do tucupi) torna-se o mediador para a aquisição de novos conhecimentos científicos (química da fermentação, botânica). O professor não é mais a única fonte de conhecimento, mas o facilitador que conecta o saber empírico ao científico.

Lideranças Distribuídas (Spillane) e o Clima de Colaboração (Chiavenato)

A Liderança Distribuída (Spillane, 2006) é o modelo operacional que garante a resiliência da gestão.

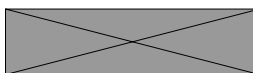


A Valoração do Corpo Funcional: A autoridade e a responsabilidade foram estendidas a todos. As Serventes (Tamires e Daniele) foram formalmente designadas Líderes de Hospitalidade e Segurança Alimentar. As Cuidadoras (Luzinete e Jaciara) foram capacitadas como Mediadoras Pedagógicas Inclusivas. Essa distribuição, conforme Chiavenato (2004) transforma o senso de pertencimento em corresponsabilidade, mitigando a sobrecarga da equipe de coordenação e criando um clima escolar coeso e de alta motivação.

Corpo De Gestão Em Ação

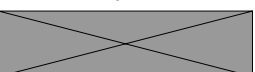
O Protocolo de Operações e o Papel Essencial de Cada Coordenadora

A atuação da equipe de coordenação é marcada pela complementaridade de funções e pela adoção de protocolos de operação específicos para o ambiente amazônico.



Quadro 1: Distribuição de Liderança e Protocolos Operacionais da Equipe de Gestão

| Coordenadora | Eixo de Atuação Fundamental | Protocolo Operacional e Estratégia Adotada |
|-------------------------------|--|--|
| Audeleide da Silva Nascimento | Gestão Institucionalização e Articulação Externa. Logística, | Protocolo Escudo e PPP. Atua na interface política com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Sua missão é “traduzir” a normativa central para a realidade do campo e, ao mesmo tempo, proteger o tempo pedagógico da equipe docente de burocracias. Liderou a institucionalização das boas práticas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo a perenidade dos Projetos de Trabalho para além da gestão atual. |
| Monica Cristina Tomaz Franco | Educação Especial, Inclusão Ativa e Acessibilidade Curricular. | Protocolo ZDP Inclusiva: Garantiu que a contextualização (Projetos de Trabalho) fosse totalmente acessível a alunos com necessidades especiais. Supervisionou a formação das Cuidadoras para adaptar materiais concretos e táteis. Seu foco é o Princípio da Equidade Curricular, assegurando que o saber local seja acessível a todos, independentemente da deficiência. |
| Rosilda Pereira de Souza Sá | Comunidade, Operações de Campo e Extensão Produtiva. | Protocolo Credibilidade e Saberes: É a principal articuladora no território. Responsável por mapear e recrutar os “Professores da Comunidade” para os Dias de Saberes. Sua credibilidade junto às associações rurais e famílias garante a legitimidade da escola como parceira de desenvolvimento, não como invasora cultural. Lidera a logística de campo para a coleta de dados reais (PT Cacau). |
| Ana Maria dos Santos | Busca Ativa Escolar, Mapeamento Social e EJA. | Protocolo Ativo e Reintegração: Lidera o sistema de monitoramento de frequência em coordenação com o ACC (Sr. Regis). Em caso de ausência de três dias, aciona o Protocolo de Visita Domiciliar, realizado com Rosilda. A visita tem um cunho estriamente ativo e assistencial, focando na identificação da raiz da evasão (doença, necessidade de trabalho) para articular soluções junto à rede de proteção social (CRAS), garantindo a reintegração da criança. |

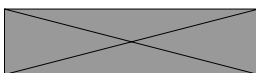


É imperativo reconhecer que o fortalecimento técnico desta equipe de gestão foi impulsionado pela parceria estratégica com a articuladora da Renalfa, Maristela de Oliveira. Sua atuação como grande incentivadora e mobilizadora foram fundamentais para viabilizar a participação dos gestores de Medicilândia no curso ‘Gestor Nota 10’, proporcionando as ferramentas metodológicas que permitiram a sistematização das práticas aqui relatadas.

Protocolos de Manutenção e Gestão de Risco Estrutural

Dada à dificuldade de acesso de técnicos externos na época da chuva, foi estabelecido um protocolo básico de manutenção autônoma:

A Equipe de Reação Rápida (ERR): Formada por um professor mais experiente, a Líder de Hospitalidade (Tamires) e o Sr. Regis. Eles são capacitados para resolver problemas básicos de infraestrutura (pequenos vazamentos, desentupimentos, reparos emergenciais em redes elétricas simples), minimizando a paralisação das aulas.



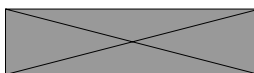
O Eixo Pedagógico

A Conquista da Relevância Curricular e a Metodologia dos Projetos de Trabalho (PTs).

A intervenção pedagógica promoveu uma significativa transformação curricular por meio da adoção da metodologia dos Projetos de Trabalho (PTs). Desenvolvidos em ciclos bimestrais e aplicados de forma transversal, os PTs contemplaram toda a abrangência do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e da Educação Infantil (Pré-Escola). Cada projeto foi estruturado a partir de quatro etapas fundamentais — Investigação, Elaboração, Culminância e Avaliação/Metacognição — assegurando rigor metodológico e coerência entre as práticas pedagógicas e a realidade sociocultural dos estudantes.

PT 1: “A Matemática do Cacau: Produtividade, Juros e Economia Familiar” (3º ao 5º ano).

Conceitos Centrais: Matemática (Razão,

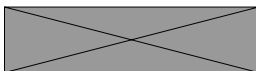


Proporção, Porcentagem, Área, Perímetro, Juros Simples); Geografia (Cadeias Produtivas); Ciências (Climatologia e Solo).

Fase de Investigação: Os alunos visitaram suas propriedades e coletaram dados reais: área plantada (em hectares e metros), número de sacas colhidas por safra e custo médio de frete e insumos.

Fase de Elaboração: As professoras (Neudiane, Gilcemaria, Suzana) usaram os dados para criar problemas de Razão e Proporção aplicados à produtividade (Kg/m^2). O estudo de Porcentagem foi aplicado ao cálculo de desconto de impostos e simulação de margem de lucro com diferentes preços de mercado.

Resultado Pedagógico: A Matemática se tornou uma ferramenta de planejamento financeiro familiar, despertando o senso crítico e empreendedor nos alunos, que passaram a questionar a produtividade das suas terras. A retenção de conceitos abstratos aumentou 15% devido à relevância imediata.



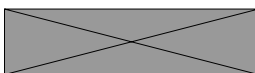
PT 2:”Linguagem e Cultura Cordel e Memória: As Lendas e Histórias de Assentamento” (Pré-Escola ao 2º ano)

Conceitos Centrais: Linguagem (Fluência Leitora, Gênero Textual - Cordel, Estrutura Narrativa); História (História Oral, Memória Familiar).

Fase de Investigação: As crianças realizaram entrevistas guiadas com seus pais e avós sobre as lendas regionais (Boto, Iara) e as histórias de chegada e luta pela terra na Transamazônica.

Fase de Elaboração: As professoras (Tânia e Raquel) usaram a estrutura rítmica do Cordel para que os alunos registrassem as histórias. A leitura em voz alta tornou-se um ato de celebração da identidade cultural local.

Resultado Pedagógico: A identificação cultural levou a um aumento de 20% na fluência leitora e na produção de textos. O aluno encontrou sentido na leitura e na escrita, pois estava validando a história de sua própria comunidade como alta literatura.



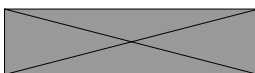
PT 3: “Ciências e Cultura na Cozinha: O Ciclo da Mandioca e o Tucupi – Ciência Ancestral” (Transversal)

Conceitos Centrais: Química (Toxicologia, Fermentação, Neutralização); Ciências (Botânicas Cadeias Produtivas); Cultura Alimentar Indígena.

Fase de Investigação: Estudo das diferentes variedades de mandioca e a identificação da mandioca brava (tóxica).

Fase de Culminância (Dia de Saberes): As mães e avós atuaram como professoras. A cozinha escolar, sob a coordenação de Rosilda, tornou-se o laboratório para o beneficiamento do tucupi. O tema central foi a extração do suco tóxico (manipueira) e o processo de fervura que elimina o cianeto (processo químico ancestral).

Resultado Pedagógico: O projeto demonstrou a união entre o conhecimento científico e o saber ancestral. A comunidade viu sua cultura alimentar validada como um complexo processo químico e botânico, desmistificando a superioridade do conhecimento puramente acadêmico.



Análise Crítica, Resultados Institucionais E Perspectivas De Perenidade

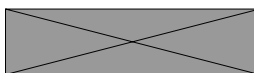
Os Indicadores de Confiança e o Clima Escolar

Os resultados qualitativos e quantitativos refletiram a consolidação da gestão democrática e da Pedagogia do Pertencimento:

O Índice de Confiança (ICG): O indicador mais relevante é a adesão de 70% dos pais ao Conselho Escolar, um ICG superior à média regional. Esse número indica que a comunidade percebe o Conselho não como um teatro burocrático, mas como um fórum de poder real sobre o Projeto Pedagógico.

O Clima de Colaboração: A formalização e valorização das Serventes e Cuidadoras como líderes aumentou a coesão da equipe. O reconhecimento explícito dos seus papéis na Hospitalidade e na Mediação Pedagógica mitigou conflitos e elevou a satisfação no ambiente de trabalho.

A Luta Contra a Rigidez Burocrática e a Institucionalização do PPP

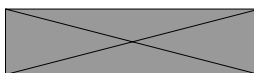


O obstáculo persistente é a rigidez curricular centralizada. A necessidade de seguir uma matriz genérica consumiu o tempo das professoras na adaptação de materiais.

A Estratégia de Perenidade (O Papel de Audcleide): Para garantir que as conquistas não se perdessem com a rotatividade, a gestão (liderada por Audcleide) tornou a documentação uma obsessão. Todos os Projetos de Trabalho, a adequação da matriz curricular à realidade local e o Protocolo Regis foram integralmente institucionalizados e anexados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa medida garante que o conhecimento pedagógico do campo seja um patrimônio da Escola Marechal Castelo Branco, e não apenas o legado de uma equipe de gestoras.

Propostas de Continuidade e Parcerias Estratégicas (Sugestões de Futuro)

Para garantir a sustentabilidade do projeto e expandir seu alcance, sugerimos ações futuras de médio e

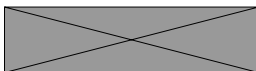


longo prazo, que constituem as próximas etapas de nossa gestão:

Criação do Adendo Curricular do Campo: Propor à Secretaria Municipal a institucionalização formal e legal de um “Adendo Curricular da Educação do Campo de Altamira”. Esse adendo deve validar legalmente os Projetos de Trabalho (Cacau, Mandioca, Açaí) como parte integral e inegociável do currículo da zona rural, desonerando o professor da adaptação individual e garantindo a relevância social do ensino.

Busca por Parceria Científica (UFPA/IFPA): Buscar ativamente uma parceria com o campus local da Universidade Federal do Pará (UFPA) ou o Instituto Federal do Pará (IFPA). O objetivo é que os conhecimentos práticos e ancestrais (produção do tucupi, manejo sustentável do açaí) sejam validados por meio de pesquisa científica. Isso transformaria a escola em um polo de pesquisa local e garantiria que os alunos do campo tenham acesso a orientação acadêmica sobre suas cadeias produtivas.

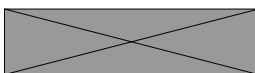
Liderança de Ana Maria na Conectividade



Alternativa: Propõe-se o desenvolvimento de um projeto municipal, sob a coordenação de Ana Maria (EJA/Escolas Conectadas), visando à implementação de uma rede de internet via satélite de uso comunitário (como Starlink ou tecnologia equivalente) na área do polo educacional. A iniciativa tem como finalidade suprir a lacuna de conectividade de alta performance não atendida pela infraestrutura atual do programa “Escolas Conectadas”, assegurando tanto a inclusão digital dos estudantes quanto a efetividade da comunicação necessária às ações de gestão escolar.

Conclusão: o legado da gestão coletiva e o princípio da agência na amazônia

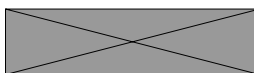
O projeto na Escola Marechal Castelo Branco redefiniu o significado de gestão escolar no contexto amazônico. Nossa atuação, enquanto gestoras transcenderam os limites da administração tradicional, posicionando-nos como tradutoras culturais, mediadoras logísticas e agentes



ativos na luta pela relevância curricular e pela agência dos estudantes. Este relato demonstra que a gestão de uma escola do campo, face à tripla escassez de infraestrutura (viária, comunicacional e humana), exige uma liderança profundamente distribuída e adaptativa.

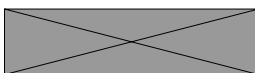
O êxito da Gestão Democrática Efetiva manifesta-se não apenas no índice de 70% de participação das famílias no Conselho Escolar, mas, sobretudo, na qualificação das pautas discutidas. O tema financeiro, anteriormente percebido como distante e complexo, passou a ser compreendido como instrumento estratégico para o fortalecimento dos Projetos de Trabalho. Além disso, a adoção de soluções resilientes — como o Protocolo Regis, voltado à comunicação crítica — demonstrou que o vínculo humano e a confiança estabelecida com a comunidade constituem mecanismos mais eficazes do que a conectividade instável proporcionada pelos programas oficiais de banda larga disponíveis na região.

O maior legado pedagógico é a certeza de que o recurso mais valioso da nossa escola é a vivência, a



história e o conhecimento prático das famílias. Através dos Projetos de Trabalho (PTs) – Cacau, Cordel e Mandioca – conseguimos validar este saber ancestral perante o mundo formal, construindo pontes sólidas entre o saber empírico e o conhecimento científico (Vygotsky e Freire). Ao fazer isso, não apenas melhoramos os índices de fluência leitora e retenção de conceitos matemáticos, mas resgatamos o senso de pertencimento e a identidade cultural dos nossos alunos da Pré-Escola ao 5º ano.

A continuidade dessa metodologia requer uma perspectiva orientada à perenidade. A institucionalização das práticas bem-sucedidas no Projeto Político- Pedagógico (PPP), conduzida por Audcleide, mostrou-se fundamental para preservar a relevância curricular da escola frente à elevada rotatividade de profissionais e às imposições burocráticas externas. Projetando o futuro, reconhecemos que a criação de um Adendo Curricular da Educação do Campo, o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior (UFPA/IFPA) e a implementação de soluções de conectividade alternativa de alta performance



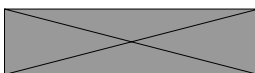
(via satélite) constituem medidas essenciais para consolidar a escola como um polo de pesquisa, inovação educacional e desenvolvimento comunitário.

Em suma, a gestão coletiva (Audcleide, Monica, Rosilda e Ana Maria) resultou na criação de um modelo em que a escola se abre de verdade para o campo, reconhecendo-o como seu principal currículo. A gestão deixa de ser uma tarefa burocrática para se tornar um ato de profundo amor, respeito e compromisso com a cidadania e o futuro dos filhos e filhas da Transamazônica, garantindo que eles sejam agentes da transformação da sua própria realidade.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DEMO, Pedro. Desafios da educação no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2000.



FIorentini, Dario. A contextualização na formação de professores de matemática. In: MENDES, Iran Abreu; ALMEIDA, Márcia (Org.). Desenvolvimento profissional de professores de matemática. Brasília: MEC/SEB, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

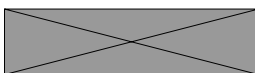
HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caldeirão de cores. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

SPILLANE, James P. Distributed leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.

VIEIRA, Sofia Amélia de Mello. Gestão democrática da escola: a experiência da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Capítulo

3

A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NA EMEF GOVERNADOR ALMIR GABRIEL



A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NA EMEF GOVERNADOR ALMIR GABRIEL

Francilene Peratelle Maria¹

José Roberto Silva Leandro²

Wesley dos Santos Martins³

Glória Maria de Matos dos Santos⁴

Identificação do contexto:

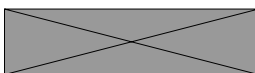
A Escola Municipal Governador Almir Gabriel, onde a experiência foi desenvolvida é uma escola considerada de porte Médio com 500 alunos matriculados e está situada em uma comunidade de perfil socioeconômico

1 Licenciada em Pedagogia. Vice-drietora da Escola Municipal de Ensino Fundamental governador Almir Gabriel

2 Licenciado em Pedagogia. Gestor da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antonio Jareco

3 Esp. em Orientação, Coordenação e Gestão Escolar Gestor da Escola Municipal Governador Almir Gabriel

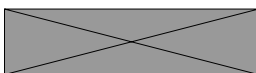
4 Esp. em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação. Gestora da Escola Municipal de Ensino Infantil Almirzinho



diversificado, com predominância de famílias de baixarenda, cuja principal fonte de sustento provém de Programas Sociais como o Bolsa Família, comércio local, serviços da agricultura e pecuária. O contexto social reflete diretamente no cotidiano escolar, exigindo da gestão uma postura acolhedora e sensível às realidades dos estudantes e suas famílias.

Diante da situação, a escola desenvolveu o projeto Os Jogos Estudantis da Escola Governador Almir Gabriel (JEAG) no ano de 2005, com o intuito de comemorar o dia do estudante 11 de agosto, com o passar dos tempos, tomou outra roupagem e atualmente está sendo realizado no segundo semestre de cada ano, tendo como objetivo integrar através do esporte e cultura, todos os alunos, professores e demais funcionários da Escola Almir Gabriel e Escolas convidadas, assim como toda a Comunidade Plaquenses, no intuito de contribuir para a construção da cidadania e de um mundo melhor e mais solidário.

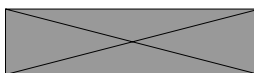
Acreditamos que o projeto como os Jogos Estudantis (JEAG), é de fundamental importância e que



precisa ser conhecido e vivenciado por outros funcionários e alunos, pois sabemos da grandiosidade e efeitos positivo na vida educacional de cada um. Entendemos que essa união entre as escolas é de muito valor para estimular a integração e socialização entre estudantes, o respeito com as demais equipes, superação, espírito esportivo, aprendizados esses que serão levados para a vida.

O público discente é composto majoritariamente por adolescentes da etapa Ensino Fundamental II, com faixas etárias entre 11 e 14 anos. Observa-se entre eles grande potencial criativo, mas também dificuldades de concentração e rendimento escolar, muitas vezes relacionadas à falta de acompanhamento familiar e às condições socioemocionais. Por isso, a escola busca constantemente promover ações de apoio pedagógico e socioafetivo, articuladas com o serviço de orientação educacional.

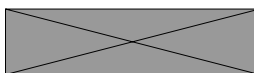
O corpo docente é formado por professores experientes e abertos ao diálogo, ainda que enfrentem desafios como a sobrecarga de trabalho e a escassez de recursos didáticos. Apesar das dificuldades, prevalece o



empenho em desenvolver práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. A formação continuada tem sido um pilar importante para fortalecer o coletivo docente e aprimorar a qualidade do ensino.

A equipe gestora composta por diretor, vice-diretora, coordenadores pedagógicos e secretária escolar atua de forma colaborativa e participativa, buscando integrar os diferentes setores da escola e incentivar o envolvimento de todos nos processos decisórios. Os demais profissionais, como inspetores, merendeiras e auxiliares de limpeza, são reconhecidos como parte essencial da comunidade escolar, pois contribuem diretamente para o clima organizacional e para o bem-estar dos alunos.

A relação com as famílias ainda é um ponto desafiador, uma vez que muitos responsáveis demonstram pouco engajamento nas atividades escolares. Para enfrentar essa situação, a escola tem investido em estratégias de aproximação, como reuniões mais dinâmicas, projetos integradores e o uso de canais digitais de comunicação, fortalecendo gradualmente o vínculo entre a instituição e



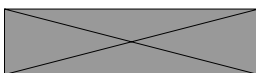
a comunidade.

Em síntese, trata-se de uma escola que, mesmo enfrentando limitações estruturais e socioeconômicas, mantém viva a missão de promover uma educação pública de qualidade, sustentada pelo trabalho coletivo e pelo compromisso de todos os profissionais com o desenvolvimento geral dos estudantes.

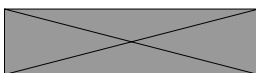
Descrição da experiência:

O projeto analisado intitulado de “JOGOS ESTUDANTINS DA ESCOLA GOVERNADOR ALMIR GABRIEL (JEAG)”, desenvolvido com o objetivo de ampliar a participação das famílias nas decisões pedagógicas e administrativas da escola, fortalecendo o vínculo entre comunidade e instituição.

A participação dos pais no JEAG é de suma importância tanto para fortalecer o elo entre pais e filhos, e para fortalecer a participação da família na escola. Tendo uma grande participação dos pais e familiares na noite de



abertura, chamada de noite cultural a qual tem participação do grupo de portas bandeiras que tem alunos de outras turmas, as quais ainda não participa da JEAG, mas já serve como incentivo para que possam participar no futuro, muitos pais ficam torcendo e comemorando junto com seus filhos, com novos ajustes no projeto os pais não ficam só na plateia, mais também disputando com os alunos, mas especificamente uma modalidade de integração entre pais e filhos como: corrida de 400m em que o pai corre com o filho e a mãe com a filha, ligados pelo braço com um elástico, ou seja, ambos tem que se ajudar. Outro ponto importante e que os pais acompanham os filhos em todas as modalidades, neste sentido aumenta a motivação, os filhos se sentem mais motivados e interessados em participar, melhorando o desempenho e ajudando a melhorar o interesse acadêmico, pois eles se sentem mais apoiados e acompanhados. Contribuindo nos desenvolvimentos e habilidades importantes, como trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas. A participação dos pais também ajuda a criar uma conexão mais forte entre a



escola e a família, o que é fundamental para o sucesso do aluno; os pais também aprendem com os filhos e podem descobrir novas habilidades e interesses dos filhos.

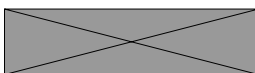
Objetivos e Ações Realizadas

Os principais objetivos do projeto foram:

- Estimular a presença ativa das famílias nas atividades escolares esportivas e conseqüentemente em reuniões pedagógicas e administrativas.
- Comemorar o Dia do Estudante.
- Promover o diálogo entre gestores, professores e comunidade.

Para alcançar esses objetivos, foram planejadas e executadas as seguintes ações:

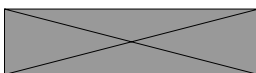
- Campanhas de mobilização nas redes sociais e no entorno da escola, com linguagem acessível e convites personalizados.



- Integração de eventos pedagógicos e noite culturais da JEAG (Jogos Estudantis Almir Gabriel), apresentações artísticas (dança cultural e desfile), corrida de pais e filho e corrida de mães e filhas, sempre com foco na valorização da participação familiar.

Os recursos mobilizados incluíram:

- Recursos humanos: equipe gestora, professores, equipe de apoio, alunos e voluntários da SEMED;
- Recursos materiais e tecnológicos: sala de multimídia, equipamentos de som, projetor, bolas, quadra futebol, quadra de vôlei, baladeira, lagoa, pista para ciclismo, e uso da associação de veteranos esportistas de Placas, murais informativos e mídias digitais para divulgação;

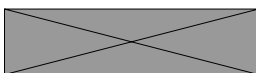


Problemas Enfrentados e Estratégias de Solução

O principal problema identificado foi a baixa adesão inicial das famílias nas atividades coletivas. Muitos pais relataram falta de tempo, desinteresse ou desconfiança quanto à efetividade das ações escolares.

Para enfrentar essas dificuldades, foram adotadas algumas estratégias:

- Flexibilização de horários dos jogos e noites culturais, com encontros em diferentes turnos (manhã, tarde e início da noite).
- Comunicação direta e afetiva com as famílias, por meio de mensagens personalizadas através de convites, realizados pela equipe gestora e docentes.
- Reconhecimento público da participação familiar, com medalhas simbólicas e menções durante os eventos escolares.



Fundamentação teórica:

Relação da Experiência com Conceitos de Gestão Escolar, Liderança Educacional e Teorias Pedagógicas

A experiência desenvolvida no projeto “JOGOS ESTUDANTINS (JEAG)” reflete diretamente os princípios da gestão democrática e participativa, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e reforçada por autores como Libâneo (2004) e Lück (2009). Para ambos, a gestão escolar deve ser compreendida como um processo de mediação pedagógica e social, capaz de promover a participação coletiva, a autonomia da escola e o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

No campo das teorias pedagógicas, a proposta está alinhada à abordagem sociointeracionista de Vygotsky, que entende o aprendizado como resultado das interações sociais e culturais. Ao estimular o diálogo entre escola e família, a gestão criou condições para ampliar as “zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos, reforçando a importância do contexto social para o processo de

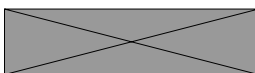


aprendizagem.

Análise crítica:

Entre os principais acertos da experiência, destacam-se a criação de espaços reais de escuta, a integração entre os segmentos escolares e o uso de estratégias comunicacionais inovadoras, que aproximaram a gestão das famílias e tornaram os processos mais transparentes. O fortalecimento do sentimento de pertencimento da comunidade à escola foi, sem dúvida, uma conquista importante.

Por fim, o projeto evidenciou que a escola só se fortalece quando todos os seus gestores, docentes, alunos, famílias e comunidade, compartilham a mesma visão de educação e atuam como corresponsáveis pelo processo de aprendizagem. Esse é o caminho para uma educação pública de qualidade, sustentável e verdadeiramente transformadora.



Conclusão:

A experiência com o projeto “JOGOS ESTUDANTINS (JEAG)” evidenciou que a gestão escolar democrática se constrói no diálogo, na escuta ativa e na valorização das relações humanas. Aprendi que o envolvimento das famílias depende da criação de vínculos e de uma comunicação empática, capaz de gerar confiança e corresponsabilidade.

Como contribuição para a prática de gestão escolar, o projeto demonstrou que a transformação da escola acontece quando todos participam das decisões e se reconhecem como parte essencial do processo educativo. Essa experiência consolidou minha compreensão de que gestão é, acima de tudo, um ato humano, coletivo e transformador.

Referências:

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna



administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

DEMÉTRIO, Paulo Henrique. Gestão escolar e liderança educacional: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e qualidade da educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e gestão escolar: implicações e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

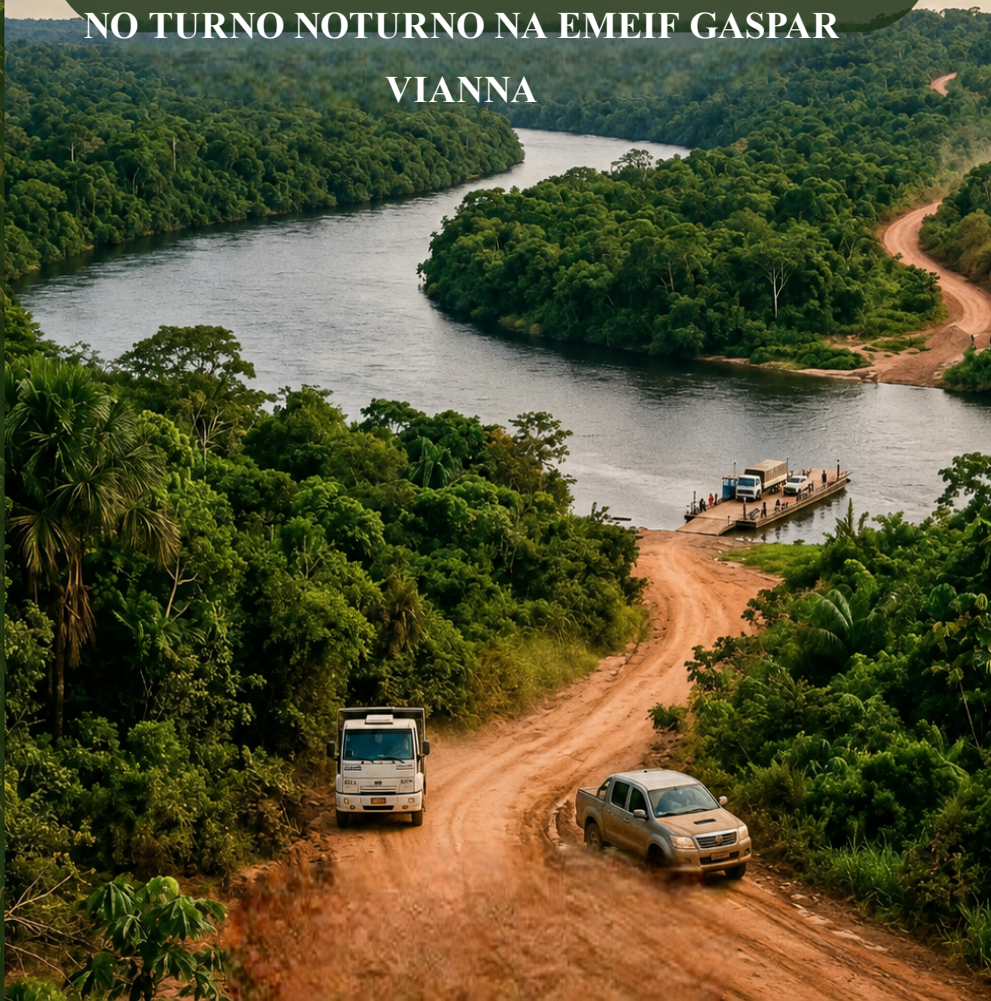


Capítulo

4

**GESTÃO PARTICIPATIVA PARA MELHORIA
DA APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO DOS
PAIS DOS ALUNOS NAS CULMINÂNCIAS
DOS PROJETOS E PLANTÕES PEDAGÓGICOS
NO TURNO NOTURNO NA EMEIF GASPAR**

VIANNA



GESTÃO PARTICIPATIVA PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS NAS CULMINÂNCIAS DOS PROJETOS E PLANTÕES PEDAGÓGICOS NO TURNO NOTURNO NA EMEIF GASPAR VIANNA.

Ivanete Krauzer Boone¹

Lazara Eliana Gomes de Sousa²

Valdoneis Francisco da Silva³

Wanda Cristiane Trevisan⁴

Identificação do Contexto

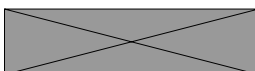
A Escola Municipal de Ensino Infantil e

1 Especialista em Gestão Escolar. Gestora da EMEIF Gaspar Vianna

2 Licenciatura em Pedagogia. Vice-diretora da EMEIF Gaspar Vianna

3 Especialista em Gestão Escolar. Gestor da Escola Estadual Rural de Medicilândia

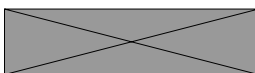
4 Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora Pedagógica da SEMED



Fundamental Gaspar Vianna está localizada no Km 80, comunidade Nova Fronteira, Zona Rural do município de Medicilândia, no estado do Pará. A instituição atende aproximadamente 550 alunos, distribuídos entre as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio, contando com um corpo docente composto por 22 professores e uma equipe gestora comprometida com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por se situar em uma comunidade rural, a escola enfrenta desafios específicos relacionados à distância geográfica, à limitação de recursos e às condições socioeconômicas das famílias. Esses fatores interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tornando essencial a adoção de estratégias de gestão participativa e inclusiva.

O turno noturno apresenta particularidades ainda mais desafiadoras, pois os alunos são, em sua maioria, jovens e adultos que conciliam o estudo com o trabalho e com as responsabilidades familiares. Essa realidade exige do gestor

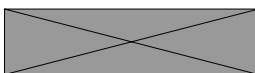


escolar uma atuação sensível, humana e articuladora, capaz de compreender as demandas dos estudantes e de propor ações que valorizem sua trajetória educacional.

Além das questões estruturais e pedagógicas, a escola enfrenta o desafio de manter o engajamento dos alunos e a disciplina no ambiente escolar. A indisciplina e o desinteresse refletem, muitas vezes, a ausência de acompanhamento familiar e a falta de pertencimento à comunidade escolar. Diante desse cenário, a gestão da EMEIF Gaspar Vianna propôs um projeto voltado para fortalecer a participação dos pais, promover o diálogo e desenvolver estratégias de aprendizagem integradas e democráticas.

Descrição da Experiência

O projeto “Gestão Participativa para Melhoria da Aprendizagem e Disciplina Escolar e Integração dos Pais dos Alunos nas Culminâncias dos Projetos e Plantões Pedagógicos” surgiu da necessidade de estreitar os laços

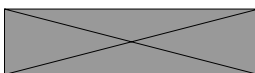


entre escola e comunidade, especialmente no turno noturno. O principal objetivo foi criar um ambiente escolar mais acolhedor, disciplinado e voltado para o sucesso educacional dos alunos.

As primeiras ações envolveram diagnósticos realizados por meio de reuniões com professores, conselhos de classe e escuta ativa dos alunos. Essas conversas possibilitaram compreender as principais dificuldades enfrentadas, como a falta de participação dos pais, o alto índice de faltas e o comportamento inadequado em sala de aula.

A partir dessa análise, a gestão organizou um cronograma de encontros pedagógicos, atividades culturais e momentos de culminância dos projetos realizados na escola. Nesses eventos, os alunos eram incentivados a apresentar seus trabalhos para os familiares, criando um espaço de reconhecimento e valorização das aprendizagens.

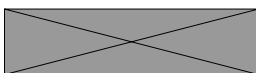
Também, foram implementados plantões pedagógicos mais dinâmicos, com a presença de professores e equipe técnica, visando fortalecer o acompanhamento das



famílias sobre o desempenho dos alunos no turno da noite. A comunicação foi intensificada por meio de bilhetes, grupos de mensagens e convites personalizados, o que aumentou significativamente a adesão dos pais.

Outra ação importante foi o incentivo à formação continuada dos professores, promovendo discussões sobre metodologias ativas, gestão de sala de aula e estratégias de mediação de conflitos. O diálogo constante entre gestão e corpo docente favoreceu o surgimento de uma cultura colaborativa, onde todos se tornaram corresponsáveis pelo processo educativo.

Os resultados começaram a ser percebidos gradualmente: os alunos passaram a participar mais das aulas, as ocorrências disciplinares diminuíram e a comunidade se mostrou mais próxima da escola. A gestão conseguiu consolidar uma rotina de trabalho participativo, pautada no respeito, no diálogo e no compromisso coletivo.

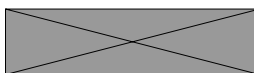


Fundamentação Teórica

A gestão participativa está diretamente ligada ao conceito de gestão democrática, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Segundo Libâneo (2013), a escola deve ser um espaço de diálogo, cooperação e construção coletiva do conhecimento. Para o autor, a gestão escolar deve garantir que todos os membros da comunidade educativa participem ativamente das decisões.

Lück (2009) reforça que a gestão educacional contemporânea requer uma visão sistêmica e integradora, onde a liderança é exercida de forma compartilhada. A autora enfatiza que o gestor deve ser um articulador de processos, promovendo o engajamento de professores, alunos e famílias em torno de metas comuns.

Chiavenato (2010) destaca a importância da liderança como instrumento de motivação e mobilização das pessoas em direção aos objetivos institucionais. Segundo ele, liderar é influenciar de maneira positiva, inspirando



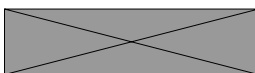
confiança e promovendo a cooperação.

Paro (2016) defende a escola pública como um espaço de emancipação social, sendo a gestão democrática um meio essencial para garantir o direito à educação de qualidade. O autor ressalta que a participação da comunidade não deve ser apenas formal, mas efetiva e transformadora.

Dessa forma, o projeto desenvolvido na EMEIF Gaspar Vianna baseou-se nesses princípios teóricos, buscando construir um modelo de gestão colaborativa e participativa, que valoriza a escuta, a corresponsabilidade e o trabalho em equipe.

Análise Crítica

Durante a execução do projeto, vários desafios foram enfrentados. O primeiro deles foi a resistência inicial dos pais em participar das atividades escolares, motivada pelo cansaço do trabalho diário e pela percepção de que a escola era responsabilidade exclusiva dos professores. Superar essa visão exigiu persistência, empatia e estratégias

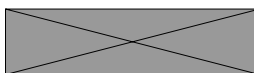


criativas de mobilização.

Outro obstáculo foi o comportamento de alguns alunos, especialmente no turno noturno, onde a indisciplina e as faltas e evasões eram recorrentes. A gestão adotou uma postura pedagógica, evitando punições rígidas e buscando compreender as causas por trás dos comportamentos inadequados. O diálogo, as orientações individuais e as rodas de conversa com os estudantes foram essenciais para restabelecer o respeito e o comprometimento.

Com o passar do tempo, foi possível observar mudanças significativas: os alunos passaram a demonstrar maior interesse pelas atividades, e os professores relataram uma melhora no ambiente de sala de aula. As reuniões de pais e plantões pedagógicos, antes esvaziados, começaram a contar com presença expressiva das famílias, que passaram a reconhecer a importância de acompanhar a vida escolar dos filhos.

Apartir das culminâncias dos projetos pedagógicos, o vínculo entre escola e comunidade se fortaleceu. Os pais se sentiram valorizados e passaram a ver a escola



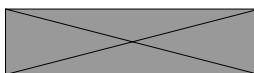
como extensão de suas responsabilidades familiares. Essa integração trouxe reflexos positivos no rendimento escolar, na convivência e no clima organizacional da escola.

Conclusão

A experiência vivenciada na EMEIF Gaspar Vianna comprova que a gestão participativa é uma ferramenta fundamental para a construção de uma escola democrática, inclusiva e voltada para a aprendizagem significativa. Ao promover o envolvimento dos pais e da comunidade nas ações pedagógicas, a escola tornou-se mais viva, acolhedora e comprometida com o sucesso de seus alunos.

O fortalecimento das relações interpessoais entre gestão, professores, alunos e pais resultou em uma cultura de confiança e cooperação. A disciplina, antes um problema constante, transformou-se em oportunidade de aprendizado e amadurecimento coletivo

O projeto também contribuiu para a valorização do papel do gestor escolar como líder, mediador e incentivador



do trabalho em equipe. A experiência serviu de inspiração para outras iniciativas no município, demonstrando que, mesmo em contextos rurais e desafiadores, é possível alcançar resultados expressivos quando se trabalha com participação, sensibilidade e propósito educacional. Conclui-se, portanto, que a gestão participativa não é apenas um modelo administrativo, mas uma prática transformadora capaz de mudar realidades e fortalecer o papel social da escola pública.

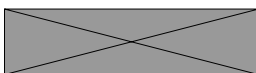
Referências

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.



Capítulo

5

A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) COMO EIXO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA



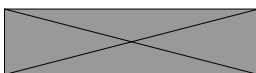
A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) COMO EIXO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Rosângela Melo da Silva¹

A gestão democrática da escola pública muito discutida atualmente, pressupõe a criação de mecanismos concretos de participação e de autonomia da escola. E, ainda o respeito aos diferentes atores que a compõe. A liderança do gestor é fundamental na implementação de ações compartilhadas, as ações de gestão democrática que trazem consigo uma concepção educativa que valoriza a autonomia da escola e de seus sujeitos.

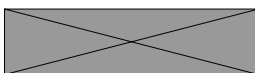
O caminho em busca da gestão democrática não é um caminho pronto, é árduo no sentido de enfrentar conflitos e obstáculos, porque não é fácil romper paradigmas e transformar o modelo de gestão tradicional que sobrevive há séculos. A gestão democrática precisa ser

1 Coord. Pedagógica da CEI Maria Carmélia. Esp. em Gestão do Trabalho Pedagógico



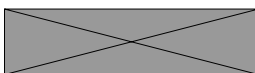
entendida como uma nova maneira de administrar a escola, de mudar a mentalidade, a ação, vislumbrando um novo modelo e acreditando na possibilidade de uma nova escola com a participação efetiva. A gestão democrática da escola pública muito discutida atualmente, pressupõe a criação de mecanismos concretos de participação e de autonomia da escola. E, ainda o respeito aos diferentes atores que a compõe. A liderança do gestor é fundamental na implementação de ações compartilhadas, as ações de gestão democrática que trazem consigo uma concepção educativa que valoriza a autonomia da escola e de seus sujeitos.

O caminho em busca da gestão democrática não é um caminho pronto, é árduo no sentido de enfrentar conflitos e obstáculos, porque não é fácil romper paradigmas e transformar o modelo de gestão tradicional que sobrevive há séculos. A gestão democrática precisa ser entendida como uma nova maneira de administrar a escola, de mudar a mentalidade, a ação, vislumbrando um novo modelo e acreditando na possibilidade de uma nova escola com a participação efetiva.



Nesse sentido, concordamos com Paro (2006) quando afirma que para que a escola se faça realmente pública é imprescindível a criação de mecanismos que a torne democrática, somente dessa forma poderá se tornar de fato o que deve ser: instrumento para construção e defesa da cidadania.” A gestão democrática para se efetivar, os membros, diretor, professores, funcionários, alunos e a comunidade devem ter os mesmos ideais participativos”. (PARO, 2006, p. 162-163). E ressaltar que o gerenciamento de uma escola está sujeito a falhas, até mesmo fracasso, que se atribui a diversas variáveis que intervêm nas ações dos gestores e é independente de suas competências, daí a importância da participação de todos.

A escola contemporânea, mais do que um espaço de transmissão de conteúdos formais, deve se consolidar como um polo dinâmico de efervescência cultural e social. A vitalidade de uma instituição de ensino mede-se, em grande parte, pela sua capacidade de se conectar com a comunidade ao seu redor e de mobilizar seus funcionários em torno de objetivos comuns. O Projeto Cultural da



escola emerge, neste contexto, como a ferramenta ideal para essa integração, servindo como ponte entre os saberes acadêmicos e as ricas manifestações culturais presentes no entorno escolar.

Contudo, o sucesso de uma iniciativa cultural não depende apenas de um planejamento diretivo; ele reside fundamentalmente na participação ativa e colaborativa de todos os atores envolvidos: alunos, professores, funcionários e a comunidade local (pais, moradores, artistas e comerciantes). A construção conjunta do projeto cultural garante que ele seja relevante, significativo e verdadeiramente representativo da identidade plural da escola.

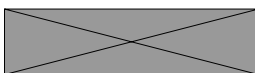
Este projeto tem como objetivo central estabelecer e implementar mecanismos eficazes que garantam a participação efetiva da comunidade e de todos os funcionários no planejamento, execução e avaliação das ações culturais da escola. Acredita-se que, ao envolver a todos no processo criativo, fortalece-se o senso de pertencimento, valorizam-se talentos locais e cria-se um



ambiente escolar mais rico, democrático e engajado, onde a cultura é vivida e celebrada coletivamente.

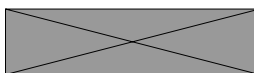
O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é, por definição, o documento que materializa a identidade e a autonomia de uma instituição de ensino. Mais do que uma exigência burocrática ou um conjunto de normas a serem arquivadas, o PPP representa o compromisso social da escola com a formação de seus alunos e a comunidade na qual está inserida. Ele delinea a missão, a visão, os valores e as diretrizes que nortearão todas as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Contudo, a real eficácia do PPP reside na sua capacidade de sair do plano teórico e ser, de fato, colocado em prática no cotidiano escolar. Um documento bem elaborado, mas inoperante, perde seu significado e falha em seu propósito de ser o eixo condutor da ação educativa. A importância de “fazer acontecer” o PPP reside na necessidade de garantir a coerência entre o discurso e a ação, promovendo uma gestão escolar que seja, simultaneamente, democrática, participativa e transparente.



Este trabalho tem como objetivo central discutir e evidenciar as estratégias de gestão que transformam o PPP em uma prática viva e pulsante. Abordaremos como a implementação efetiva das diretrizes do projeto fortalece o senso de pertencimento da comunidade escolar, otimiza os processos de ensino-aprendizagem e, em última instância, assegura a qualidade social da educação, fazendo com que o ideal de escola que desejamos se materialize na realidade diária da sala de aula.

Como gestora que fui de uma escola pública da Educação Infantil, localizada na área urbana com crianças pequenas de 4 e 5 anos de pequeno porte que atendia 230 crianças, enfrentei o desafio de promover um senso de pertencimento e responsabilidade na comunidade escolar. A escola funcionava de maneira fragmentada: professores isolados em suas salas de aula, pais ausentes e alunos com baixo engajamento. Percebia-se a urgência de uma mudança que fosse além de medidas paliativas, necessitando de uma reestruturação da identidade da escola em especial na área cultural no qual a escola tinha deixado de desenvolver esse



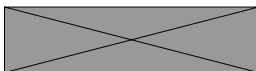
papel.

A prática central adotada foi a revisão e a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que, na época, era um documento burocrático e desconhecido pela maioria. O objetivo foi transformar o PPP em um documento “vivo”, que refletisse os anseios e a realidade da comunidade, como defendido por Libâneo (2007) ao apontar que a gestão democrático-participativa aposta na construção coletiva dos seus objetivos.

O projeto mencionado neste relato de experiência será o “Arraiá da Cumadê Eulalia” que resgatou as tradições das festas juninas, valorizando a cultura popular brasileira e, principalmente, promovendo a participação ativa da comunidade escolar (funcionários, pais e crianças).

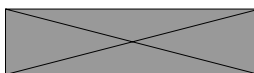
Para a realização do projeto da festa junina “Arraiá da Cumadê Eulália”, as ações, metodologia e recursos mobilizados foram estruturados de forma a garantir a participação de toda a comunidade escolar e um forte viés pedagógico.

As ações foram divididas em fases de planejamento,



execução e culminância:

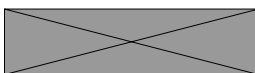
- Diagnóstico Participativo: Levantamento inicial com a comunidade escolar (pais/responsáveis) para ouvir a opinião se gostariam que acontecesse a festa junina.
- Formação dos grupos de trabalho : Criação de equipes por área (decoreação, alimentação, apresentações, brincadeira etc.) com representantes de pais, funcionários e professores.
- Integração Curricular: Inclusão de temas juninos levando em consideração em todas as áreas de conhecimento, desenvolvendo nas aulas atividades de pinturas, contações de histórias, ensaios etc.
- Divulgação do Evento: Uso de cartazes, redes sociais da escola e comunicados para garantir o máximo de engajamento.
- Montagem e Realização da Festa: Organização



das barracas, palco e espaço físico para as apresentações das danças e a circulação do público.

Os recursos que foram usados se destacam os seguintes: Gestão Escolar (coordenação e direção); Corpo Docente; Funcionários de Apoio (merenda, limpeza, secretaria); Alunos; Pais e Membros da Comunidade.

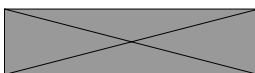
- Recursos Materiais e Financeiros: Materiais de Artesanato (papel, cola, tinta, tecidos); Ingredientes para as Oficinas de Culinária; Sistema de Som e Iluminação (para as apresentações); Materiais Recicláveis doados pelas famílias; Recursos Financeiros provenientes do caixa escolar ou doações iniciais (para despesas básicas).
- Recursos de Infraestrutura: Pátio da escola; Salas de aula (para as atividades pedagógicas); Cozinha da escola; Área externa para ensaios



e apresentação das danças.

Essas ações conjuntas garantiram que o “Arraiá da Cumadê Eulália” fosse um sucesso de público, um marco de união entre funcionários e um momento de real vivência cultural e pedagógicos. A escola, localizada em um bairro com grande diversidade cultural, enfrentava um histórico de baixa participação dos pais em eventos escolares e uma certa fragmentação entre os diferentes setores de funcionários (docentes e equipe de apoio). O desafio inicial da gestão foi transformar a tradicional festa junina, que antes era apenas um evento de arrecadação de fundos e apresentação de danças, em um projeto pedagógico e comunitário, alinhado aos eixos da BNCC que abordam a valorização das manifestações culturais e o desenvolvimento socioemocional.

As ações foram pautadas no princípio da gestão democrática e participativa, prevista na Constituição Federal de 1988 e legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Artigo



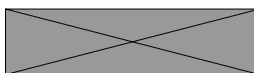
14. A autonomia da escola, garantida pela LDB, foi o pilar para a tomada de decisões nos âmbitos pedagógico, administrativo financeiro.

A experiência válida a perspectiva de Heloisa Lück, que defende a gestão participativa como um processo contínuo de colaboração, comunicação e trabalho em equipe, essencial para a qualidade do ensino. A autora enfatiza que a gestão não se limita ao diretor, mas envolve todos os sujeitos escolares.

Além disso, a prática demonstrou a importância do gestor como um articulador de saberes e um agente político, e não apenas um executor de tarefas, como aponta Ribeiro (2020). A capacidade de transitar entre as dimensões pedagógica, administrativa e relacional foi crucial para o sucesso do projeto.

Conclusão

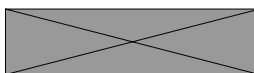
A construção coletiva do PPP, embora desafiadora, transformou a cultura escolar. O documento final foi, de fato,



a “cara” da escola, e a comunidade, ao se ver representada, passou a zelar pelo cumprimento do que foi acordado. A gestão democrática, vista não como um ato jurídico, mas como um ato político e um exercício de cidadania, foi a chave para promover um ambiente mais coeso e comprometido com a aprendizagem.

Sendo assim, detectamos que o envolvimento é um dos fatores que precisa ser trabalhado nas escolas para que ocorra a concretude de um modelo de gestão que supere a descentralização de poder e o individualismo, para que se alcance uma educação democrática que é o anseio de todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Por fim, concluímos que a escola precisa repensar o seu papel social na formação de verdadeiros cidadãos, buscando com seriedade, com compromisso da coletividade e uma constante revisão crítica de seu papel a conquista de uma nova escola, que seja verdadeiramente democrática, de outra forma corremos o risco de ficarmos apenas na reflexão.

É nesse sentido que retomamos a questão do esforço coletivo, pois é através da participação de todos, que



se pode buscar mecanismos que gerem um novo caminho no desenvolvimento do processo de democratização, reavaliado, reconstruindo uma nova organização das estruturas educacionais, que venham dar uma nova roupagem a educação, recuperando o verdadeiro sentido na administração escolar, evidenciando seu principal papel que é de melhorar a educação para todos.

Saviani (1994) afirma que:

A relação entre a democracia e educação se caracteriza pela dependência e influência recíproca. A democracia depende da educação para o seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para o seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Podemos então dizer que educação e democracia guardam entre si uma estreita articulação, sendo que ambas pressupõe a possibilidade de uma vida melhor por Por fim, concluímos que a escola precisa repensar o seu papel



social na formação de verdadeiros cidadãos, buscando com seriedade, com compromisso da coletividade e uma constante revisão crítica de seu papel a conquista de uma nova escola, que seja verdadeiramente democrática, de outra forma corremos o risco de ficarmos apenas na reflexão, foi uma manifestação cultural muito linda e concluída com sucesso.

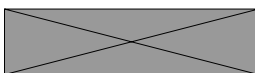
Referências:

PARO, Victor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, art. 14-SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 1994.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 (ou edições posteriores, como 2013, 2016 ou 2017).



Capítulo

6

**DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO NAS RELAÇÕES
DO COTIDIANO NO AMBIENTE ESCOLAR**



DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO NAS RELAÇÕES DO COTIDIANO NO AMBIENTE ESCOLAR

Eliana Silva de Carvalho¹

Rosângela Andrade Wiederkehr²

Tereza Oliveira de Menezes³

Thirlia de Araújo Santos⁴

Introdução

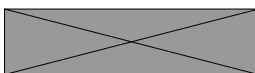
O presente relato descreve uma experiência de gestão escolar desenvolvida na Escola Estadual Getúlio Vargas, no ano de 2025, envolvendo a comunidade escolar e, em especial, as famílias dos estudantes do ensino médio.

1 Esp. em Gestão Escolar. Escola Estadual Getúlio Vargas

2 Licenciada em Letras. Vice-diretora da Escola Estadual Getúlio Vargas

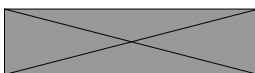
3 Pedagoga. Especialista em Educação na Escola Estadual Getúlio Vargas

4 Licenciada em Letras. Vice-diretora Pedagógica na EEEFM. Getúlio Vargas



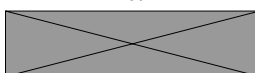
A escola, na data do evento, estava localizada na Av. João Pessoa, nº 1290, bairro Catedral, zona urbana de Altamira–PA, dispondo de 8 salas de aula, sala de coordenação pedagógica, sala de direção e vice direção, secretaria, sala de professores, cozinha, depósito de merenda, pátio coberto, sala de leitura e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atendia, naquele ano, 363 estudantes, dos quais 17 eram estudantes público-alvo da educação especial, que frequentavam a sala comum e, no contraturno, a sala de recursos multifuncionais, contando com o trabalho de uma professora auxiliar e de equipe multiprofissional composta por gestores, especialistas em educação, professores e profissionais de apoio.

A comunidade escolar é formada majoritariamente por estudantes oriundos de bairros periféricos e de baixa renda, cujas famílias enfrentam desafios sociais, econômicos e culturais que impactam diretamente o processo educativo. Muitos vivenciam situações de vulnerabilidade, dificuldades de acesso a serviços básicos e limitações financeiras para aquisição de materiais didáticos, alimentação e outros itens



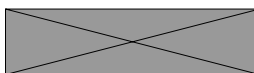
essenciais, o que torna programas de apoio, como benefícios sociais e políticas de permanência escolar, fundamentais para garantir o acesso e a continuidade dos estudos. Soma-se a isso a diversidade cultural presente na comunidade e as condições geográficas, uma vez que a distância entre casa e escola e a precariedade de infraestrutura urbana tornam o transporte escolar um serviço indispensável, sobretudo para estudantes com deficiência, que contam com ônibus adaptado e acompanhamento de monitores.

Nesse contexto, a equipe diretiva identificou a necessidade de articular uma proposta de gestão que dialogasse com a realidade vivenciada pelos estudantes e suas famílias, unindo diretrizes governamentais e demandas locais. Foi nesse cenário que se desenvolveu o projeto “Escola e Família: fortalecendo laços”, como desdobramento do PROEC – Projeto Escola e Comunidade, envolvendo todas as turmas, professores, demais funcionários e responsáveis pelos estudantes, com o objetivo de cuidar das relações familiares e apoiar o desenvolvimento integral dos jovens. A iniciativa buscou responder a um quadro marcado por



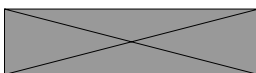
vínculos familiares fragilizados, presença de mães solo com jornadas exaustivas de trabalho, estudantes criados por avós e responsáveis com baixa escolaridade, residentes em bairros distantes do centro, fatores que dificultam a participação das famílias na vida escolar e repercutem no bem-estar emocional e na trajetória escolar dos alunos.

O projeto de gestão analisado consistiu na organização de rodas de conversa e oficinas temáticas sobre vínculos afetivos, comunicação, escuta ativa e cultura de paz, envolvendo estudantes, famílias, professores, equipe técnica e parceiros externos. A gestão escolar participou ativamente do planejamento, da mobilização da comunidade, da definição do cronograma, da distribuição de responsabilidades e do acompanhamento das atividades, buscando criar espaços de diálogo, acolhimento e aproximação entre escola e famílias, de modo a fortalecer laços afetivos e construir uma rede de apoio mais sólida em torno dos estudantes.



Descrição da experiência

O projeto de gestão analisado neste relato corresponde à ação “Escola e Família: fortalecendo laços”, desdobramento do PROEC – Projeto Escola e Comunidade, realizado na Escola Estadual Getúlio Vargas em 6 de junho de 2025, com o objetivo de fortalecer a parceria entre escola, famílias e comunidade, promovendo a educação integral por meio de momentos formativos sobre cidadania, cultura de paz, vínculos afetivos e participação na vida escolar. Para alcançar esse propósito, foram organizadas rodas de conversa e oficinas temáticas sobre construção de laços entre família e escola, escuta ativa e cultura colaborativa, comunicação não violenta e (re) conhecimento de si e dos outros, desenvolvidas nos turnos da manhã e da tarde, com acolhida no pátio, rodízio entre as salas e intervalo para lanche, de modo que todos os participantes tivessem acesso às diferentes atividades. A metodologia adotada baseou-se na participação ativa, na troca de experiências e na escuta qualificada, envolvendo estudantes, responsáveis,



professores, equipe escolar e facilitadores externos.

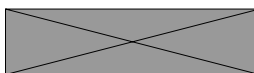
Durante a execução, surgiram desafios como a dificuldade de mobilizar algumas famílias, sobretudo as que residem em bairros distantes ou cujos responsáveis possuem jornadas extensas de trabalho, além da resistência inicial de alguns participantes em expor questões familiares sensíveis. Diante disso, a equipe gestora intensificou os convites por bilhetes, redes sociais e contatos individuais, ajustou horários para favorecer a participação e cuidou da criação de um ambiente acolhedor, sigiloso e respeitoso, o que contribuiu para ampliar a adesão e consolidar um clima de confiança entre escola e comunidade. O projeto contou, ainda, com a parceria da Faculdade Serra Dourada, por meio de professores e acadêmicos de Psicologia e Direito, cujo envolvimento enriqueceu as discussões, qualificou a abordagem de aspectos emocionais e jurídicos das dinâmicas familiares e fortaleceu os vínculos entre educação básica e ensino superior na promoção da cidadania e da cultura de paz.



Fundamentação teórica

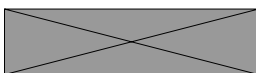
A experiência vivenciada no projeto “Escola e Família: fortalecendo laços” apoia-se na concepção de gestão escolar democrática e participativa, entendendo a escola como espaço de construção coletiva, em que diferentes sujeitos definem objetivos, estratégias e projetos, atribuindo à gestão um caráter pedagógico voltado à aprendizagem, à equidade e à participação da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2012). Nessa perspectiva, a liderança educacional assume forma dialógica e colaborativa, em que o gestor atua como mediador de processos, articulador de pessoas e promotor de um ambiente de confiança e corresponsabilidade, mobilizando a equipe, distribuindo responsabilidades e estabelecendo parcerias, como a realizada com a Faculdade Serra Dourada, envolvendo professores e acadêmicos de Psicologia e Direito.

As políticas públicas de educação integral e de fortalecimento da relação escola–comunidade sustentam a proposta ao enfatizar que a formação dos estudantes envolve



dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas, exigindo ações que ultrapassem o ensino de conteúdos disciplinares e enfrentem as desigualdades vivenciadas por famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e residentes em áreas periféricas (BRASIL, 2023; EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2025). Ao promover rodas de conversa e oficinas sobre vínculos familiares, escuta ativa, comunicação não violenta e cultura de paz, o projeto concretiza a função da escola como espaço de proteção de direitos, prevenção de violências e promoção da convivência respeitosa (NOVA ESCOLA, 2022).

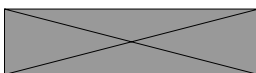
No campo das teorias pedagógicas, a experiência dialoga com concepções que compreendem a aprendizagem como processo social e histórico, construído nas interações entre sujeitos, culturas e contextos, o que orienta a adoção de metodologias ativas e participativas que valorizam a escuta, a troca de experiências e o reconhecimento das realidades familiares dos estudantes (LIBÂNEO, 2012). Ao incorporar temas como vínculos afetivos, cuidado, pertença e direitos, o projeto amplia o currículo e reforça o compromisso



com a formação integral e cidadã, em consonância com a perspectiva de uma gestão escolar que articula dimensões pedagógicas e organizacionais (LIBÂNEO, 2012). Articulando, ainda, princípios da gestão de pessoas e de recursos, como planejamento, organização do trabalho em equipe e mobilização de materiais, a partir de contribuições da administração (CHIAVENATO, 2014), a fundamentação teórica integra gestão democrática, liderança colaborativa, políticas de educação integral e teorias pedagógicas críticas, conferindo intencionalidade formativa às ações desenvolvidas com estudantes e famílias.

Análise crítica

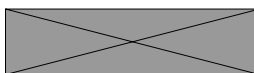
O projeto “Escola e Família: fortalecendo laços” mostra impactos positivos na aprendizagem e no clima escolar, sobretudo pelo fortalecimento dos vínculos entre escola e famílias em situação de vulnerabilidade social. Observou-se maior participação de responsáveis antes pouco presentes na vida escolar, o que favoreceu a comunicação



sobre aspectos pedagógicos, comportamentais e emocionais e resultou em atitudes mais responsáveis dos estudantes, maior adesão às orientações da escola e diminuição de conflitos em alguns grupos.

As rodas de conversa e oficinas sobre escuta ativa, comunicação não violenta e (re)conhecimento de si e do outro contribuíram para um ambiente mais acolhedor, baseado no respeito e na cultura de paz. Relatos de professores e demais profissionais indicam ampliação da compreensão sobre a realidade familiar dos estudantes, estimulando práticas mais empáticas e menos punitivas, enquanto a parceria com docentes e acadêmicos da Faculdade Serra Dourada qualificou os diálogos com aportes psicológicos e jurídicos em casos mais complexos.

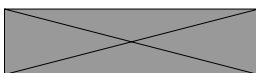
Entre os principais pontos fortes, destacam-se a escolha de temática alinhada às necessidades concretas dos estudantes, a articulação entre escola, famílias, comunidade e instituição de ensino superior, bem como o uso de metodologias participativas centradas na escuta e na troca de experiências. A organização do cronograma,



a divisão de responsabilidades e a criação de um ambiente de acolhimento foram decisivas para o bom andamento das ações e para a adesão dos participantes.

Foram identificados, contudo, limites importantes, como a dificuldade de mobilizar determinadas famílias, especialmente as que residem em áreas mais distantes ou cujos responsáveis têm jornadas extensas de trabalho, o que restringiu o alcance do projeto. Soma-se a isso o caráter pontual da ação, realizada em um único dia, o que torna seus efeitos dependentes da continuidade de iniciativas semelhantes incorporadas ao longo do ano letivo e institucionalizadas no Projeto Político-Pedagógico.

Como lições e perspectivas de aprimoramento, ressalta-se a necessidade de ampliar e diversificar as estratégias de comunicação com as famílias, investir em formação continuada dos profissionais sobre cultura de paz, relações familiares e escuta qualificada e transformar o projeto em um programa permanente com encontros periódicos. Além disso, recomenda-se fortalecer parcerias externas para atendimentos e orientações sistemáticas e

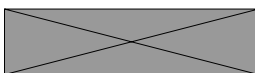


criar instrumentos de avaliação que permitam monitorar, de forma mais objetiva, impactos na aprendizagem, frequência e comportamento dos estudantes.

Conclusão

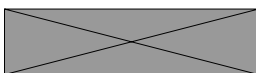
A experiência desenvolvida com o projeto “Escola e Família: fortalecendo laços” permitiu compreender, de forma mais concreta, que a gestão escolar democrática e participativa é condição fundamental para enfrentar os desafios de uma comunidade marcada por vulnerabilidades sociais, vínculos familiares fragilizados e desigualdades no acesso à escola. Entre os principais aprendizados, destaca-se a força da aproximação entre escola e famílias na melhoria do clima escolar, na qualificação do diálogo sobre a vida escolar dos estudantes e na construção de uma rede de apoio que contribui para o bem-estar emocional e para o engajamento dos alunos nos processos de aprendizagem.

A experiência evidenciou, ainda, que ações planejadas com intencionalidade formativa, pautadas em



metodologias participativas – como rodas de conversa e oficinas – e apoiadas em parcerias com instituições externas, podem produzir impactos positivos mesmo em um curto espaço de tempo, desde que inseridas em uma perspectiva de continuidade. Ao articular conceitos de gestão democrática, liderança educacional colaborativa, educação integral e teorias pedagógicas críticas, o projeto reafirmou a importância de que as decisões de gestão estejam sempre orientadas por princípios pedagógicos e pelo compromisso com a inclusão e a equidade.

Para a prática de gestão escolar, a experiência contribuiu ao reforçar a necessidade de ampliar canais de comunicação com as famílias, diversificar estratégias de participação, incorporar temas relacionados às relações familiares, à cultura de paz e aos direitos dos estudantes no cotidiano da escola, e consolidar parcerias que enriqueçam a ação educativa. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, a participação no planejamento, execução e avaliação do projeto possibilitou aprimorar competências relacionadas ao trabalho em equipe, à mediação de conflitos,



à escuta qualificada e à articulação interinstitucional, fortalecendo a compreensão de que ser gestor implica atuar como articulador de pessoas, políticas e saberes em favor da aprendizagem e da dignidade dos estudantes.

Referências bibliográficas

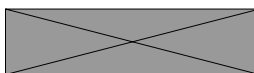
CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. O eixo entrelaçar na política de Educação Integral em tempo integral: guia para gestores. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/guiagestores.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. Conceito de educação integral. 2025. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 14 dez. 2025.

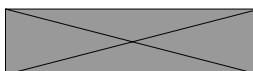
NOVA ESCOLA. Caminhos para promover a cultura de



paz nas escolas. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 14 dez. 2025.

EDUCACIONAL. Educação integral: o que é, importância e como desenvolver. 2023. Disponível em: <https://educacional.com.br/gestao-escolar/educacao-integral/>. Acesso em: 14 dez. 2025.

PINHO, M. J. A educação integral diante do novo paradigma. Revista EduLings, 2017.



Capítulo

7

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DE GESTÃO
ESCOLAR: DESAFIOS, PRÁTICAS E
APRENDIZAGENS EMEF DULCINÉIA
ALMEIDA DO NASCIMENTO**



RELATO DE EXPERIÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS, PRÁTICAS E APRENDIZAGENS EMEF DULCINÉIA ALMEIDA DO NASCIMENTO

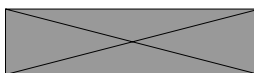
Danuza Rodrigues Ribeiro¹

“A gestão escolar democrática e participativa é essencial, baseada no diálogo, no respeito ao saber dos alunos e na formação de cidadãos críticos” Paulo Freire

Identificação do Contexto

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulcinéia Almeida do Nascimento é uma instituição pública situada no município de Vitória do Xingu, no estado do Pará. Atende turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, funcionando em período parcial, e possui porte médio,

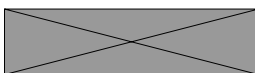
1 Pedagoga, Vice-diretora da EMEF Dulcinéia Almeida do Nascimento



comaproximadamente 940 estudantes distribuídos nos turnos da manhã e da tarde.

A comunidade escolar caracteriza-se por forte diversidade sociocultural, composta por famílias urbanas, ribeirinhas e zonas rurais. Muitos alunos enfrentam desafios sociais significativos, como vulnerabilidade socioeconômica, dificuldades de acesso à internet e baixa participação familiar no acompanhamento escolar.

O corpo docente é formado por cerca de 47 professores, além de equipe gestora composta por direção, Vice direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e secretaria escolar. Há também professores auxiliares, profissionais de apoio, merendeiras e equipe de serviços gerais. A escola mantém vínculo ativo com a Secretaria Municipal de Educação e participa de programas como Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), o Sistema Paraense de Avaliação Educacional–SISPAE, Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), ALFABETIZA PARÁ e projetos pedagógicos interdisciplinares.



Nesse cenário, o papel da gestão escolar é essencial para assegurar organização, mediação pedagógica e articulação entre os diversos atores envolvidos no processo educativo.

O presente relato descreve o processo de planejamento, execução e acompanhamento de ações de gestão escolar implementadas durante o ano letivo, com foco no fortalecimento das aprendizagens e na melhoria dos indicadores educacionais da EMEF Dulcinéia Almeida do Nascimento.

A experiência central analisa a reorganização do trabalho pedagógico e a implementação de estratégias coletivas de gestão, incluindo: acompanhamento sistemático das aprendizagens; formação continuada para docentes; reorganização da rotina escolar; fortalecimento do clima institucional; preparação e mobilização para avaliações externas (especialmente SISPAE).

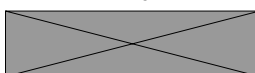
Objetivos

- Melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas;



- Promover práticas pedagógicas mais colaborativas;
- Aprimorar o processo de gestão participativa;
- Identificar dificuldades estruturais e pedagógicas e construir soluções coletivas;
- Engajar professores e famílias na vida escolar.

A metodologia adotada envolveu: Diagnóstico inicial, utilizando resultados anteriores, avaliações diagnósticas, avaliações formativa e somativa bimestrais; planejamento colaborativo, com reuniões periódicas entre gestão, professores e coordenação pedagógica; conselhos de professores; conselho de classe; rodas de conversas com alunos e famílias; busca ativa dos alunos; projetos de intervenções para atender os alunos que estão com dificuldades de aprendizagens; formações internas, baseadas em necessidades pedagógicas, especialmente alfabetização, resolução de problemas e descritores avaliativos. Acompanhamento docente, com visitas às salas, devolutivas individuais e construção conjunta de planos

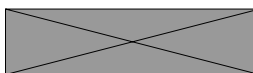


de ação. Monitoramento contínuo, por meio de registros, reuniões bimestrais e análise de indicadores.

Foram utilizados recursos materiais (salas, equipamentos tecnológicos, impressões, apostilas, avaliações, simulados), recursos humanos (docentes, coordenação, gestão) e recursos formativos (textos de referência, documentos oficiais, reuniões pedagógicas e formações externas oferecidas pela SEMED).

A experiência de gestão enfrentou diversos desafios, entre eles: rotatividade funcionários; indisciplina e fragilidade no clima escolar; baixa participação da família; resistência das famílias com falta de medicação para nossos alunos “PCD”; déficits de aprendizagem acumulados; conflitos de funcionários; dificuldades no uso de metodologias ativas; resistência inicial a mudanças nas rotinas e planejamentos. Dificuldade para organização administrativa.

Neste contexto, para enfrentar tais desafios, foram adotadas estratégias e ações como: Escuta ativa e atendimento individualizado aos alunos, professores; Implementação

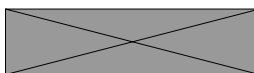


de rotina mais estruturada para o acompanhamento pedagógico; rodas de conversas com alunos e famílias; busca ativa; parceria da equipe multifuncional; projetos de intervenções para alunos que estão com dificuldades de aprendizagens.

Projetos de incentivo à leitura, matemática e participação familiar; Reuniões com famílias alinhamento após cada ciclo avaliativo, para apresentação do nível de aprendizagem de cada aluno; fortalecimento da cultura de cooperação entre professores.

Fundamentação Teórica

A experiência dialoga diretamente com a literatura de gestão escolar e liderança educacional. Segundo Libâneo (2013), a gestão escolar deve articular dimensões administrativas, pedagógicas e participativas para garantir qualidade social da educação. Essa visão orientou a construção de estratégias que colocassem o estudante no centro do processo.

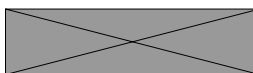


Para Chiavenato (2003), gestão eficiente envolve planejamento, organização, direção e controle. Esses elementos estiveram presentes no ciclo de gestão adotado na escola: diagnóstico, planejamento coletivo, execução e monitoramento.

Fiorentini (2016) destaca a importância da formação continuada e da pesquisa-ação como instrumentos de transformação da prática docente. Assim, a escola estruturou encontros formativos alinhados às dificuldades reais observadas em sala de aula.

Sousa (2020) ressalta que a gestão deve ser democrática, integrando a participação dos sujeitos escolares na tomada de decisões. A experiência relatada buscou fortalecer a participação dos professores nos processos pedagógicos e administrativos.

Já Demétrio (2018) afirma que o líder educacional precisa promover engajamento e estabelecer relações de confiança para que a equipe se envolva efetivamente nas mudanças propostas. Por isso, adotou-se postura dialógica, escuta ativa e devolutivas construtivas aos docentes.

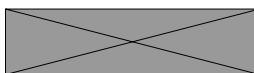


Outro componente teórico importante refere-se às políticas públicas de avaliação externa, como o SISPAE, que orientam práticas pedagógicas e fornecem subsídios para reorganização curricular. A análise constante desses resultados possibilitou intervenções rápidas e precisas.

Assim, a fundamentação teórica serviu não apenas como apoio, mas como norte para as decisões tomadas ao longo do processo de gestão.

Os resultados observados foram significativos: Melhora perceptível no clima escolar e na colaboração entre professores; maior organização das rotinas de planejamento e registro pedagógico; avanços no desempenho dos alunos nas avaliações internas; engajamento da equipe nos processos de formação continuada; mobilização positiva para as avaliações externas, especialmente SISPAE.

Embora ainda haja desafios, a prática mostrou que gestão participativa e pedagógica estruturada geram efeitos diretos sobre a aprendizagem, tais como, comunicação frequente e transparente; acompanhamento próximo do professor; análise contínua de indicadores. Entretanto, os

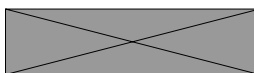


limites estiveram presentes em aspectos como: Dificuldade de manter constância em algumas estratégias; falta de recursos tecnológicos em alguns momentos; resistências iniciais às mudanças; necessidade de ampliar ainda mais o envolvimento familiar.

Portanto, a experiência evidenciou que: Gestão não acontece sozinha: precisa ser coletiva e compartilhada; indicadores são essenciais, mas devem ser interpretados com sensibilidade; professores valorizam formação quando ela dialoga com suas práticas reais; mudanças profundas exigem tempo, persistência e escuta ativa; a escola é um espaço vivo e complexo que precisa de liderança sensível e estratégica.

Conclusão

A experiência de gestão vivenciada na EMEF Dulcinéia Almeida do Nascimento permitiu desenvolver práticas de liderança, organização pedagógica e promoção da aprendizagem em um contexto desafiador. A articulação



entre teoria e prática contribuiu para avanços reais tanto no trabalho docente quanto no desempenho dos estudantes. O trabalho evidenciou que a gestão escolar, quando fundamentada em princípios democráticos, colaborativos e pedagógicos, é capaz de fortalecer vínculos, qualificar práticas e promover melhorias contínuas.

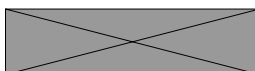
Além disso, o processo representou importante crescimento profissional, ampliando a compreensão sobre gestão participativa, tomada de decisão, resolução de conflitos e liderança educacional.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DEMÉTRIO, Mauro. Liderança Educacional: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

FIorentini, Dario. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente. Campinas: Papirus, 2016.

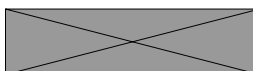


LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola.
São Paulo: Saraiva, 2013.

SOUSA, Antônia. Gestão Democrática na Escola Pública.
Fortaleza: UFC, 2020.

Documentos da SEMED – Vitória do Xingu.

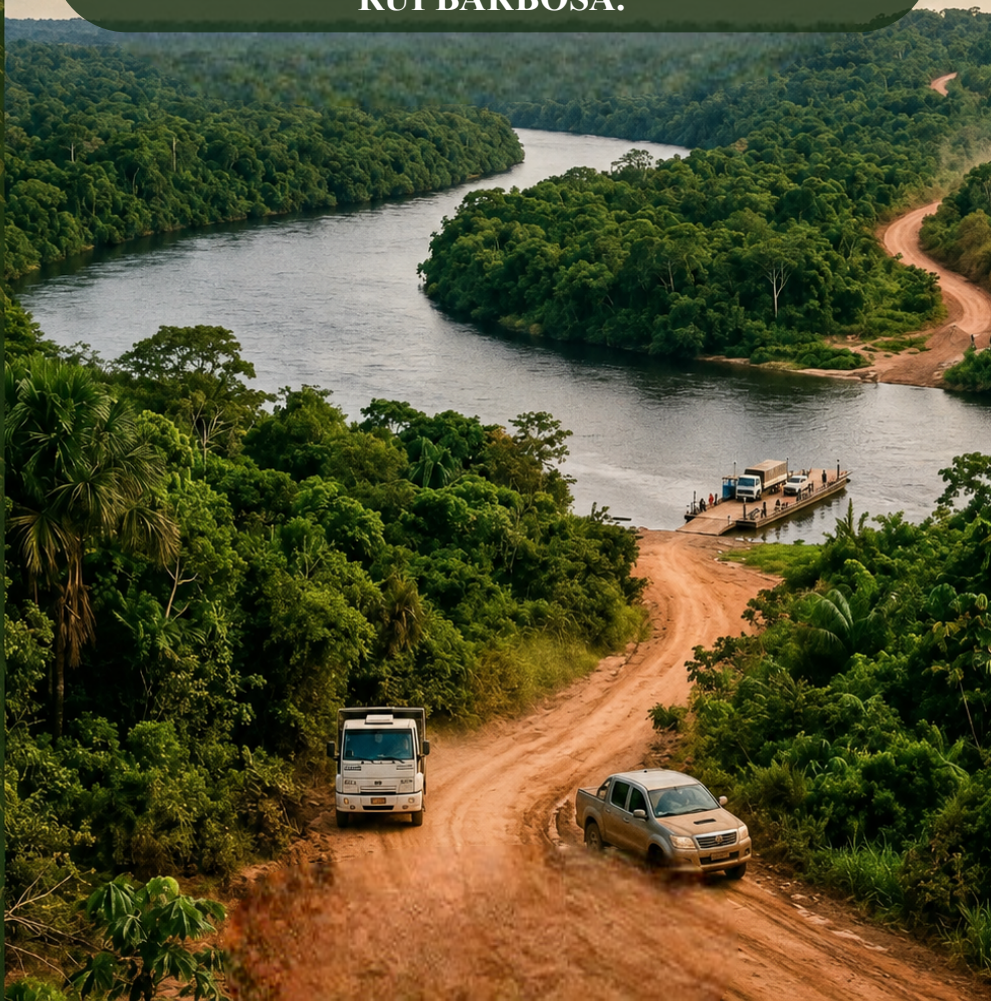
Avaliações SISPAE, PARC, CNCA, – Relatórios internos
da escola.



Capítulo

8

**INTERFERÊNCIA POLÍTICO-PARTIDÁRIA
NO PROCESSO ELEITORAL DA ESCOLHA
DO(A) DIRETOR(A) NAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO: O CASO DA ESCOLA
RUI BARBOSA.**



INTERFERÊNCIA POLÍTICO-PARTIDÁ- RIA NO PROCESSO ELEITORAL DA ESCO- LHA DO(A) DIRETOR(A) NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: O CASO DA ESCOLA RUI BARBOSA.

Francisca Édia Gomes Alexandre¹

Ildey Brás Carvalho²

Luciano de Souza Menezes³

Rosa Maria Shineide dos Santos⁴

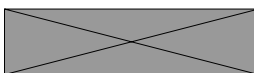
Este relato possui o objetivo de analisar a interfe-
rência de agentes políticos municipais no processo eleitoral
da escolha da direção da Escola Rui Barbosa, localizada na
Agrovila Jorge Bueno da Silva, km 70 do trecho Altamira/
Itaituba, no centro-oeste paraense, às margens da rodovia

1 Pedagoga, Gestora na EMEIF Rui Barbosa

2 Mestre em Educação, Gestora na EMEI O Grãozi-
nho

3 Esp. em Gestão e Coordenação, Coord. Pedagógico
na EMEIF Rui Barbosa

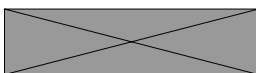
4 Pedagoga, Coord. Pedagógica na EMEI O Grãozi-
nho



Transamazônica e, discutir os impactos dessa interferência na gestão escolar e na democracia participativa, na forma de democracia em que há poder direto pelo povo.

A Escola Rui Barbosa, em 2020, passou por um processo eleitoral marcado por interferências políticas, comprometendo a legitimidade da gestão escolar, considerando o modelo de escolha de diretor escolar previsto na Lei Complementar n. 001/2015, em seu art. 25 e respectivos parágrafos, do município de Medicilândia/PA. A escola, que atende a uma comunidade rural, sendo 380 alunos do Ensino Fundamental e 70 alunos do Ensino Médio, tem papel fundamental na formação cidadã dos alunos.

O último período que a escola teve diretor nomeado pelo chefe do Poder Executivo Municipal após processo de eleição envolvendo as diversas categorias que compõem a Comunidade Escolar, nos moldes previstos na Lei Complementar n. 001/2025, foi de 2017 a 2019. No final de 2019, os diretores foram nomeados através de portaria para o ano de 2020 (prorrogando por mais um ano os respectivos mandatos), que por estarmos vivendo um período de pandemia,

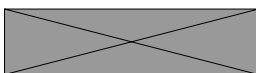


não poderia haver eleição, haja vista a necessidade de aglomeração de pessoas no momento da votação, o que era proibido pela legislação federal.

Em 2021, assumiria uma nova gestão municipal em todos os municípios brasileiros. Diante disso, no final de 2020 a Escola Rui Barbosa se organizou para eleger uma pessoa que assumisse a direção escolar no triênio 2021-2023, utilizando como metodologia o plebiscito, uma vez que não havia outro professor do quadro efetivo com interesse em participar do processo eletivo, além da então diretora.

Para se realizar tal plebiscito houve uma reunião com toda equipe escolar, para definir a Comissão Eleitoral e organização do Regimento Eleitoral para eleição, como prevê a LC 001/2025, observando as exigências do período pandêmico, com o distanciamento, o uso de álcool e máscaras, ficando, assim, definido o dia da votação.

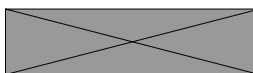
No espaço de dias entre a reunião e a votação para a confirmação da diretora para mais uma gestão escolar, uma equipe de funcionários, juntamente com o vereador



eleito da comunidade mobilizaram-se em equipes, orientando a comunidade escolar a votar no “NÃO”, com o claro intuito de não reeleger a atual diretora, para assim nomear outro servidor, de modo que o vereador tivesse “domínio” sobre a escola, aproveitando-se da falta de representatividade da pessoa que seria nomeada ao cargo, perante a comunidade local.

A interferência política no processo eleitoral da Escola Rui Barbosa incluiu a manipulação de votos e a coação de eleitores, favorecendo candidatos alinhados a interesses políticos locais. Isso, sem dúvida, afetou a autonomia da escola perante Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura Municipal, pela falta de legitimidade da nova direção, afetando a qualidade da educação.

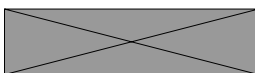
O plebiscito aconteceu dia 27 de novembro de 2020, obtendo como resultado o “NÃO”. Diante do resultado negativo da eleição, o grupo de pessoas que agiu diretamente para influenciar e definir o resultado do plebiscito, iniciou imediatamente a articulação junto à nova gestão municipal (que assumiria a Prefeitura em 01/01/2021) para que outro(a)



servidor(a) fosse nomeado(a) diretor(a) da referida escola.

Nesse sentido, em janeiro de 2021 foi indicada e nomeada uma funcionária contratada, para a vaga de diretora, “alinhada politicamente” com o vereador que residia na comunidade onde a escola está inserida, a qual atuou como diretora no período de 2021 a 2023, permitindo que o citado vereador indicasse eleitores seus para cargos vagos na administração da escola, bem como ao cargo de professor(a).

Necessário se faz, ressaltar que uma gestão escolar resultante desse processo, pode comprometer a implementação de políticas educacionais eficazes e a resposta às necessidades da comunidade, pois durante o período de atuação da servidora, lotada como diretora, não houve atualização do Projeto Político Pedagógico, ressaltando que a escola, assim como as escolas anexas a ela, ficaram esses anos sem autorização para funcionamento das modalidades de ensino, comprometendo a entrega dos certificados aos alunos concluintes do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.



Tais alunos receberam os respectivos certificados de conclusão do curso, somente em agosto de 2024. Notório o prejuízo para a comunidade escolar e, maior ainda, para os alunos. Necessário destacar que:

“A autonomia da escola é fundamental para a construção de uma educação de qualidade, pois permite que a comunidade escolar tome decisões informadas e responda às necessidades específicas de seus alunos.” (GABRIEL, 2015, p. 25)

No ano de 2023, após o fechamento do triênio 2021-2023, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino que cumprem o requisito de número mínimo de alunos (250) para proceder ao processo eleitoral, teriam que realizar a eleição para diretores visando o triênio 2024-2026.

Nesse processo eleitoral teriam que ser observadas as condicionalidades do Valor Aluno Ano por Resultado-VAAR, uma ferramenta de gestão financeira do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB,

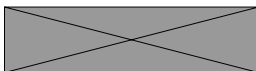


gerido pelo Ministério da Educação. Para receber o recurso, é preciso que o ente federado cumpra as condicionalidades e apresente avanço em pelo menos um indicador. Uma dessas condicionalidades está relacionada com a administração das escolas da rede de ensino.

Para contextualizar, necessário se faz dizer que tais condicionalidades se dão em razão da aprovação da Lei n. 14.113/2020, que “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.”

Em consequência da Lei n. 14.113/2020, o MEC publicou a Resolução nº 1, de 28 de julho de 2023, que aprovou as metodologias de aferição das condicionalidades para a distribuição da complementação VAAR do FUNDEB para o exercício de 2024, focando na melhoria da gestão e na redução das desigualdades educacionais, com prazos de envio de dados em 2023 para os entes federados.

Essa resolução define os indicadores e critérios

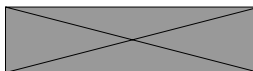


para que estados e municípios recebam esses recursos extras do Fundeb, que incentivam boas práticas de gestão e resultados educacionais, especialmente para grupos vulneráveis, sendo o Simec a plataforma para envio dessas informações.

Assim sendo, a gestão municipal procurou cumprir a Condicionabilidade I, a qual exige que o provimento de gestores escolares ocorra por critérios técnicos de mérito e desempenho, com legislação local e, preferencialmente, participação da comunidade, sendo fundamental para a habilitação dos municípios e estados ao recebimento dos recursos complementares, que buscam induzir a melhoria da qualidade e da equidade na educação.

As exigências do MEC para o recebimento do VAAR, em relação à Gestão Escolar é que: haja legislação municipal tratando do tema; que haja seleção técnica dos candidatos ao cargo; que haja um processo seletivo, com publicação de edital; e a participação da comunidade.

No âmbito do município a escolha da gestão escolar já possui previsão legal (LC n. 001/2015, art. 25). Feitas

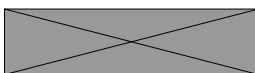


as necessárias adaptações no processo eleitoral com vistas a atender a condicionalidade, encaminhou-se a publicação do edital nas diversas escolas que contam com os requisitos para ter diretor.

Ressalte-se que as demais escolas do município, onde haveria eleição segundo os critérios previstos na legislação municipal, tiveram trinta (30) dias após o lançamento do Edital para realizar a eleição de diretores.

A Escola Rui Barbosa contou somente com quinze (15) dias entre o lançamento do Edital de Convocação para eleição e a efetiva realização do processo de eleição para a direção. Destaque-se que esse é um prazo claramente insuficiente para assegurar um processo democrático, aberto e participativo, pois, segundo o previsto no Edital de Convocação das eleições, o primeiro passo do processo seria o candidato organizar e apresentar um plano de gestão.

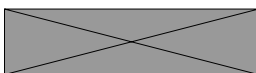
Ressalte-se que, apesar das necessidades legais, a SEMED promoveu sucessivos adiamentos que culminaram na restrição do tempo de execução do processo eleitoral, o que permite compreender-se que não houve interesse efeti-



vo da Secretaria Municipal de Educação na realização da eleição nesta instituição de ensino, preferindo manter indefinidamente a servidora contratada temporariamente na função de Diretora Escolar.

Destaque-se o fato de que o Edital de Convocação para a eleição de direção da Escola Municipal Rui Barbosa foi lançado em 05 de dezembro, tendo a apresentação do Plano de Gestão ocorrido em 12 de dezembro (apenas sete dias corridos para as candidatas à direção elaborarem e apresentarem à SEMED os respectivos planos), tendo a realização do pleito, ocorrido em 20 de dezembro do mesmo ano.

Dessa forma, observa-se que todo o processo eleitoral foi desenvolvido num intervalo de apenas 15 (quinze) dias, prazo considerado insuficiente para garantir a ampla divulgação, a organização adequada e a efetiva e massiva participação da Comunidade Escolar. Ressalta-se ainda, que tal limitação temporal ocorreu após sucessivos adiamentos por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o que comprometeu o princípio da gestão democrática e

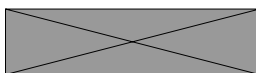


fragilizou a realização do ato eleitoral nesta instituição. Segundo Freire:

“A democracia participativa é um processo que envolve a participação ativa da comunidade na tomada de decisões, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.” (FREIRE, 2000, p. 12)

A gestão democrática da educação constitui um dos princípios fundamentais do ensino público brasileiro, assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, ao estabelecer a gestão democrática do ensino público como diretriz do sistema educacional. Tal princípio é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, especialmente em seus artigos 3º, inciso VIII, e 14, que preveem a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar nos processos decisórios das respectivas instituições de ensino.

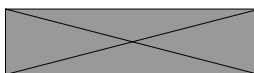
A redução do prazo previsto para o “desenrolar” do processo eleitoral de diretor(a) vai na contramão do que dis-



cutem os especialistas em Educação. Segundo Paro (2012), a gestão democrática escolar vai além da escolha do diretor, exigindo condições reais de participação, como tempo adequado, acesso à informação e envolvimento consciente da comunidade. Quando o processo eleitoral ocorre em prazos reduzidos, compromete-se a efetividade da participação coletiva, transformando o ato democrático em mera formalidade administrativa, mascarando o processo.

Na mesma perspectiva, Libâneo (2013) destaca que a organização e a gestão escolar devem criar mecanismos que garantam a participação ativa dos sujeitos da escola, sendo o planejamento e a transparência elementos essenciais. A ausência de tempo hábil para divulgação do Edital de Convocação, a apresentação de propostas e a mobilização da comunidade, fragiliza o processo democrático e limita sobremaneira o exercício da cidadania no espaço escolar.

A limitação temporal entre o lançamento do Edital, a apresentação do Plano de Gestão e a realização da eleição, compromete, como já dito, os princípios da gestão

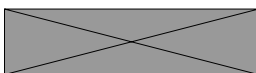


democrática, da transparência e da participação social, configurando um processo fragilizado do ponto de vista pedagógico, político e legal.

Conclusão

A interferência político-partidária, tendo a ação direta de agentes públicos, no processo eleitoral da Escola Rui Barbosa, é um exemplo dos desafios enfrentados por escolas da Rede Municipal de Ensino. Essa interferência pode ocorrer não apenas em Medicilândia/PA, mas, provavelmente em grande parte das escolas que utiliza o processo democrático de eleição direta (voto do membro da comunidade escolar direto na urna) para a escolha dos ocupantes do cargo de direção escolar.

O processo de eleição, envolvendo as diversas categorias que compõem a Comunidade Escolar ocorre na minoria das escolas brasileiras. Na grande maioria permanece, ainda, a livre indicação por parte do Poder Executivo gestor da rede de ensino, prevalecendo o “alinhamento político”;



a execução de concurso público de provas e títulos para o cargo de diretor escolar; a elaboração de processo seletivo simplificado, priorizando a meritocracia.

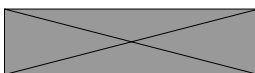
Nas redes de ensino e, por conseguinte, escolas onde é previsto o processo democrático de escolha do diretor escolar por parte da comunidade escolar - voto direto e secreto, é crucial garantir a transparência e a lisura do processo eleitoral, para assegurar a participação autêntica da comunidade escolar e garantir independência política em relação à Administração, embora haja legalmente a dependência administrativa, em se tratando de escola pública, ligada à uma rede de ensino.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro De 2020. Re-



gulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

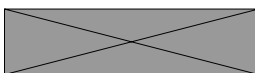
_____. Resolução nº 1, de 28 de julho de 2023. Aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão e dos indicadores para fins de distribuição da complementação VAAR às redes públicas de ensino, para vigência no exercício de 2024, e aprova o indicador da Educação Infantil para aplicação do VAAT.

GABRIEL, C. T. (2015). *Gestão Escolar e Democracia: Desafios e Perspectivas*. Curitiba: Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2013.

MEDICILÂNDIA/PA. Lei Complementar nº 001/2015 (PCCR). Dispõe sobre a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais em educação básica do ensino público da Rede Municipal de Medicilândia.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2012.



Capítulo

9

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GESTOR ESCOLAR DIANTE DO BULLYING CONTRA A PROFESSORA NA EMEF DE TEMPO INTEGRAL EVANI WAGNER



RELATO DE EXPERIÊNCIA: O GESTOR ESCOLAR DIANTE DO BULLYING CONTRA A PROFESSORA NA EMEF DE TEMPO INTEGRAL EVANI WAGNER

Edna Costa de Carvalho¹

Identificação do Contexto

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Evani Wagner está localizada na Rua Henrique Dantas, no Bairro Vila Nova, em Medicilândia, Pará. Fundada entre 2007 e 2008 com recursos do FNDE, a instituição é um marco histórico para a comunidade local, tendo seu nome escolhido por processo eleitoral em homenagem à primeira professora do bairro, Evani Maria Wagner.

A escola passou por transformações significativas

1 Esp. em Direção, Coordenação e Orientação Escolar, Coord. Pedagógica na E.M.E.F de Tempo Integral Evani Wagner

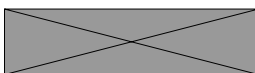


em sua estrutura e modalidade de atendimento. Em 2024, iniciou a jornada ampliada e, em 2025, consolidou-se como 100% Tempo Integral, atendendo atualmente 277 alunos do 1º ao 9º ano. A equipe diretiva é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional e uma secretária. O corpo docente conta com 16 professores (6 efetivos), todos com nível superior e alguns pós-graduados, além de 9 cuidadoras e 20 profissionais de apoio.

A comunidade escolar caracteriza-se por uma acentuada carência socioeconômica e, historicamente, apresenta um perfil pouco participativo nas decisões e cotidiano escolar. Esse distanciamento entre família e escola cria desafios adicionais para a gestão, especialmente no que tange à mediação de conflitos e ao respeito à autoridade docente.

Descrição da Experiência

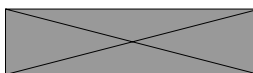
A Situação Analisada: O relato foca em uma



situação de conflito crescente ocorrida após a implementação do tempo integral, onde duas alunas dos anos finais (6º ano) foram pegas trocando bilhetinhos ondem proferiam ataques sistemáticos contra uma professora de Arte. O bullying manifestava-se através de apelidos pejorativos, boicote às atividades pedagógicas e, deslegitimando sua autoridade e afetando sua saúde emocional.

Objetivos e Ações de Gestão: O objetivo principal foi interromper o ciclo de violência e restaurar a harmonia no ambiente de trabalho e aprendizagem. As ações envolveram:

- Escuta e Proteção: Acolhimento imediato da professora pela equipe de orientação para validar seu sofrimento e evitar o isolamento.
- Metodologia Restaurativa: Em vez de focar apenas no viés punitivo, a gestão adotou a metodologia de aprendizagem através das suas práticas elaborando o projeto de intervenção com o tema “bullying não é brincadeira”, que foi desenvolvido pela equipe gestora da escola



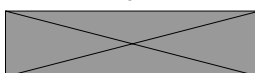
juntamente com as duas alunas, que tinha como objetivo trabalhar com os demais alunos usando-as como mediadoras do processo junto aos demais alunos da escola

- Círculos de Construção de Paz, buscando a responsabilização dos alunos envolvidos.
- Convocação das Famílias: Convocamos os responsáveis pelas alunas em questão para tomarem conhecimento das ações das alunas e tomarem as medidas cabíveis no contexto familiar e informá-los das medidas adotadas pela escola diante do caso.

Fundamentação Teórica

Diálogos entre Gestão e Convivência Escolar

A análise do fenômeno do bullying contra a professora na EMEF de Tempo Integral Evani Wagner exige uma compreensão multifacetada da gestão escolar. Não se trata apenas de um problema disciplinar isolado,

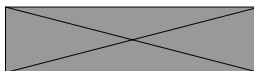


mas de uma questão que perpassa a cultura organizacional, a liderança e as políticas pedagógicas de uma escola de tempo integral.

A Gestão como Organização do Trabalho Pedagógico (Libâneo e Sousa)

Segundo Libâneo (2004), a escola é uma unidade social composta por pessoas que interagem entre si em busca de objetivos educacionais. O autor defende que a gestão deve garantir as condições políticas, organizativas e pedagógicas para que a escola cumpra sua função social. Quando ocorre violência contra o docente, o “clima escolar” é fraturado.

Nesse sentido, as pesquisas de Sandra Maria Zákia Sousa complementam essa visão ao discutir a avaliação institucional. Sousa argumenta que a gestão deve avaliar não apenas o desempenho acadêmico, mas as relações interpessoais. Na EMEF de Tempo Integral Evani Wagner a transição para o tempo integral em 2025 exigiu uma

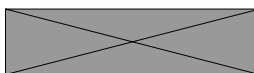


“avaliação de percurso”, onde a gestão precisou identificar que o aumento do tempo de permanência do aluno na escola demandava novas estratégias de mediação de conflitos para proteger o bem-estar do corpo docente.

Liderança e Clima Organizacional (Chiavenato)

Embora oriundo da administração, Idalberto Chiavenato é amplamente utilizado na gestão escolar para explicar o “capital humano”. Para o autor, o comportamento das pessoas nas organizações é influenciado pelo ambiente interno. O bullying contra o professor gera um “clima organizacional” de insegurança e desmotivação.

A organização escolar é um sistema de relações interpessoais, de interações sociais entre os diversos sujeitos que nela atuam. O modo como essas relações se dão, o clima de trabalho, o grau de participação e o respeito mútuo são fundamentais para que a escola atinja seus objetivos pedagógicos (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

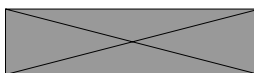


A gestão da EMEF Evani Wagner, ao intervir no caso relatado, agiu conforme os princípios de liderança de Chiavenato, entendendo que o professor é o principal recurso estratégico da instituição. Sem a proteção à integridade psicológica do docente, o projeto de “Escola de Tempo Integral” torna-se insustentável, pois o capital intelectual (os professores) entra em colapso por esgotamento (Burnout) e medo.

A Formação e o Papel do Professor (Fiorentini e Demétrio)

Dario Fiorentini destaca a importância da reflexão sobre a prática docente. No entanto, para que o professor possa refletir e ensinar com qualidade, ele precisa estar em um ambiente de respeito mútuo. O bullying anula a subjetividade do professor, transformando o espaço da sala de aula em um campo de batalha.

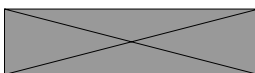
Neste cenário, a contribuição de Demétrio é



essencial para entender a ética na educação. A gestão democrática não é sinônimo de “laissez-faire” (deixar fazer). Pelo contrário, conforme Demétrio sustenta, a democracia exige o estabelecimento de limites éticos claros. A autoridade docente, diferente do autoritarismo, é uma construção social que precisa ser garantida pela gestão escolar através de normas de convivência participativas, especialmente em comunidades de alta carência socioeconômica e baixa participação familiar, como é o caso da comunidade da EMEF de Tempo Integral Evani Wagner em Medicilândia.

Gestão Democrática e Mediação de Conflitos

A escola de tempo integral, por sua natureza de jornada ampliada, torna-se o principal espaço de socialização desses jovens. Se a família é ausente ou carente, como descrito no contexto da escola, a gestão deve assumir o papel de mediadora. A teoria da Gestão Democrática, conforme discutida por autores como Vitor Paro e Heloísa Lück, sugere que a solução para a violência não é apenas

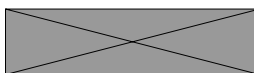


a punição, mas a inclusão dos alunos na construção das regras.

A gestão democrática não se reduz à simples participação em reuniões, mas implica o compartilhamento do poder e a coresponsabilidade. No entanto, em contextos de grande carência social, a escola precisa atuar como o principal agente de fomento dessa participação, educando a comunidade para o exercício da democracia (PARO, 2011, p. 88).

Ao utilizar recursos como conselhos de classe e assembleias, a gestão busca o que Lück chama de “liderança distribuída”, onde o respeito ao professor passa a ser um valor compartilhado pelo grupo de alunos e não apenas uma imposição da diretoria.

A gestão de uma escola de tempo integral como a Evani Wagner, exige o que Libâneo (2004) define como “Gestão Técnico-Científica” aliada à “Gestão Democrático-Participativa”. Libâneo sustenta que a organização escolar é um sistema que deve garantir a eficácia do ensino. Quando

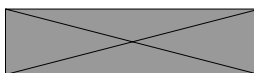


o professor se torna alvo de bullying, o sistema falha, pois a base do processo educativo — a relação professor-aluno — é rompida.

“O gestor escolar precisa exercer uma liderança transformadora, capaz de mediar conflitos e promover a articulação entre os diversos segmentos da escola. Gerir uma escola é, acima de tudo, gerir relações humanas em busca de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral de todos.” (LÜCK, 2009, p. 34).

Dessa forma, a gestão da nossa escola entendeu que, ao combater o bullying, não estava apenas defendendo uma pessoa, mas preservando o sistema de relações interpessoais citado pelo autor.

A resistência e o desrespeito dos alunos refletem a necessidade de uma Liderança Educacional robusta. Segundo Heloísa Lück, a gestão não deve ser apenas administrativa, mas deve exercer uma influência transformadora. No contexto comunitário da Escola de

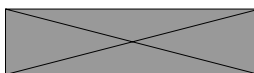


Tempo Integral Evani Wagner onde a comunidade é pouco participativa, a liderança precisa ser propositiva, buscando “puxar” a família para dentro do ambiente escolar para que os valores éticos sejam compartilhados.

A análise do clima organizacional remete a Chiavenato, que aponta que um ambiente hostil reduz drasticamente o desempenho humano. No caso do bullying contra a professora, as Políticas Públicas de proteção ao trabalhador da educação precisam ser articuladas pela gestão local. A experiência baseou-se nos princípios de Demétrio, que discute a necessidade de uma escola acolhedora, onde a democracia não signifique ausência de autoridade, mas sim o estabelecimento de regras claras e consensuais.

Análise Crítica

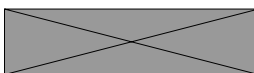
Resultados Obtidos: A intervenção resultou na cessação dos ataques diretos e no retorno da professora às suas plenas funções com suporte da equipe técnica. A transição para o tempo integral em 2025, embora tenha



aumentado a pressão sobre a convivência, permitiu que a gestão tivesse mais tempo (jornada ampliada) para trabalhar competências socioemocionais com os alunos.

Reflexão sobre Limites e Acertos: O grande acerto foi a postura da gestão de não “fingir que o problema não existia”. A transparência no enfrentamento do bullying fortaleceu a confiança dos professores na direção. Entretanto, o limite da experiência reside na baixa participação da comunidade. Como a clientela é carente e ausente, o trabalho educativo da escola muitas vezes é desfeito no ambiente doméstico, onde a violência pode ser naturalizada.

Lições Aprendidas: Aprendemos que a gestão escolar em tempo integral deve priorizar o cuidado com quem cuida. Não há aprendizagem de qualidade se o docente estiver sob estresse emocional causado por violência interpessoal. A articulação entre os referenciais teóricos e a prática cotidiana mostrou que a autoridade do professor precisa ser uma construção coletiva, e não uma imposição individual.



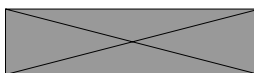
Conclusão

A experiência na EMEF de Tempo Integral Evani Wagner demonstra que a gestão escolar é um ato de equilíbrio constante entre a norma e a sensibilidade. O enfrentamento ao bullying contra a professora exigiu uma postura firme contra a impunidade, mas também pedagógica para com as alunas agressoras.

Para minha trajetória profissional, este caso reforçou a importância da gestão democrática como ferramenta de humanização. Concluo que a escola de tempo integral só cumprirá seu papel social se conseguir ser um espaço seguro para todos os seus sujeitos, onde o conhecimento técnico dialogue com a ética e o respeito mútuo.

Referências

BRASIL. Resolução N° 383 de 02 de outubro de 2006. Conselho Nacional de Educação.

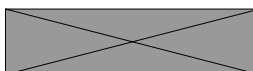


CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2010.



Capítulo

10

**RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM
GESTÃO ESCOLAR: A REORGANIZAÇÃO DA
ESCOLA MARIA DAS DORES COMO UNIDADE
DE TEMPO INTEGRAL E A RECOMPOSIÇÃO DA
APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM GESTÃO ESCOLAR: A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MARIA DAS DORES COMO UNIDADE DE TEMPO INTEGRAL E A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camilla Carvalho Salgado Silva¹

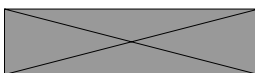
Anna Wilma Coelho Santos²

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar criticamente uma prática de gestão escolar desenvolvida no âmbito da rede pública municipal de ensino de Anapu/PA, com foco na reorganização de uma unidade escolar como escola de tempo integral e na

1 Pedagoga, Diretora de Ensino de Anapu

2 Pedagoga, Coord. Pedagógica na SEMED de Anapu

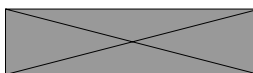


implementação de ações estruturadas de recomposição da aprendizagem. A iniciativa foi concebida em resposta aos desafios educacionais intensificados no período pós-pandemia, especialmente no que se refere às defasagens de aprendizagem, à evasão e às limitações organizacionais das escolas.

Identificação do contexto

A experiência analisada ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria das Dores, localizada na zona urbana do município de Anapu, região da Transamazônica, estado do Pará. A escola atende estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e possui papel estratégico na política educacional municipal. O público atendido é majoritariamente oriundo de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com histórico de defasagem idade-ano e baixo desempenho em avaliações internas e externas.

O corpo docente é composto por professores

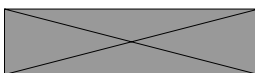


efetivos e contratados, com diferentes tempos de experiência e formações acadêmicas. A equipe gestora inclui direção, vice direção, coordenação pedagógica, e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, que atuam de forma articulada no planejamento, execução e monitoramento das ações pedagógicas.

Descrição da experiência

A escola funcionava, anteriormente, de forma híbrida, com turmas em regime regular e integral, o que ocasionava conflitos de uso dos espaços físicos, fragmentação do trabalho pedagógico e dificuldades na gestão do tempo escolar. Diante desse cenário, optou-se pela reorganização da unidade como escola exclusivamente de tempo integral para os anos finais do Ensino Fundamental.

As ações desenvolvidas incluíram diagnóstico pedagógico inicial, reorganização das matrículas, formação continuada de gestores e coordenadores pedagógicos, implantação de oficinas pedagógicas e acompanhamento



sistemático da aprendizagem dos estudantes. A metodologia adotada baseou-se no planejamento participativo e na gestão democrática, envolvendo professores, gestores e comunidade escolar.

Entre os principais desafios enfrentados destacaram-se a resistência inicial de parte das famílias, limitações de infraestrutura e dificuldades de adaptação dos estudantes à ampliação da jornada escolar. As estratégias de superação envolveram escutas qualificadas, reuniões comunitárias, adequação dos espaços escolares e monitoramento contínuo das ações implementadas.

Fundamentação teórica

A experiência dialoga com os princípios da gestão democrática, conforme Libâneo (2013), ao compreender a escola como espaço de construção coletiva e a gestão como prática orientada para a aprendizagem dos estudantes. A liderança educacional, segundo Chiavenato (2014), envolve a capacidade de mobilizar pessoas e gerir processos de

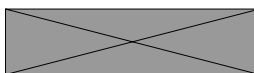


mudança, aspecto fundamental no contexto analisado.

No campo das políticas públicas educacionais, Sousa (2018) destaca a necessidade de planejamento e acompanhamento contínuo, especialmente em contextos amazônicos, marcados por desigualdades territoriais. Demétrio (2019) e Fiorentini (2016) reforçam a importância da formação continuada e do acompanhamento pedagógico como estratégias para a melhoria da qualidade do ensino.

Análise crítica da experiência

Os resultados obtidos indicam avanços na organização pedagógica, no engajamento dos estudantes e no fortalecimento do trabalho coletivo. Observou-se maior tempo dedicado às aprendizagens essenciais e melhor acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades. Entretanto, persistem limites relacionados à infraestrutura, à necessidade de ampliação do quadro de profissionais especializados e ao fortalecimento das políticas de assistência estudantil. A experiência evidencia que a



implantação do tempo integral exige políticas integradas e investimento contínuo.

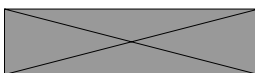
Conclusão

A reorganização da Escola Maria das Dores como unidade de tempo integral, articulada à recomposição da aprendizagem, constituiu uma experiência significativa de gestão escolar. Os aprendizados reforçam a importância de uma gestão planejada, participativa e orientada por evidências pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade educacional.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 9. ed. Rio de Janeiro:Elsevier,2014.

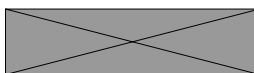
DEMÉTRIO, A. C. Gestão pedagógica e formação continuada de professores. São Paulo: Cortez,2019.



FIorentini, Dario. Formação de professores que ensinam matemática. Campinas: AutoresAssociados,2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa,2013.

SOUSA, Raimundo. Políticas públicas e gestão educacional na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2018.



Capítulo

11

AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PARA
APOIAR ALUNOS COM DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM



AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PARA APOIAR ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

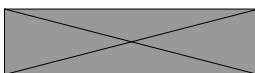
Mayara Vieira Dos Santos¹

Introdução

A gestão escolar tem como um de seus maiores desafios garantir que todos os alunos aprendam de forma significativa, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do gestor escolar vai muito além das funções administrativas: ele se torna mediador, articulador e incentivador de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pela gestão da Escola Municipal Sol Nascente, localizada na zona rural

1 Esp. em Neuropsicopedagogia, Gestora na EMEIF Sol Nascente

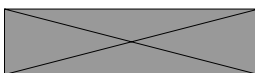


de Altamira – PA, voltadas para o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de reprovação no final do ano letivo.

A partir da elaboração de um plano de ação coletivo, buscou-se promover estratégias de acompanhamento pedagógico, reforço escolar e envolvimento da comunidade educativa, a fim de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho está estruturado em seis partes: na primeira, é apresentada a identificação do contexto da escola; na segunda, a descrição da experiência vivenciada; na terceira, a fundamentação teórica que embasa as ações; na quarta, uma análise crítica sobre os resultados e desafios encontrados; na quinta, a conclusão com as considerações finais; e, por fim, as referências utilizadas.

Identificação do contexto:

Polo Sol Nascente - Escola pública de ensino, de grande porte, localizada na região do Assurini, Agrovila Sol Nascente, Km 28, pertencente à zona rural do município



de Altamira.

A região é marcada por sua riqueza étnica e cultural, composta por famílias de diversas origens que convivem de forma harmoniosa, fortalecendo o respeito, a solidariedade e a valorização das diferenças. A economia local tem como base a agricultura familiar, pecuária, com destaque para o cultivo do cacau, além de outras atividades agrícolas e extrativistas que garantem o sustento da população.

O Polo Sol Nascente atende alunos desde a Educação Infantil (pré-escola) até o 9º ano do Ensino Fundamental, acolhendo estudantes de várias comunidades rurais, que enfrentam desafios relacionados à distância, transporte escolar e acesso a recursos tecnológicos, mas que demonstram grande interesse e dedicação aos estudos.

A escola Polo dispõe de 08 (oito) escolas anexas, dentre as quais 02 (duas) estão localizadas em áreas ribeirinhas, totalizando 612 alunos matriculados distribuídos em dois turnos. A equipe escolar é composta por 30 professores, com o quadro geral de 96 servidores incluindo equipe gestora, servidores de apoio e professores.



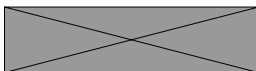
Em relação ao corpo docente, cerca de 95% dos professores lotados são residentes da própria comunidade, o que fortalece o vínculo entre escola e comunidade.

Durante o acompanhamento pedagógico do segundo semestre letivo de 2025, foi identificado que parte dos alunos apresentava baixo rendimento escolar e dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, especialmente nas turmas de 6º ao 9º ano. Essa situação acendeu um alerta, pois muitos desses estudantes estavam em risco de reprovação no final do ano letivo.

Diante desse cenário, a gestão escolar elaborou e executou um plano de ação voltado para o acompanhamento e intervenção pedagógica, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem e reduzir os índices de reprovação.

Descrição da experiência

O trabalho teve início a partir das discussões realizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), ainda no início do ano letivo, quando a equipe escolar identificou a

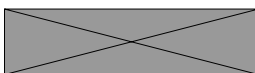


necessidade de fortalecer as ações voltadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Essa temática já constava como prioridade no PPP da escola, o que demonstra o compromisso coletivo da equipe em promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Com base nesse direcionamento, foi elaborado um plano de ação coletivo, com metas e estratégias definidas de forma participativa entre direção, coordenação e professores.

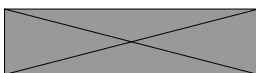
A execução do plano está ocorrendo neste período letivo, dando continuidade ao que foi planejado no início do ano. As ações visam garantir o acompanhamento individualizado dos estudantes, promover o reforço escolar e criar oportunidades concretas de aprendizagem, em consonância com os princípios do PPP e as metas a serem traçadas durante o ano.

Iniciou-se com um levantamento diagnóstico feito em conjunto com os professores. Por meio da análise dos registros de notas, observações de sala e relatórios pedagógicos, foi possível identificar os estudantes que



apresentavam maiores dificuldades.

Após esse diagnóstico, a gestão propôs um plano de ação coletivo, com as seguintes etapas: Reunião pedagógica com professores e Conselhos de Classe: para socializar os resultados do diagnóstico e definir estratégias conjuntas de intervenção; Criação de grupos de reforço escolar: organizados no contraturno e mediados por professores, com foco nas dificuldades específicas de leitura, escrita e raciocínio lógico. Alimentação escolar garantida: durante esses dias de permanência integral, a escola está oferecendo alimentação completa, assegurando que os alunos tenham condições adequadas para participar das atividades; acompanhamento sistemático: visitas da direção e coordenação às salas de aula para observar o desenvolvimento dos alunos e apoiar os professores nas estratégias adotadas; Envolvimento da família: realização de encontros com os pais ou responsáveis para conscientizá-los sobre a importância da presença, acompanhamento das tarefas e estímulo à leitura em casa; ações motivacionais: realização de momentos de valorização dos avanços



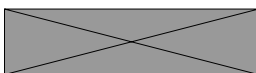
individuais, reforçando a autoestima dos alunos em processo de recuperação.

O plano foi executado entre os meses de agosto a outubro e se estenderá até o final novembro de 2025, com o apoio de toda a equipe escolar. O acompanhamento contínuo permitiu uma visão mais ampla do processo de aprendizagem, fortalecendo o vínculo entre gestão, professores e alunos.

Fundamentação teórica

A experiência vivenciada se fundamenta nos princípios da gestão democrática e pedagógica, que compreende a escola como espaço de formação humana e social.

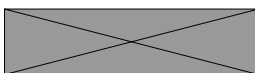
Segundo Lück (2009), a gestão escolar participativa pressupõe o envolvimento de todos os atores — professores, alunos, famílias e comunidade — na busca por soluções que melhorem o desempenho educacional. Nessa perspectiva, a gestão atua como articuladora das ações pedagógicas,



mediando processos e incentivando o trabalho colaborativo.

Libâneo (2012) destaca que a função essencial da gestão é garantir que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma significativa, oferecendo suporte às práticas docentes e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Já Paulo Freire (1996) ressalta que educar é um ato de amor e coragem, e que o diálogo deve ser o principal instrumento da prática educativa. Assim, o gestor escolar precisa criar espaços de escuta e participação, fortalecendo o protagonismo de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, Veiga (1995) reforça que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve orientar as ações da escola, servindo como instrumento norteador das práticas e das decisões coletivas. Nesse contexto, o plano de ação desenvolvido pela gestão está em consonância com o PPP, ao priorizar a aprendizagem e o sucesso escolar de todos os alunos.

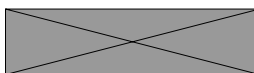


Análise crítica

O desenvolvimento do plano de ação possibilitou importantes avanços e reflexões. Observou-se que o trabalho coletivo e o diálogo constante entre gestão, professores e famílias foram fatores decisivos para o sucesso das estratégias adotadas.

Os grupos de reforço escolar apresentaram resultados positivos, principalmente entre os alunos que participaram com maior frequência. A atuação dos professores está sendo essencial para a recuperação da aprendizagem e o fortalecimento da autoconfiança dos estudantes.

Contudo, também surgiram desafios significativos, como a dificuldade de garantir a presença contínua dos alunos nas atividades de reforço, a limitação de recursos pedagógicos e o tempo reduzido para atender às demandas individuais de todos os estudantes. Ainda assim, a experiência demonstra que a gestão escolar tem papel fundamental na mediação pedagógica, articulando ações,



apoiando o trabalho docente e criando condições para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

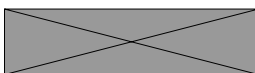
A análise do processo reforça a importância de manter o acompanhamento sistemático dos alunos com dificuldades desde o início do ano letivo, evitando a concentração de esforços apenas no final do período escolar.

Conclusão

A experiência relatada reafirma que a gestão escolar é o eixo central da construção de uma escola inclusiva e democrática, comprometida com a aprendizagem de todos.

Através da elaboração e execução do plano de ação, foi possível reduzir o número de alunos em risco de reprovação, fortalecer o trabalho coletivo e promover uma cultura de corresponsabilidade entre os profissionais da escola.

Mais do que resultados imediatos, o processo despertou uma nova consciência sobre a importância da escuta ativa, do acompanhamento contínuo e da valorização



dos avanços individuais.

A gestão escolar, ao assumir uma postura participativa e pedagógica, contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso dos estudantes.

Referências

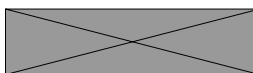
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2012.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2001.



Capítulo

12

**GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E
ENVOLVIMENTO FAMILIAR: EXPERIÊNCIAS
E RESULTADOS NA EMEI CRECHE YASMIM
FERREIRA**

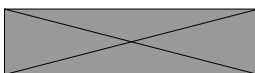


GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E ENVOLVIMENTO FAMILIAR: EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS NA EMEI CRECHE YASMIM FERREIRA

Nilda Soares dos Santos Danetti¹

A aproximação planejada objetivou fortalecer vínculos, ampliar a corresponsabilidade educativa e consolidar práticas gestão participativa, garantindo que a escola se mantenha como um espaço vivo, socialmente comprometido e afetivamente conectado à comunidade que atende. O Projeto de Encontro das Famílias visa fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, promovendo momentos de convivência, reflexão e valorização do papel da família no processo educativo. A iniciativa busca consolidar uma prática inclusiva e acolhedora, na qual todas as configurações familiares sejam reconhecidas e respeitadas, razão pela qual a escola opta por não realizar

¹ Licenciada em Letras, EMEI Creche Yasmim Ferreira

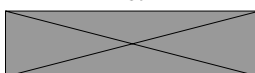


comemorações separadas, como Dia das Mães ou Dia dos Pais. Assim, celebra-se exclusivamente o Dia da Família na Escola, garantindo que todas as crianças e suas famílias participem de forma igualitária, preservando princípios de afeto, pertencimento, diversidade e respeito às diferenças.

Introdução

A participação da família na Educação Infantil constitui elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no contexto da vida no campo. As famílias rurais carregam saberes, tradições e modos de viver que enriquecem o processo educativo, fortalecendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento das crianças ao território. No ambiente escolar, a parceria com a família favorece o reconhecimento e a valorização dos costumes rurais, possibilitando que as crianças estabeleçam conexões significativas entre suas vivências familiares e escolares.

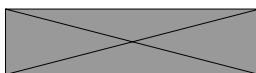
A rotina no campo, marcada pelo trabalho coletivo,



pela convivência com a natureza e pelo respeito aos ciclos da terra, contribui para a formação humana ao promover valores como responsabilidade, cooperação e cuidado ambiental. Quando as famílias acompanham o desenvolvimento escolar das crianças, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem, fortalecem-se vínculos afetivos e favorece-se o crescimento emocional e social. Dessa maneira, a participação familiar assegura um processo educativo mais completo, contextualizado e alinhado à cultura local.

Identificação do contexto

A EMEI Creche Yasmim Ferreira foi fundada em 31 de maio de 2022, consolidando-se como uma instituição pública de Educação Infantil comprometida com a formação integral das crianças da região. Seu nome surgiu em homenagem à pequena Yasmim Ferreira, uma criança moradora da comunidade, vítima de leucemia, cuja história marcou profundamente as famílias pioneiras da localidade. A denominação da escola reforça o vínculo afetivo com a

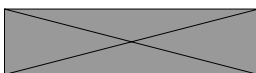


comunidade e simboliza força, memória e esperança.

Localizada em uma área rural, a escola atende a uma população caracterizada por tradições familiares fortes, vínculos comunitários sólidos e modos de vida próprios da zona do campo. As famílias da região, muitas delas descendentes das primeiras ocupações, apresentam cultura, saberes populares e práticas sociais que enriquecem o processo educativo e fortalecem a identidade coletiva das crianças.

A construção da EMEI Creche Yasmim Ferreira tornou-se possível graças a recursos federais, garantindo uma infraestrutura adequada e pensada para as especificidades da Educação Infantil. A instituição acolhe crianças desde o Berçário até a Pré-Escola (5 anos), oferecendo cuidados, segurança, desenvolvimento educativo e apoio às famílias trabalhadoras da zona rural.

A comunidade escolar é composta por gestores, professores, auxiliares, servidores de apoio e famílias que, de maneira articulada, participam das ações, projetos e decisões cotidianas. Esse conjunto de atores constitui uma

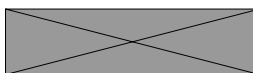


rede de colaboração que valoriza a participação familiar, o respeito à cultura local e o compromisso com a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Assim, a EMEI Creche Yasmim Ferreira se destaca como um espaço de acolhimento, desenvolvimento e construção de vínculos, reafirmando o seu papel essencial na promoção da educação pública de qualidade no contexto rural.

Descrição de Experiências – Relação Escola–Família

Ao longo das vivências registradas no contexto escolar, tornou-se notório o distanciamento das famílias em relação à escola, fenômeno intensificado pela crescente substituição do contato presencial pelas interações virtuais. Observou-se que, com o avanço das tecnologias e a ampliação dos canais digitais, muitos responsáveis passaram a considerar suficiente o acompanhamento remoto, reduzindo sua presença física nas atividades pedagógicas e nos espaços de diálogo institucional.



Tal realidade evidenciou que o principal objetivo das ações desenvolvidas consistiu em estreitar os laços entre família e escola, reforçando a importância da participação ativa no cotidiano escolar das crianças. Buscou-se, portanto, criar oportunidades de aproximação, fortalecer vínculos e sensibilizar as famílias quanto ao papel essencial que desempenham no processo educativo.

Durante a análise das experiências, perceberam-se problemas recorrentes, como o comodismo, frequentemente justificado pela “facilidade do contato virtual”, e a constante afirmação da falta de tempo devido às rotinas intensas de trabalho e às demandas diárias. Muitos responsáveis relataram “a correria do dia a dia” como impedimento para deslocar-se até a escola, o que reforçou ainda mais a necessidade de estratégias específicas para promover a participação presencial.

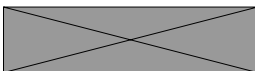
Essas constatações orientaram a implementação de ações que valorizassem o reencontro da comunidade escolar no espaço físico da instituição, entendendo que a presença das famílias contribui significativamente para o



desenvolvimento integral das crianças, para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento da confiança entre escola e comunidade Execução do Projeto “Família e Escola: Resgatando Valores”

O projeto foi executado com a finalidade de fortalecer a parceria entre a instituição educacional e as famílias, promovendo ações colaborativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Desde o início, priorizou-se o diálogo contínuo e transparente, permitindo que as famílias expressassem expectativas, necessidades e opiniões. A escuta ativa e o acolhimento foram princípios orientadores que asseguraram a inclusão das vivências familiares no processo educativo.

O projeto registrou a participação efetiva das famílias nas decisões escolares, reforçando o sentimento de pertencimento e garantindo a construção coletiva das propostas. Destacou-se, entre as ações realizadas, a atividade denominada Benção do Nosso Primeiro Encontro, que simbolizou acolhimento, fé e união, fortalecendo os laços entre escola, famílias e comunidade local.



A comunicação institucional ocorreu de forma clara, constante e acessível, especialmente para as famílias residentes na zona rural, cujas rotinas, horários e realidades foram considerados na organização das atividades. Além disso, diálogos individuais e devolutivas periódicas contribuíram para consolidar uma relação de confiança mútua entre escola e família, favorecendo o acompanhamento compartilhado do desenvolvimento das crianças.

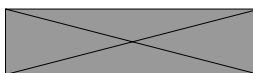
Ações Simbólicas no Primeiro Encontro da Família Yasmim

O Primeiro Encontro da Família Yasmim, criado com o objetivo de fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, incorporou ações simbólicas que se destacaram pela representatividade e relevância institucional. Entre essas iniciativas, sobressaiu-se o uso de camisetas personalizadas pelos servidores, confeccionadas especialmente para o evento. As camisetas continham a



frase: “Família é tudo igual, mas a Yasmim é mais legal”, elaborada com a finalidade de transmitir acolhimento, leveza e identificação comunitária. A mensagem reforçou o caráter inclusivo da instituição ao reconhecer que cada família possui suas singularidades, mas todas encontram na Creche Yasmim Ferreira um espaço de respeito, convivência positiva e valorização das identidades.

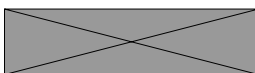
O uso das camisetas promoveu uniformização visual, organização e identificação dos profissionais, facilitando a interação com as famílias durante as atividades. Essa ação evidenciou planejamento, cuidado institucional e atenção aos detalhes. Além disso, houve a distribuição de canecas personalizadas às famílias, entregues como lembrança simbólica e gesto de gratidão pela participação no encontro. As canecas representaram o vínculo entre escola e comunidade, simbolizando afeto, reconhecimento e valorização do envolvimento familiar no processo educativo. A entrega ocorreu em ambiente de cordialidade e proximidade, fortalecendo o espírito de cooperação e respeito.



Fundamentação Teórica – Relação Família e Escola

A relação entre família e escola constitui um dos pilares do desenvolvimento integral da criança e da qualidade do processo educativo. Para compreender e justificar as ações voltadas ao fortalecimento dessa parceria, recorre-se aos aportes teóricos de Sousa, Demétrio e Libâneo, autores que discutem a importância da participação familiar, da comunicação dialógica e da construção de vínculos entre os sujeitos educativos.

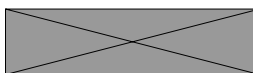
Segundo Sousa (2016), a participação da família não se limita à presença física em reuniões ou eventos, mas envolve a construção de um vínculo contínuo, afetivo e colaborativo com a instituição escolar. A autora destaca que a aproximação entre família e escola favorece o acompanhamento das aprendizagens, contribui para o comportamento socioemocional das crianças e fortalece o sentimento de pertencimento. Sousa ainda argumenta que, quando há distanciamento, ocorre um enfraquecimento da



confiança e do compartilhamento de responsabilidades, o que afeta diretamente o rendimento e a autoestima dos estudantes. Assim, as ações de aproximação promovidas pela escola se justificam como estratégias de reconstrução dessa parceria essencial.

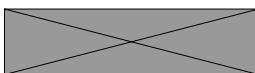
Demétrio (2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que a escola precisa atuar como um espaço de acolhimento e diálogo, capaz de reconhecer e valorizar os saberes familiares. Para o autor, a família não é apenas destinatária de informações, mas coautora do processo educativo, sendo imprescindível que a instituição promova momentos de escuta, participação e convivência. Em sua visão, a modernização tecnológica e o avanço das comunicações virtuais contribuíram para uma falsa sensação de presença e acompanhamento, gerando um distanciamento silencioso, marcado pelo comodismo e pela justificativa da falta de tempo. Dessa forma, iniciativas que visem restabelecer a presença física e fortalecer os laços comunitários são necessárias para reverter esse quadro.

A contribuição de Libâneo (2013) enfatiza o caráter



democrático da gestão escolar, destacando que a participação da família é parte constitutiva da gestão participativa, na qual todos os sujeitos têm voz e são corresponsáveis pelos processos pedagógicos. Para o autor, a escola só cumpre sua função social quando integra a comunidade, reconhece sua diversidade e promove o diálogo crítico entre educadores e famílias. Libâneo também aponta que a ausência das famílias acaba reforçando práticas verticalizadas, dificultando a construção de uma educação inclusiva e contextualizada. Assim, ações que busquem aproximar a família do cotidiano escolar tornam-se fundamentais para garantir uma gestão democrática e um ambiente educativo mais significativo.

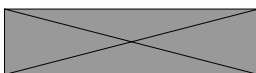
Com base nesses autores, compreende-se que as ações realizadas foram fundamentadas na necessidade de romper o distanciamento, superar o comodismo causado pelas interações virtuais e reativar a presença, a escuta e a participação das famílias no espaço escolar.



Análise Crítica da Gestão Participativa e dos Resultados Obtidos

A implementação do projeto voltado à aproximação das famílias evidenciou, sob a ótica da gestão participativa, avanços significativos no fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. A gestão, ao adotar práticas mais abertas, dialógicas e colaborativas, possibilitou maior envolvimento dos responsáveis nas ações pedagógicas, criando um ambiente de corresponsabilidade que ampliou a confiança e a transparência nas relações institucionais.

A análise crítica dos resultados demonstra que a presença mais efetiva das famílias promoveu melhorias concretas no cotidiano escolar. Observou-se maior participação nos eventos, maior fluidez na comunicação e maior interesse das famílias pelo desenvolvimento das crianças. Além disso, houve impactos positivos no comportamento, na frequência e no engajamento dos estudantes, indicando que o fortalecimento do vínculo familiar-escolar repercute diretamente na qualidade das



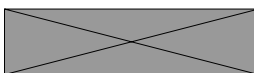
aprendizagens.

Por outro lado, o processo revelou desafios, como a necessidade de manter estratégias contínuas de mobilização e superar resistências relacionadas ao comodismo e às limitações de tempo dos responsáveis. Contudo, a avaliação geral do projeto indica que a gestão participativa foi essencial para reorganizar práticas, estreitar laços e consolidar um ambiente escolar mais integrado e acolhedor.

Em síntese, os resultados alcançados confirmam que a abertura da escola para o diálogo e a colaboração com as famílias configura um caminho eficaz para aprimorar a prática educativa e promover uma cultura institucional baseada na cooperação, no pertencimento e na melhoria contínua. Em resumo se a família não vai até a escola, a escola vai até a família.

Considerações finais

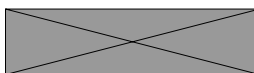
As ações desenvolvidas no âmbito do projeto “Família e Escola: Resgatando Valores” e do Primeiro



Encontro da Família Yasmim evidenciaram o compromisso da EMEI Creche Yasmim Ferreira com uma educação colaborativa, humanizada e contextualizada. O uso de camisetas institucionais e a distribuição de canecas personalizadas configuraram-se como estratégias simbólicas e eficazes para fortalecer a identidade escolar e aproximar ainda mais a comunidade das práticas educativas.

As iniciativas, planejadas com intencionalidade e fundamentadas no diálogo, no acolhimento e na valorização das famílias, mostraram-se essenciais para consolidar uma parceria sólida entre escola e comunidade. Essa aproximação promoveu contribuições significativas para a gestão escolar, favorecendo uma atuação mais participativa, transparente e sensível às necessidades reais das crianças e de suas famílias. A gestão ampliou os canais de comunicação, fortaleceu espaços de escuta e incentivou práticas que valorizam a corresponsabilidade no processo educativo.

No campo profissional, o projeto impulsionou o desenvolvimento da equipe, estimulando reflexões acerca

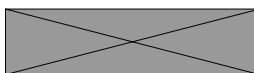


das práticas pedagógicas, aprimorando a escuta ativa, qualificando habilidades de mediação e fortalecendo o trabalho coletivo. A interação constante com as famílias ampliou a compreensão dos educadores sobre o contexto social em que as crianças estão inseridas, favorecendo uma atuação mais empática, intencional e alinhada às demandas do cotidiano escolar.

Dessa forma, conclui-se que o projeto contribuiu de maneira expressiva tanto para o aperfeiçoamento da gestão escolar quanto para a formação contínua dos profissionais da educação. As experiências vivenciadas reforçam a importância de ações integradas que promovam o diálogo, a participação comunitária e a melhoria contínua das práticas pedagógicas, consolidando uma cultura institucional que valoriza a parceria entre família e escola como fundamento para uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB,



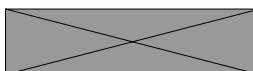
2010.

CHIAVATTI, Valéria. Gestão escolar e participação da comunidade na Educação Básica. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMÉTRIO, Jackson. Gestão democrática e práticas participativas na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

SOUSA, Sandra Regina. Gestão escolar e práticas colaborativas: o papel da família na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2020.



Capítulo

13

PROJETO PEDAGÓGICO: CORRENTEZAS DO
SABER



PROJETO PEDAGÓGICO: CORRENTEZAS DO SABER

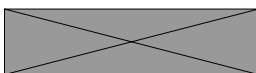
Agda Cristina Maria Alves Ribeiro¹

Introdução

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da educação, sendo responsável por possibilitar ao indivíduo o acesso ao conhecimento, à cultura e à participação plena na sociedade. No Brasil, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a educação básica, ainda persistem desafios relacionados ao processo de alfabetização, especialmente em comunidades que vivem em contextos geográficos e sociais singulares, como as escolas ribeirinhas.

Essas instituições enfrentam particularidades que vão além da sala de aula: a distância dos centros urbanos,

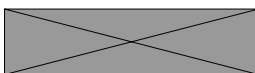
¹ Pedagoga, Vice-diretora das escolas do campo, das águas e das florestas na SEMED de Vitória do Xingu



as condições de transporte, a influência da cultura local e a forte relação com o meio ambiente. Tais fatores impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e projetos que valorizem a identidade da comunidade, ao mesmo tempo em que promovam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Nesse sentido, o presente Trabalho apresenta um plano de ação sobre práticas pedagógicas voltadas à alfabetização para ser executado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bom Jesus I, localizada na comunidade Ponta da Serra, às margens do Rio Xingu, considerando os desafios e as potencialidades desse contexto. O projeto pretende contribuir para a formação de leitores e escritores críticos, capazes de dialogar com sua realidade e ampliar suas perspectivas de futuro.

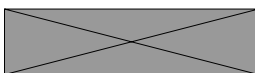
Assim, a relevância deste projeto - Projeto Pedagógico- “Correntezas do Saber” - está em compreender a alfabetização não apenas como um processo técnico de decodificação de símbolos, mas como uma prática social



que fortalece a cidadania e a valorização cultural das comunidades ribeirinhas.

Justificativa

A Escola Municipal Bom Jesus I, escola de pequeno porte, localizada na Comunidade Ribeirinha Ponta da Serra, enfrenta desafios relacionados ao difícil acesso a recursos pedagógicos, formação continuada de professores e ausência da participação da família no contexto escolar. Os índices de alfabetização nos anos iniciais apresentam defasagens que comprometem o desenvolvimento escolar e social dos estudantes. Este projeto busca acelerar o processo de alfabetização, articulando teorias e práticas pedagógicas contextualizadas com referenciais teóricos fortalecendo a gestão escolar democrática e participativa valorizando a cultura local. Bem como, promover a formação continuada dos professores aliada as metodologias de alfabetização e letramento integral e continua.

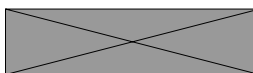


Objetivo Geral

Elevar o nível de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo que todos alcancem competências básicas de leitura e escrita até o 3º ano, promover a formação continuada dos professores e fortalecer a parceria família-escola.

Objetivos Específicos

- Promover formação continuada dos professores em metodologias ativas de alfabetização.
- Criar ambientes alfabetizadores que valorizem a cultura local.
- Desenvolver projetos interdisciplinares que integrem leitura e escrita ao cotidiano da comunidade.
- Envolver famílias e lideranças comunitárias no processo educativo.
- Fortalecer a parceria família-escola para criar um ambiente de aprendizagem mais rico e eficaz.



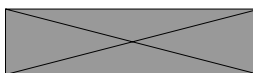
- Monitorar e avaliar continuamente o progresso dos alunos.

Metodologia

- Formação Docente: Oficinas mensais de práticas de alfabetização, com foco em jogos, leitura compartilhada e projetos de escrita; Encontros mensais de estudo coletivo; Troca de experiências pedagógicas e análise de práticas;

- Ambiente Alfabetizador: Criação de cantinhos de leitura com acervo comunitário, murais e cartazes com vocabulário da realidade ribeirinha, proporcionando momentos diários de leitura compartilhada; Oficinas de produção textual com temas da realidade local (cultura ribeirinha, pesca, rio Xingu); Jogos pedagógicos, rodas de conversa e atividades lúdicas para alfabetização

- Projetos Interdisciplinares: Implementação do projeto “Leitura do Rio”, integrando narrativas locais, lendas amazônicas e produção de “jornais escolares”, trazendo os saberes e conhecimentos das pessoas mais



antigas da comunidade; Integração de alfabetização com ciências e artes, valorizando saberes da comunidade.

- **Gestão Participativa:** Reuniões periódicas com famílias e comunidade escolar para acompanhamento e apoio; Planejamento coletivo com foco em sequências didáticas.

- **Monitoramento:** Avaliações diagnósticas trimestrais para ajustar práticas e portfólios individuais dos alunos; Indicadores de progresso em leitura e escrita.

Resultados Esperados

- Aumento significativo do número de alunos alfabetizados até o 3º ano.

- Maior engajamento da comunidade na vida escolar.

- Fortalecimento da identidade cultural local como recurso pedagógico.

- Formação de professores mais preparados para lidar com os desafios da alfabetização em contexto



ribeirinho.

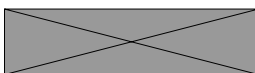
Cronograma

| ETAPA | AÇÃO | PERÍODO |
|-----------------------------|---|--------------------|
| Diagnóstico inicial | Avaliação da alfabetização dos alunos | 1º mês |
| Formação docente | Oficinas mensais | Contínuo |
| Criação de acervo | Campanha para arrecadação de livros | 2º ao 4º mês |
| Projetos interdisciplinares | 'Leitura do Rio' e 'Jornal Escolar'(participação da comunidade) | A partir do 3º mês |
| Monitoramento | Avaliação trimestral | Contínuo |
| Avaliação | Relatório de geral | 12º mês |

Conclusão

O presente projeto buscou oferecer estratégias para potencializar o processo de alfabetização da Escola Municipal Bom Jesus I, destacando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às especificidades culturais, sociais e geográficas dessas comunidades.

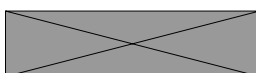
O projeto evidenciou que a alfabetização vai além



da simples aquisição da leitura e da escrita: trata-se de um processo que fortalece a identidade, amplia horizontes e promove a cidadania. Nas escolas ribeirinhas, o ato de alfabetizar assume um caráter ainda mais significativo, pois conecta os estudantes ao mundo das letras sem romper com sua realidade local, valorizando saberes tradicionais e a relação intrínseca com o rio e a natureza aliados a participação da família.

Os resultados apontam que projetos pedagógicos criativos e integrados à cultura ribeirinha podem contribuir para tornar o aprendizado mais significativo, despertando o interesse dos alunos e fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Além disso, reforçam a necessidade de políticas públicas que assegurem condições adequadas de infraestrutura, formação docente e acesso a materiais didáticos que respeitem a diversidade regional.

Conclui-se, portanto, que alfabetizar em contextos ribeirinhos é um ato de resistência e de esperança. É investir na formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de transformar sua realidade e de construir um futuro mais



justo e inclusivo.

Referências

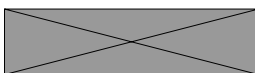
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



Capítulo

14

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA
ÁREA DE GESTÃO ESCOLAR



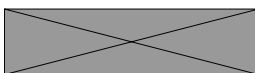
RELATODE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE GESTÃO ESCOLAR

Raimundo Edmilson Sousa Dias Filho¹

Introdução

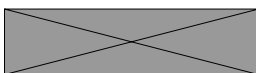
A gestão escolar na escola Santa Benedita da rede pública municipal de ensino, prioriza uma abordagem democrática, assegurando o direito à educação de qualidade, com valores como respeito racial, compromisso, inclusão e empatia. Segundo Paulo Freire, “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo.” Isso destaca o poder da educação em transformar vidas e, conseqüentemente, a sociedade. O contexto social da educação na instituição de ensino Santa Benedita, no bairro periférico, é marcado por uma comunidade diversificada em termos de costumes, classe social e orientação sexual, apesar de estarem

1 Pedagogogo, Gestor da EMEF Santa Benedita



inseridos em um mundo globalizado, ainda sim, há desafios, especialmente, na comunicação com pais e/ou responsáveis.

O presente trabalho relata uma experiência de gestão escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Benedita, a qual está localizada no município de Altamira Pará, no Bairro Nova Altamira, e atende alunos do Ensino Fundamental Anos Finais Regular (6º ao 9º ano), com um público de aproximadamente 340 estudantes matriculados em dois turnos matutino (manhã) e vespertino (tarde). No período da manhã são atendidos seis (06) turmas e no período da tarde cinco (05) turmas, totalizando onze turmas. A instituição de ensino funciona, desde 2022, em um prédio de alvenaria considerado de grande porte, contempla 37 repartições (sala de direção, coordenação, 6 salas de aulas, sala de leitura, sala do AEE cozinha, entre outros). Antes, funcionava em um prédio menor em outro endereço no bairro. A escola é de um bairro periférico, distante do centro da cidade, e a maioria das pessoas que residem são de classe baixa. Os profissionais de educação que atuam regularmente na instituição são



organizados em duas categorias: concursados e contratados temporários, distribuídos da seguinte forma: quatro docentes concursados, uma servidora de apoio readaptada para auxiliar de disciplina e dois vigilantes.

Os servidores de contrato temporários são: trazes docentes, uma professora do AEE, duas professoras auxiliares e três orientadora educacional, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, quatro serventes, um porteiro, um diretor escolar, uma coordenadora pedagógica, uma secretaria escolar e uma auxiliar de secretaria, totalizando trinta e três profissionais de educação. O público de discentes matriculado é diversificado, e a escola busca garantir uma educação de qualidade e equidade a todos, independentemente de sua cor, raça e/ou identidade cultural.

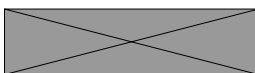
Descrição da experiência

O plano de gestão escolar foi desenvolvido para a instituição de ensino fundamental Santa Benedita anos finais, levando em contas seus aspectos sociais como a



desigualdade social, diversidade cultural. Este plano foi elaborado a partir do Projeto Político Pedagógica existente na escola e análise de dados estatísticos e relatório final de desempenho dos alunos do ano anterior. Posteriormente a essa análise, foram relacionados os pontos mais emblemáticos, voltado ao processo de ensino aprendizagem que é a participação da família na vida escolar do estudante. Existem recursos tecnológicos disponível que servem para os pais e/ou responsáveis entendam o processo de ensino e aprendizagem do seu filho, mas, uma parte considerável das famílias, não os utilizam. Dessa forma, a escola fica sobrecarregada de responsabilidade, além de prezar pela formação do educando, assume outros papéis que está a encargo da família. Sendo isso uma questão posta em destaque para reflexão e aprimoramento do Projeto Político Pedagógico. Veiga (2002,p. 1), afirma:

O projeto-político pedagógico vai além de simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas, o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado para as autorida-



des educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Ou seja, o PPP não é apenas um documento burocrático, mas um organismo vivo que atua como um guia para a transformação da realidade escolar. Por isso que, frente as situações que ocorrem no meio escolar, busca-se estratégias de solução a fim de melhorar a relação entre família e escola.

Fundamentação teórica

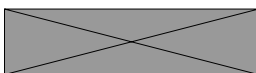
Segundo Dourado (2013, p.97), o processo de aprendizado e de luta política não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, pois abarca a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e,



consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Posto isso, a gestão escolar engloba não só os processos educativos de ensino e aprendizagem, mas também atua em todos os aspectos que influenciam o ambiente institucional como: a formação de liderança para contribuir com o relacionamento interpessoal, incentivando no desenvolvimento da equipe nos principais pontos que serão desenvolvidos dentro do processo que são: gestão de pessoas, gestão de recursos, relacionamento entre escola e comunidade e planejamento estratégico. Ademais, foca em conciliar o convívio harmônico entre as categorias dos profissionais da educação, e familiares para que possam discutir os objetivos e metas para a instituição de ensino.

Segundo Lück (2009, p. 24), compete à gestão escolar orientar e mobilizar a cultura da escola através de ações integralizadoras a fim de que articule o contexto da educação brasileira com a comunidade interna e externa. Por isso, é essencial que o gestor tenha um olhar crítico

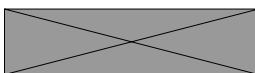


para transformar todo ambiente escolar, juntamente com os funcionários, a família, o coordenador e o diretor, assim, reafirmando a importância de adotar ações como momentos de conversas, reflexões do Projeto Político Pedagógico, questões das partes físicas da escola, posturas dos funcionários na instituição e da importância da participação da família na escola. Com uma gestão democrática participativa na construção dos documentos cruciais para o bom desenvolvimento educacional da instituição como: elaboração do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Regimento Interno da escola entre outras ações que favoreça a participação de todos os seguimentos que atuam na escola de forma conjunta e autônoma.

Descrição das ações desenvolvidas

Fortalecimento da gestão democrática

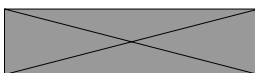
No âmbito escolar são feitas reuniões com a equipe pedagógica para alinhamento das ações para



serem desenvolvidas com os educandos que apresentaram dificuldade de aprendizagem e nota abaixo da média. Para a realização efetiva, faz reuniões por turma, buscando pontuar os pontos fortes e o que precisa ser ajustando, e assim, ao longo do ano letivo, a equipe escolar conseguiu resultados expressivos como: participação de pais e/ou responsáveis em eventos da escola; em se tratando dos alunos teve a redução de falta, e progresso na leitura.

Ações pedagógicas

Durante cada bimestre, tem-se a avaliação diagnóstica, a qual serve para identificar alunos com dificuldade de aprendizagem, esta aferição foi crucial na escola, para a implementação de reforço escolar. O acompanhamento progressivo através de análise de dados dos resultados individuais dos estudantes de acordo com a habilidade alcançada em cada componente curricular, resultando no avanço dos estudantes. Além disso, teve capacitação para docentes na secretaria de educação

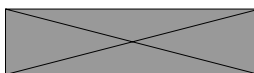


Semed em metodologias ativas e inclusão, implementação de projetos interdisciplinares focados na realidade da comunidade local, meio ambiente, cultura local. Esse preparo faz com que os profissionais atuem de forma efetiva frente as mudanças globais.

Envolvimento da família

Além das reuniões bimestrais, também são feitas outras reuniões presenciais em horário diferenciado para atender aos responsáveis dos educandos, essa estratégia foi pensada em virtude da pouca participação quando estas ocorreram bimestralmente. Para mais, ouvimos as dificuldades que os familiares destacaram, com intuito de inovar os métodos de abordagem da instituição de ensino, mas, sempre levando em conta, a realidade de materiais disponíveis.

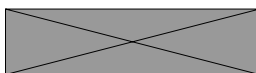
Além disso, foi solicitado à família para acompanhar os estudantes nas atividades extraclases, que é crucial para a formação individual do educando. E, sugestão de criação



de grupos de WhatsApp para comunicação rápida com os pais e avisos importantes que, posteriormente, foram aceitas. Assim, foi possível estreitar os laços entre família e escola.

Gestão de recurso

Em se tratando da infraestrutura, durante o ano letivo, houve a solicitação de aquisição de serviços, disponibilizado pela secretaria de educação Semed para realizar manutenções na escola como: reposições de lajotas nas salas de aulas, troca de luminárias, reparo no telhado para conter infiltração de água, troca da mobília escolar (carteiras e mesas escolares), troca da vidraçaria das janelas das salas de aula, manutenção e troca de peças das centrais de ar, troca da bomba d'água, substituição de tubulações e revisões hidráulicas, reparo nos banheiros dos alunos e dos servidores. Essa contribuição foi a chave para a melhoria do ambiente e, conseqüentemente, o avanço dos discentes, uma vez que, um ambiente qualificado impacta diretamente



no ensino-aprendizagem.

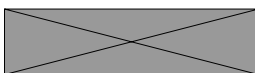
Processos pedagógicos

Aquisição de materiais pedagógicos adquiridos pelo PDEE Básico(Programa Dinheiro Direto na Escola) e PDEE Qualidade(Programa Dinheiro Direto na Escola Qualidade) como, a compra de três impressora e dois computadores para auxiliar no processamento de documentação e impressão de atividades pedagógicas, uma impressora para a secretaria da escola, um computador e uma impressora para a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um computador e uma impressora para a sala de leitura, manutenção da impressora da sala dos professores e a compra de materiais de expediente e materiais de limpeza, a aquisição do fornecimento de internet para a melhoria da conectividade na escola. Esse investimento contribuiu significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o engajamento dos profissionais de educação, estudantes e da



comunidade local.

A LDB Lei de nº 9.394/1996, destaca no artigo 14, que Estados e Municípios e do Distrito Federal as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, são feitas de acordo com as peculiaridades de cada instituição. Diante disso, o Conselho Escolar da EMEF Santa Benedita, realizou o processo de reformulação dos membros do colegiado, devido parte do colegiado não faz mais parte da comunidade e/ou terem mudado para outro Município. A eleição para os novos membros ocorreu por meio de votação com a participação da comunidade escolar e em geral. Após, foi realizado uma reunião geral do Conselho escolar para discussão e registro na Ata de planejamento para a aplicabilidade desse recurso, posteriormente, no final do ano letivo, apresentado a prestação de conta dos recursos de custeio e capital na escola através de notas fiscais, fotos dos materiais permanente, materiais de expediente, materiais de limpeza e recibo do pagamento do registro da Ata do Conselho Escolar. Portanto, fica nítido que a gestão garante o cumprimento e obrigatoriedade da transparência de todo



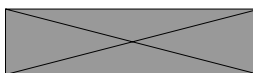
processo escolar.

Considerações finais

Diante disso, é essencial pontuar que, foram muitos desafios no início do ano letivo. Apesar de ter experiência na gestão escolar na educação do campo em escola de grande porte, e ter trabalho com turmas multisseriadas em escolas anexas, foi a primeira vez trabalhando em uma escola de ensino fundamental anos finais na zona urbana.

Porém, mesmo com os desafios como: alto índice de violência no bairro e conflitos existentes entre os estudantes, afetando o ambiente escolar; baixo envolvimento das famílias na vida social e escolar do aluno, prejudicando o desenvolvimento educacional, restrição de recurso na escola oriundos dos programas PDEE BÁSICO, PDEE QUALIDADE, a gestão foi pragmática, ou seja, desenvolveu uma abordagem prática e realista focando no que foi viável dentro das limitações.

Os resultados mostram que o trabalho em equipe



como, reuniões bimestrais do conselho de classe, conselho escolar, pais e/ou responsáveis, resultou no aumento da participação das famílias nas reuniões escolares e o engajamento dos educandos nas atividades pedagógicas. Portanto, teve uma melhoria notável no processo de ensino-aprendizagem.

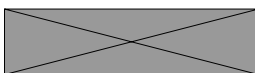
Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996.

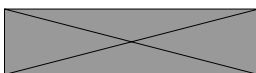
DOURADO, Luiz Fernando. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Carapeto(Org.). Gestão democrática de educação: atuais tendências, novos desafios.8.ed, São Paulo: Cortez,2013.

LUCK, Heloisa,(Orgs.) Gestão Escolar e formação de gestores. Em Aberto. 17,n. 72, p.1-195, fev./jun.2000.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. 14. ed. São



Paulo: Papyrus, 2002.



Capítulo

15

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE
GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA EM TEMPO
INTEGRAL DR. OCTACÍLIO LINO



RELATODE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DR. OCTACÍLIO LINO

Everaldo Sousa de Oliveira¹

Guido Carlos Zortéa²

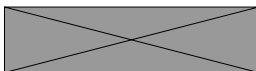
José Roberto Araújo de Souza³

Desde fevereiro do ano de 2024, estamos vivenciando o exercício da gestão escolar numa escola em tempo integral da rede municipal de ensino na zona urbana do município de Altamira, estado do Pará. A Escola em Tempo Integral Dr. Octacílio Lino configura um marco histórico na educação desse município por se tratar da primeira escola em tempo integral dos anos finais, tornando-se uma referência para os municípios circunvizinhos que desejam implantar essa modalidade de ensino que por sua

1 Esp. em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira, Chefe de Div.de Educ. para as Relações Étnico-Raciais da SEMED Altamira

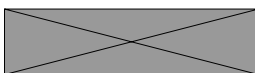
2 Pedagogo, Gestor da ESTIMA Dr. Octacílio Lino

3 Pedagogo, Gestor da EMEI Antonio Jarenco



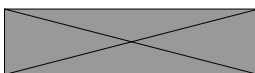
vez, constitui a meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A Escola em Tempo Integral Dr. Octacílio Lino situada na Avenida Tancredo Neves, nº. 3602, no bairro Jardim Independente I, zona urbana de Altamira está legalmente amparada no Decreto municipal que dispõe sobre a sua criação, classificação e denominação, Decreto nº.3406 de 06 de maio de 2024, em consonância com a Lei Municipal nº. 3.494 de 04 de março de 2024 que instituiu o Programa ESTIMA – Escola em Tempo Integral do Município de Altamira e em conformidade com a Lei Federal nº. 14.640 de 31 de julho de 2023 que institui o Programa Escola em Tempo integral. Igualmente, essa unidade de ensino com sua respectiva modalidade – integral, tem sua matriz curricular pautada na Resolução nº. 15 de 30 de outubro de 2024, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Altamira/PA. Essa normativa tanto aprova a Política de Educação em Tempo Integral do Município de Altamira, assim como suas Matrizes Curriculares e as Ementas dos Novos Componentes Curriculares.



Essa Unidade de Ensino possui um perfil institucional muito peculiar com um público-alvo diverso que apresenta um grau de complexidade sociocultural bastante elevado por agregar crianças, adolescentes e jovens em condições sociais e econômicas adversas, sendo majoritariamente pessoas que constituem grupos étnicos minorizados (pretos, pardos e indígenas), em grande parte, oriundos de famílias carentes, monoparentais, decorrentes de bairros periféricos, de Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC's) e comunidades afastadas do centro da área urbana da cidade.

Considerando todas as peculiaridades que marcam o perfil heterogêneo dessa comunidade escolar, somada à concepção de educação em tempo integral que se baseia nos princípios da ampliação de tempos e espaços, a então denominada ESTIMA Dr. Octacílio Lino dispõe de uma arquitetura ampla e funcional, com uma robusta infraestrutura o que lhe confere a classificação de grande porte com instalações adequadas para atender uma estimativa de 350 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino

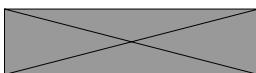


Fundamental na modalidade integral, numa jornada diária de aproximadamente 9h.

A organização do trabalho pedagógico, a dinâmica de funcionamento e o quadro de profissionais que compõem a nossa equipe diverge dos padrões do quadro de lotação e funcionamento das escolas parciais, tendo em vista as demandas e especificidades da escola integral, assim como as referências legais que pautam a sistemática de lotação de professores estabelecendo exclusividade para a ESTIMA e cumprimento do tempo de planejamento dentro da escola.

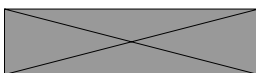
Parte do nosso quadro de docentes são efetivos, outra parte, temporários. Já a equipe gestora e o pessoal de apoio (técnicos, monitores, orientadores educacionais, serventes, porteiros e pessoal de cozinha são todos contratados. Entretanto, todos trabalham de forma alinhada e comprometida, tendo como base as recomendações estabelecidas no Regimento Unificado das Escolas Públicas de Altamira, Projeto Político Pedagógico da Escola e no Regime Jurídico Único do Município.

Baseado nos dilemas e especificidades, nosso



projeto de educação busca ser sensível à história e à trajetória dessa complexa e abrangente comunidade escolar. Nesse contexto, tem sempre se pensado em estratégias de ensino com ações educacionais pautadas na pedagogia das relações, do acolhimento e da inclusão, buscando o reconhecimento e valorização do aluno enquanto sujeito protagonista do ato educativo, somado ao trabalho coletivo de uma equipe de profissionais engajados e devidamente capacitados, mediadores de intervenções estratégicas de combate ao racismo, ao preconceito e a toda e qualquer forma de discriminação, de violência e de exclusão.

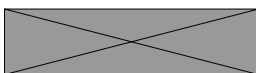
Do mesmo modo, essa instituição de ensino tem sido referência na elaboração de propostas para a educação das relações étnico-raciais execução de ações afirmativas que visam a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, cujo objetivo é promover o ensino de história e de cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, assim como o desenvolvimento de ações de prevenção à violência de gênero e ao bullying e cyberbullying por meio de práticas pedagógicas norteadas pelos dispositivos da lei



14.164/2021 e lei 14.811/2024, respectivamente.

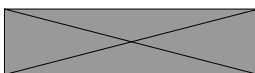
Atualmente, essa unidade de ensino atende cerca de 300 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, distribuídos em dez turmas, com jornada diária de 8h45 minutos, totalizando em jornada semanal de 42h25 minutos, superando as expectativas da normativa descrita no que confere o parágrafo 1º do Art. 3 da Lei nº. 14.640/2023 ao estabelecer que “consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo”. De acordo com a Matriz Curricular das Escolas em Tempo Integral do Município de Altamira (ESTIMAS), a carga horária escolar anual deverá somar 1.600 horas distribuídas em 200 dias letivos.

A matriz curricular desse estabelecimento de ensino possui 18 componentes curriculares que consiste em 09 componentes da base nacional comum e 09 da



parte diversificada. A dinâmica da oferta dos componentes curriculares dentro da rotina escolar diária, acontece de forma intercalada entre disciplinas da base comum e atividades educacionais complementares da parte diversificada, sendo sistematicamente distribuídas diariamente em 8 tempos de aula de 50 minutos cada, somado a 02 intervalos de 15 minutos cada e mais 1h30 minutos de prática de convivência para almoço, descanso e interações múltiplas que totaliza numa jornada diária de 8h45 minutos e, por conseguinte, 42h25 minutos semanais, o que equivale a uma estimativa de 1.600 horas anuais.

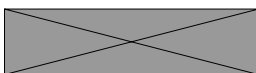
A escola oferta atendimento educacional especializado para aproximadamente 30 alunos com necessidades educativas especiais, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiador Opositor (TOD), Deficiência Intelectual, Deficiências Físicas, Altas Habilidades/Superdotação e múltiplas deficiências. Concomitante a unidade de ensino oferece ainda a oferta da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para todos os alunos,



como elemento curricular constituinte da base diversificada do currículo, e dispõe de suporte educacional especializado, favorecendo a inclusão e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante dessa proposta pedagógica que deseja ofertar uma educação integral, inclusiva, igualitária, democrática, transformadora e antirracista, faz-se necessário a elaboração de um plano de gestão comprometido com o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, articulado às proposições constituintes do projeto político pedagógico (PPP) e, ao mesmo tempo, alinhado aos anseios e às peculiaridades da comunidade escolar. No entanto, gerir um projeto educacional dessa natureza e complexidade exige muito mais do que competência técnica ou investimento na formação acadêmica dos estudantes; requer a implementação de estratégias educativas voltadas à formação cidadã, bem como um olhar atento ao constante aprimoramento profissional e, sobretudo, um sólido compromisso social.

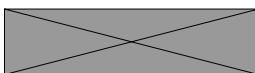
Para tanto, vale investir na concepção de que “a administração da educação está intrinsecamente ligada à



prática educativa, possuindo um forte compromisso social” (GRACINDO; KENSKI, 2022, p. 2). Nessa perspectiva, enquanto gestores escolares, nos colocamos na condição de sujeitos que acreditam na prática educativa como um potente instrumento de inclusão e transformação social, pautado na valorização da diversidade cultural que compõe a pluralidade dos sujeitos que compartilham o espaço escolar.

Partindo desse pressuposto, cabe destacar que as percepções que orientam a nossa atuação e quanto gestores escolares estão diretamente relacionados à participação ativa e efetiva da comunidade escolar, no sentido de promover ações que visem tanto à melhoria do desenvolvimento educacional dos estudantes quanto ao crescimento social, político e cultural dos sujeitos plurais que constituem nossa coletividade.

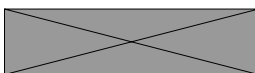
Frente a esse panorama, a concepção de gestão que norteia nossa prática administrativa e pedagógica está associada ao conceito de liderança participativa, aquela que deseja “criar e desenvolver uma visão compartilhada”,



que tende a inspirar, buscar engajamento da equipe, motivar a partir da sua prática cotidiana, que vislumbra se aproximar do campo teórico da liderança transformacional, da liderança orientada para pessoas, que se preocupa tanto com os resultados a serem alcançados quanto com a atmosfera que rege o ambiente de trabalho e com as pessoas, sinalizando para a implementação de uma gestão ancorada na concepção teórico-prática da cultura colaborativa, da escuta ativa, da gestão democrática.

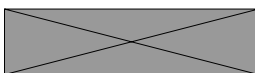
Em suma, a gestão dessa instituição de ensino objetiva promover e direcionar de forma democrática a prática administrativa e pedagógica, tomando como base o pressuposto de que “a prática educativa na perspectiva democrática vislumbra a transformação da realidade dos sujeitos por meio do exercício da democracia e, nesse sentido, a escola assume a função social de educar para transformar as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos”. (Padilha, 2000, apud Sousa, 2023, p. 503).

Paralelo a isso, a gestão intenciona promover ações e metas que favoreçam a melhoria na qualidade da educação



a ser ofertada, articulando as ações do projeto político pedagógico com as reais demandas que permeiam o chão da comunidade escolar, visando a promoção da inclusão educacional, o fortalecimento da relação escola, família e comunidade e a promoção do engajamento profissional da equipe que conduz nosso projeto de educação, sem perder de vista os objetivos sociopolíticos que norteiam a prática educativa entendendo que para além dos propósitos pedagógicos “a função social da escola está alinhada à formação humana, tendo como foco a construção de sujeitos críticos, problematizadores da realidade e por meio de sua formação política transformá-la”. (Padilha, 2000, apud Sousa, 2023, p. 503).

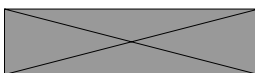
No que diz respeito as ações realizadas, para além da execução dos diversos componentes curriculares que constituem a matriz curricular da escola em tempo integral em nosso município e, que por sua vez, tende a garantir o desenvolvimento da multidimensionalidade dos sujeitos em suas variadas dimensões formativas, existe um arcabouço constituído por diversas ações complementares que se



reestruturam (seja na perspectiva de tempo, espaço ou método), a partir da realidade prática do cotidiano escolar e que em sua grande maioria estão alicerçadas no projeto Coisa de Pretos, iniciativa de enfrentamento ao racismo construída a partir de um conjunto de práticas pedagógicas e arte-educativas com objetivo de combater a discriminação, o preconceito, a reprodução de práticas racistas, as violências e as desigualdades raciais no ambiente escolar.

O projeto Coisa de Pretos propõe efetivamente a implementação da Lei nº. 10.639/03 em conexão com a Lei nº. 11.645/2008 e configura um mecanismo de confluência, um eixo centralizador das práticas pedagógicas nessa instituição de ensino.

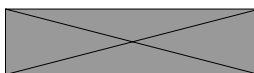
Essa iniciativa vem se firmando ao longo dos anos nessa instituição de ensino e hoje figura entre os principais eventos do calendário escolar, com forte projeção junto à comunidade escolar e à comunidade local. Para ampliar ainda mais sua expressividade e evidenciar a singularidade da sua relevância, vale destacar que, além de cumprir a Lei nº 10.639/2003 — que tornou obrigatório o ensino de



história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica — o projeto passou a integrar intrinsecamente as realidades e práticas pedagógicas dessa unidade de ensino da rede pública municipal. Tornou-se, assim, uma tradição da comunidade local.

Suas propostas e intenções atravessam as diversas áreas do currículo escolar e reverberam em todas as ações e eventos ao longo do ano letivo, servindo como ponto de partida para desencadear demais iniciativas educacionais.

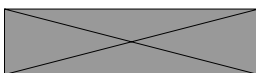
Outro ponto que deve ser destacado é que as ações do projeto Coisa de Pretos além de constituir a tecitura dos múltiplos componentes curriculares da nossa matriz curricular, transcendem os limites da jornada estruturada para o ensino integral por meio da celebração de parcerias que possibilitem a realização de oficinas como prática de capoeira, prática de percussão (fanfarra), atividades de fomento a leitura (LeituAfro) e jornadas formativas para a consolidação da cultura do letramento racial. Entretanto, a realidade do cotidiano numa escola em tempo integral é marcada por uma série de limitações e desafios substanciais



que exigem muito mais do que competência técnica de gestão e planejamento.

No cotidiano de uma escola de tempo integral, além dos desafios comuns à realidade da escola contemporânea e, embora o governo municipal ofereça condições básicas para a implementação e funcionamento dessa modalidade de ensino, ainda assim enfrentamos de forma recorrente e exaustiva diversos problemas intrínsecos a essa cultura educacional que está sendo construída em nosso município.

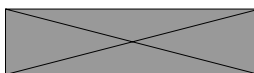
Esses desafios estão relacionados à ampliação da jornada escolar com adequações insuficientes nas metodologias e os espaços físicos, as peculiaridades inerentes a faixa etária do público-alvo que é majoritariamente composto por adolescentes, à multiplicidade de perfis socioeconômicos que coabitam o contexto escolar, à escassez de atividades alternativas que promovam outras experiências sociais de entretenimento e lazer, às deficiências na qualidade da alimentação escolar, à ausência de um sistema estratégico de monitoramento e à carência de formação continuada para professores e equipe de apoio.



Trata-se de demandas estruturais que, quando não atendidas, inviabilizam avanços, mas que, se enfrentadas de forma sistemática, podem otimizar a organização do trabalho pedagógico e garantir o aprimoramento da oferta de uma educação integral de qualidade.

Nesse sentido, vale destacar a necessidade de criação de uma política específica para a educação integral, que contemple desde a lotação estratégica de servidores até a seleção criteriosa e sensível para a oferta de vagas, assegurando legitimidade e garantia de direitos conforme o que preconiza a legislação que institui o programa de educação integral, especialmente no que se refere às especificidades do público-alvo prioritário.

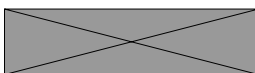
Soma-se a isso a importância da razoabilidade na compreensão do processo de implementação dessa modalidade de ensino, do fortalecimento do princípio da intersetorialidade com a criação de novos territórios educativos e condições efetivas de acesso e desenvolvimento das ações intersetoriais, bem como de adequações e investimentos voltados à qualificação e valorização



profissional, à melhoria das condições de alimentação, acomodação e aparelhamento funcional, incluindo recursos materiais, tecnológicos e humanos, implantação do sistema estratégico de monitoramento e variedade na oferta de atividades alternativas de entretenimento e lazer na área da cultura e do esporte.

Diante desse cenário, mesmo considerando as limitações percebidas e vivenciadas na prática da gestão escolar em decorrência de deficiências sistêmicas, nosso projeto educacional tem apresentado resultados profícuos ao longo de seus dois anos de existência e funcionamento.

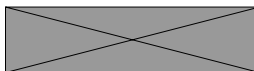
Como parâmetros para mensurar esses avanços, podemos destacar a conquista do primeiro lugar com participação ativa na Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, nas esferas municipal, estadual e federal; a medalha de bronze, nível I, na 20ª OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas; a classificação na OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica; o desempenho de destaque no ranking geral dos simulados do SAEB promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;



e o reconhecimento como referência na implementação da Lei nº 10.639/2003, por meio da oferta da educação para as relações étnico-raciais. Além disso, torna-se válido sinalizar resultados expressivos no cumprimento das ações e metas institucionais, especialmente no que se refere aos índices de aprovação, reprovação e evasão.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário explicitar os princípios teóricos e epistemológicos que orientam e dão sustentação ao modelo de organização do trabalho pedagógico e gestão escolar dessa instituição de ensino. Prioritariamente faz-se necessário refletir sobre a maneira como se dá a organização do trabalho escolar. Este por sua vez, possui um aspecto crítico de cunho sociopolítico onde a organização escolar seja entendida como “um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, [...] uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima” (Libâneo, 2002, p. 01).

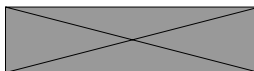
Nesse sentido, a concepção de organização e gestão



escolar que norteia nossa prática educativa possui enfoque democrático-participativo por se basear na “relação orgânica entre direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos” (Libâneo, 2001, p. 2). Trata-se da instauração de uma forma coletiva de gestão baseada na cultura colaborativa e na horizontalização das responsabilidades.

Segundo Libâneo (2001, p.3) o modelo de gestão que envereda pelos caminhos da concepção democrática-participativa tem sido influenciado por uma corrente teórica “que compreende a organização escolar como cultura”. Por essa ótica, a escola não se resume a uma estrutura meramente funcional, objetiva, previsível, mas:

[...] ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus membros (Libâneo, 2001, p. 3).



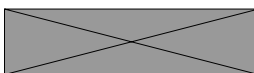
Partindo desse pressuposto, torna-se pertinente considerar que o modelo de gestão escolar ideal para a educação que almejamos - integral, inclusiva, cidadã, transformadora e equânime - deve ser compreendido como um organismo vivo e dinâmico, marcado pela interação, pelo diálogo e, principalmente, pela construção coletiva.

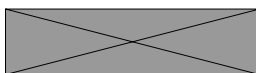
Referências Bibliográficas

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/comped/politica_gestao/texto_livro_anpae/Capitulo_IX.doc. Acesso em: 31 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização da escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; MAIA, Anderson Madson Oliveira; QUEIROZ, Rafael da Silva. A democratização da gestão por dentro de uma escola pública municipal. Revista Educação e Políticas em





Capítulo

16

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA
GESTÃO ESCOLAR DA EMEF FRANCISCA GO-
MES DOS SANTOS



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA GESTÃO ESCOLAR DA EMEF FRANCISCA GOMES DOS SANTOS

Francisca Adriana Silva da Silva¹

Francisco Valdilane Santos Sousa²

Jeová Costa Gomes³

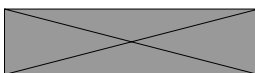
Introdução

O relato de experiência aqui descrito se refere a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Gomes dos Santos, uma instituição pública que atende a uma comunidade diversa, marcada por necessidades específicas. Neste relato, compartilharemos as experiências até

1 Esp. Gestão Escolar e psicopedagoga com ênfase em educação especial. Orientadora Educacional na EMEIF Francisca Gomes dos Santos

2 Pedagogo, Coord. Pedagógico na Escola Joaquim José da Silva Xavier

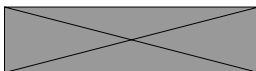
3 Esp. em Gestão escolar e Psicopedagogia com ênfase em Educ. Especial, Gestor na EMEIF Francisca Gomes dos Santos



aquívivenciadas na administração da escola pública, bem como os principais desafios enfrentados e aprendizados adquiridos ao longo de nossa trajetória na gestão escolar desta instituição de ensino.

Uma educação de qualidade constrói-se por meio da participação coletiva. Nesse sentido, a gestão democrática descrita no Projeto Político-Pedagógico desta unidade escolar estabelece como propostas e metas a elevação dos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visando à redução da distorção idade/série e dos elevados índices de reprovação observados no público atendido, bem como busca-se ampliar a participação das famílias na trajetória escolar dos educandos, por meio dos projetos e propostas educacionais desenvolvidos pela escola, com o propósito de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e promover melhores resultados educacionais.

A característica apontada por esta gestão para o alcance dos objetivos propostos fundamenta-se no comprometimento coletivo e na utilização de recursos e ferramentas que contribuam para a melhoria da prática

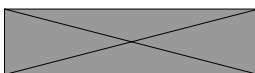


pedagógica no contexto escolar. Além disso, destaca-se como elemento essencial a flexibilidade, indispensável para o êxito do trabalho a ser desenvolvido por todos os sujeitos que integram esse processo democrático, bem como a participação ativa da família no processo de ensino e aprendizagem.

O contexto social presente nas famílias atendidas nesta escola revela uma realidade socioeconômica distinta, que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Atuar nesse cenário escolar nos impulsiona à busca continuamente por novos conhecimentos e estratégias que possibilitem o enfrentamento dos desafios que surgem cotidianamente no âmbito educacional.

Contexto Identificados

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisca Gomes dos Santos está localizada na Travessa Marcos Freire, no bairro Vila Nova, e tem sido marcada por desafios significativos e, ao mesmo tempo, por

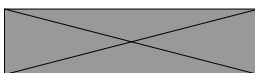


aprendizagens profundas, que reafirmam a importância de uma gestão democrática, participativa. É uma escola de médio porte e atende atualmente 540 alunos, dos quais 286 são beneficiários do Programa Bolsa Família, evidenciando um público em situação de vulnerabilidade social.

A instituição possui em seu quadro administrativo escolar todos os departamentos e funções necessárias ao funcionamento da Unidade Escolar: Direção (1), Orientadora Pedagógica (1), Coordenadora Pedagógica (2), Assistente Técnico Administrativo (2), secretária escolar (1), Corpo Docente (23), cozinheira (2), Serventes (7), vigias (2), cuidadoras (13) Agente de Portaria (2), bibliotecário (2), funciona nos turnos matutino e vespertino iniciando seu funcionamento às 7h30min e encerrando as 17h45min.

Descrição Da Experiência: Acompanhamento e Participação Das Famílias Na Vida Escolar

Ao analisar o elevado índice de reprovação, que resultava na distorção idade/série, bem como o baixo



desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciando-se também a reduzida participação das famílias no acompanhamento do processo educativo dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos de vulnerabilidade econômica, da EMEF Francisca Gomes dos Santos. Diante desse cenário, a gestão escolar propôs estratégias com o objetivo de transformar essa realidade.

O principal desafio identificado pela gestão escolar consistiu em promover a participação da família no contexto escolar, de modo a envolvê-la de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Paro (2001) aponta que a ausência da família no contexto escolar está diretamente relacionada à precariedade das políticas públicas educacionais, à descrença no ensino público, à insuficiência de investimentos financeiros compatíveis com as realidades regionais e à superlotação das salas de aula. No âmbito do Ensino Fundamental, o elevado número de estudantes por turma, especialmente no ciclo de alfabetização, compromete de forma significativa a

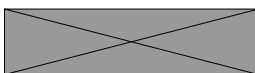


qualidade do ensino.

Portanto, ampliar a participação das famílias no contexto escolar, está proposto no âmbito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da gestão escolar, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas ao longo do ano letivo, por meio da implementação de projetos de cunho educativo.

Além disso, são realizadas reuniões pedagógicas bimestrais, ou sempre que necessário, com o objetivo de acompanhar, avaliar e redirecionar as práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. Como estratégia complementar, foi criado, por turma grupo de WhatsApp, por meio do qual os professores realizam o feedback às famílias acerca das atividades escolares.

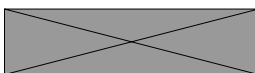
Outra estratégia adotada pela gestão escolar consistiu na implementação de projetos de leitura “Viajando na Sacola Mágica da Leitura” desenvolvido por meio de atividades diárias mediadas pelos professores, cantinhos de leituras nas salas de aula com o objetivo de aproximar os



livros da rotina dos estudantes.

A escola promove, ainda, a realização de saraus literários e de momentos de leitura compartilhada, envolvendo estudantes, professores e convidados da comunidade escolar. Desenvolve também a produção de livros confeccionados pelos próprios alunos, bem como a implementação de competições pedagógicas, como o soletramento de palavras, ações que contribuem para estimular o interesse, a participação ativa e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos educandos.

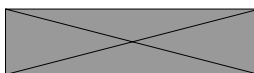
Essas práticas dialogam com Freire (1996), ao compreender a leitura como um ato de interpretação e compreensão do mundo, e não como mera decodificação mecânica de palavras. Desse modo, a criação de ambientes leitores configura-se como uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção da autonomia, do pensamento crítico e do sentimento de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar.



Reforço escolar sistematizado

Diante da observação das dificuldades apresentadas por alguns estudantes no processo de leitura, bem como do fato de ainda não estarem plenamente alfabetizados, a gestão escolar passou a adotar, de forma sistemática, a implementação do reforço escolar no contraturno, com o objetivo de atender aqueles que apresentavam maiores desafios na consolidação das habilidades leitoras.

A ação fundamentou-se na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, com o objetivo de oferecer uma mediação pedagógica adequada às necessidades específicas de cada educando, favorecendo o avanço de suas aprendizagens. O reforço escolar sistematizado foi organizado a partir da formação de grupos com número reduzido de estudantes, possibilitando um atendimento mais individualizado, utilizando-se de jogos pedagógicos como recursos didáticos, para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e motivador, o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos

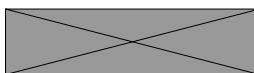


alunos por meio de avaliações diagnósticas, permitindo o monitoramento dos avanços e a reorientação das práticas pedagógicas.

Essa prática, adotada contribuiu significativamente para a redução das defasagens de aprendizagem, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a promoção de maior equidade no processo educativo, assegurando melhores condições para a permanência e o sucesso escolar. Conforme defende Freire 1996, tal iniciativa reforça o princípio de que ensinar é criar condições para que todos aprendam, respeitando os diferentes ritmos e as singularidades dos educandos, independentemente de sua condição socioeconômica.

Práticas Inovadoras Para Despertar O Interesse Pela Matemática

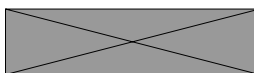
Considerando as dificuldades observadas em sala de aula, identificadas a partir de diagnósticos realizados pelos professores, tornou-se necessário ressignificar



o ensino da Matemática. Para tanto, adotaram-se metodologias que dialogassem com a realidade cotidiana dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Essas práticas possibilitaram que os educandos percebessem, por meio de experiências concretas, que aprender Matemática é mais acessível do que aparenta, contribuindo para a superação do medo e da rejeição historicamente associados à disciplina.

Nesse contexto, priorizou-se as ações desenvolvidas incluindo o uso de materiais manipuláveis, como blocos lógicos, ábacos e dominós matemáticos; a resolução de problemas contextualizados ao cotidiano dos estudantes; a realização de oficinas de jogos matemáticos; aulas de campo envolvendo atividades de medição de área e perímetro; o desenvolvimento em metodologias ativas dentro da proposta curricular; disputas com desafios envolvendo as quatro operações básicas, por meio de jogos educativos, como o Matematicando.

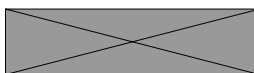
Tais práticas fundamentam-se nas contribuições de Dante (2015) e Kamii (1992), os quais defendem que a



aprendizagem matemática ocorre por meio da construção ativa do conhecimento, da interação do aluno com situações-problema significativas e do envolvimento direto em experiências que favoreçam a reflexão, a autonomia intelectual e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

Compreendendo que a escola não se constitui de forma isolada, foram desenvolvidas estratégias voltadas à ampliação da participação das famílias no contexto escolar. Entre as ações implementadas, destacam-se: a realização de reuniões temáticas mais curtas e objetivas, com o uso de dinâmicas participativas; o desenvolvimento de projetos integrados, nos quais os responsáveis eram convidados a vivenciar atividades juntamente com seus filhos; e a criação de um Canal de Atendimento Pedagógico, por meio do aplicativo WhatsApp, visando fortalecer o vínculo e aprimorar a comunicação entre escola e família.

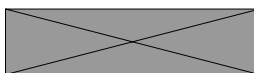


Essa postura encontra respaldo na concepção de Libânio (2004), ao compreender a gestão democrática como um processo fundamentado no diálogo, no compartilhamento de decisões e na construção coletiva do trabalho pedagógico, favorecendo a corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Resultados Observados

Ao longo da implementação das estratégias pedagógicas e de gestão, foram identificados avanços significativos no processo educativo. Destacam-se, nesse contexto, o aumento da participação das famílias em eventos escolares e reuniões pedagógicas, evidenciando o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Observou-se, ainda, maior interesse e engajamento dos estudantes nas atividades de leitura, refletindo positivamente no desenvolvimento das habilidades linguísticas

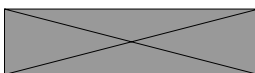
As avaliações internas indicaram uma redução gradual das dificuldades relacionadas ao processo de



alfabetização, demonstrando a efetividade das ações interventivas adotadas. No componente curricular de Matemática, verificou-se melhora no desempenho dos alunos, especialmente daqueles atendidos pela prática pedagógica dentro das metodologias ativa, o que evidencia a contribuição das metodologias diferenciadas e do acompanhamento sistemático.

Conclusão

A experiência na gestão da EMEF Francisca Gomes dos Santos reafirma que administrar uma instituição escolar exige sensibilidade social, sólido conhecimento pedagógico e capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos que integram o processo educativo. Os desafios enfrentados, especialmente no que se refere à participação das famílias e às dificuldades de aprendizagem em leitura e matemática, impulsionaram a implementação de estratégias inovadoras, éticas e colaborativas, voltadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.



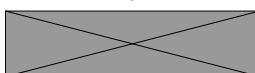
Fundamentada nas contribuições teóricas de Freire, Vygotsky, Libânio e Paro, a gestão escolar passou a compreender que a transformação educacional se concretiza quando se reconhecem as singularidades dos estudantes e as especificidades da comunidade escolar, fortalecem-se os vínculos entre escola e família e promovem-se práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Nesse sentido, a gestão escolar consolida-se como um processo humanizado e democrático, comprometido com a garantia do direito à aprendizagem e com a formação integral de todos os estudantes.

Referências

DANTE, Luiz Roberto. Didática da Matemática na Pré-Escola. São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

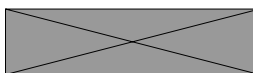


KAMII, Constance. A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolaridade de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar e Qualidade do Ensino, São Paulo; Xamã2001.

PROJETO Político Pedagógico. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Gomes dos Santos; 2025

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo; Martins Fontes, 2007



Capítulo

17

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CRECHE IRMÃ
SERAFINA



RELATO DE EXPERIÊNCIA: CRECHE IRMÃ SERAFINA

Andreia Pontes Silva¹

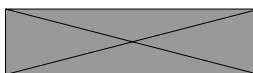
Brenna Brunella Pagani Messa Lacerda²

Introdução

O presente relato de experiência profissional tem como objetivo descrever e analisar práticas de gestão escolar desenvolvidas na Creche Irmã Serafina, localizada na Rua Osório de Freitas, bairro Brasília, município de Altamira, estado do Pará, CEP 68375-050, durante o ano de 2015. O foco da narrativa é apresentar os desafios, as estratégias e os resultados de um processo de reestruturação da prática pedagógica e fortalecimento da gestão participativa, buscando integrar professores, famílias e comunidade no processo educativo.

1

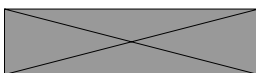
2



A gestão escolar, conforme destaca Libâneo (2004), é o elemento articulador entre as dimensões administrativas, pedagógicas e comunitárias da escola, sendo responsável por criar as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem e da formação humana. Nesse sentido, a experiência aqui relatada reflete um esforço coletivo para transformar a gestão em um instrumento de mobilização, escuta e construção compartilhada de saberes e práticas.

Identificação Do Contexto

A Creche Irmã Serafina é uma instituição pública municipal voltada ao atendimento de crianças da educação infantil, com faixa etária de 0 a 3 anos, distribuídas entre as turmas de berçário, maternal I e II. Em 2015, a escola atendia aproximadamente 180 crianças, oriundas, em sua maioria, de famílias de baixa renda residentes no bairro Brasília e adjacências. A equipe escolar era composta por uma gestora escolar (diretora), uma coordenadora



pedagógica, dez professoras regentes, quatro auxiliares de sala, três profissionais de apoio (merendeiras e zeladoras) e um vigilante escolar. O quadro de professores apresentava formações diversas, variando entre o magistério e o curso de pedagogia em andamento.

A comunidade escolar demonstrava grande envolvimento com a instituição, embora houvesse desafios relacionados à participação familiar, ao acompanhamento das aprendizagens e às condições socioeconômicas que impactavam o desenvolvimento das crianças. A estrutura física da creche era simples, com cinco salas de aula, pátio coberto, cozinha e uma pequena brinquedoteca, mas havia limitações quanto à ventilação, ao mobiliário e ao acesso a recursos pedagógicos diversificados.

Descrição Da Experiência

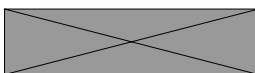
A experiência relatada refere-se à implantação de um projeto de fortalecimento da prática pedagógica e da gestão participativa, iniciado no primeiro semestre de



2015. O projeto teve como objetivos principais: Melhorar o planejamento pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento infantil; promover formações continuadas para professores e auxiliares; reforçar a integração entre escola e família; estimular práticas democráticas de decisão e escuta entre os membros da comunidade escolar. As ações desenvolvidas foram organizadas em quatro eixos principais:

Diagnóstico Institucional:

Foi realizado uma escuta coletiva com os professores e funcionários, bem como reuniões com pais, para identificar pontos fortes e fragilidades da creche. Os principais desafios levantados foram a falta de planejamento coletivo, a carência de materiais pedagógicos adequados e a baixa participação das famílias nas atividades escolares.



Planejamento e formação:

A equipe gestora promoveu encontros quinzenais de formação continuada, baseados na leitura e discussão de textos de autores como Libâneo (2004) e Fiorentini (2006), abordando temas como mediação pedagógica, avaliação na educação infantil e práticas lúdicas. As formações buscavam não apenas transmitir conteúdos, mas construir coletivamente saberes práticos a partir das experiências vividas em sala de aula.

Gestão Participativa e Colegiada Inspirada nas concepções de Paro (2001) e Lück (2009):

A gestão adotou práticas de decisão compartilhada, criando um Conselho Escolar ativo e reestruturando as reuniões pedagógicas para incluir pautas de planejamento, avaliação e escuta das demandas dos professores e das famílias.

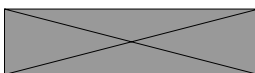


Integração escola-família:

Foram realizadas oficinas temáticas, momentos lúdicos com os pais e reuniões pedagógicas abertas, o que permitiu ampliar a compreensão da comunidade sobre o papel educativo da creche e fortalecer o vínculo de confiança entre família e escola. Entre os principais problemas enfrentados, destacam-se a resistência inicial de alguns professores à mudança de rotina, a dificuldade de comunicação com algumas famílias e a limitação de recursos materiais. Como estratégias de solução, a gestora investiu em escuta ativa, valorização dos profissionais e parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e com o comércio local, para doação de materiais e apoio logístico às ações pedagógicas.

Fundamentação Teórica

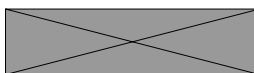
A prática de gestão desenvolvida na Creche Irmã Serafina fundamentou-se nos princípios da gestão



democrática e participativa, conforme defendido por Libâneo (2004) e Lück (2009), que consideram a escola como um espaço coletivo de construção do conhecimento e de exercício da cidadania. Segundo Lück (2009, p. 30), a gestão escolar deve promover a integração de esforços e de recursos para o alcance de objetivos comuns, em um ambiente de cooperação e corresponsabilidade.

Essa perspectiva orientou as decisões da gestora ao criar espaços de escuta, debate e participação de todos os segmentos escolares. Chiavenato (2003) contribui para a compreensão da gestão como processo de liderança e motivação de pessoas, destacando que o gestor deve atuar como mediador de conflitos, articulador de competências e estimulador da criatividade.

Essa visão foi essencial para compreender que o papel da direção escolar não se resume à execução de tarefas administrativas, mas envolve o cuidado com as relações humanas e o desenvolvimento profissional da equipe. Por sua vez, Fiorentini (2006) e Veiga (2002) enfatizam a importância da formação continuada e do trabalho

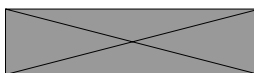


colaborativo entre professores, condição indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e contextualizadas. As formações promovidas na creche seguiram essa linha, estimulando a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre o fazer docente.

Além disso, o projeto político-pedagógico (PPP) foi revisado à luz das concepções de Paro (2001), que vê o PPP como um instrumento político de democratização e autonomia da escola. Esse processo envolveu a reavaliação dos objetivos da instituição e a redefinição de metas que priorizassem o desenvolvimento integral das crianças.

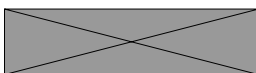
Análise Crítica

A análise dos resultados da experiência revelou avanços significativos na organização do trabalho pedagógico e na integração entre os segmentos da escola. O planejamento coletivo tornou-se prática consolidada, fortalecendo o vínculo entre as educadoras e garantindo maior coerência entre as atividades realizadas nas diferentes



turmas. Observou-se também maior envolvimento das famílias, refletido na presença constante em reuniões, eventos e oficinas. As professoras relataram sentir-se mais valorizadas e participantes das decisões da escola, o que contribuiu para um clima institucional mais harmonioso e produtivo. Entretanto, persistiram limites e desafios, como a rotatividade de profissionais, a escassez de recursos didáticos e a necessidade de ampliar o tempo destinado à formação em serviço. A experiência demonstrou

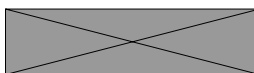
que a gestão democrática não se consolida apenas por decreto, mas requer mudança cultural, paciência e permanente diálogo entre todos os envolvidos. A experiência na Creche Irmã Serafina reforçou, portanto, o que Libâneo (2012) destaca: a gestão escolar é um processo coletivo, que exige o equilíbrio entre a dimensão técnica (planejamento, avaliação, controle) e a dimensão humana (cooperação, diálogo, solidariedade).



Conclusão

A vivência como gestora escolar na Creche Irmã Serafina, em 2015, possibilitou compreender de forma prática a complexidade e a importância da gestão como instrumento de transformação educativa. O trabalho de fortalecimento da gestão participativa e pedagógica gerou mudanças significativas no modo como a escola se organiza e se relaciona com sua comunidade.

O principal aprendizado foi reconhecer que a gestão escolar não se realiza sozinha, mas depende da corresponsabilidade de todos os sujeitos do processo educativo. A experiência evidenciou que o diálogo entre teoria e prática é essencial para sustentar decisões e construir uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos. O relato contribui, assim, para a reflexão sobre a prática da gestão escolar no contexto da educação infantil, reafirmando o papel do gestor como líder pedagógico, mediador de relações e articulador de políticas públicas locais.



Referências

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FIorentINI, Dario. Saberes docentes e formação de professores: algumas considerações. Campinas: Papirus, 2006.

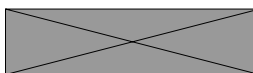
LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.



Capítulo

18

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A AVALIAÇÃO DO AMBIENTE DE TRABALHO NA CEI IRMÃ VITALINA MARIA GONTIJO



RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A AVALIAÇÃO DO AMBIENTE DE TRABALHO NA CEI IRMÃ VITALINA MARIA GONTIJO

Eliacy Mendes Oliveira Aranha¹

Francisca Maria de Oliveira²

Hanelekxsandra Cabral de Jesus³

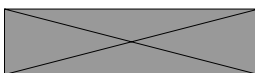
Contexto

A CEI Irmã Vitalina Maria Gontijo é uma instituição que atende 86 crianças de 2 e 3 anos, com uma equipe de 32 profissionais, incluindo Diretor, Coordenadora Pedagógica, professores, cuidadores educacionais, orientador educacional, pessoal de apoio e funcionários administrativos.

1 Licenciada em Letras, Gestora da CEI Irmã Vitalina Maria Gontijo

2 Pedagoga, Coord. Pedagógica EMEIF Florêncio Filho

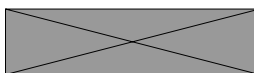
3 Pedagoga, Gestora da CEI Deodoro da Fonseca



As professoras que atuam na escola possuem graduação em Pedagogia, exigência mínima para o exercício do cargo. A escola oferta a Primeira Etapa da Educação Básica – Educação Infantil: Maternal I e Maternal II, em período integral.

A comunidade na qual está inserida a CEI Irmã Vitalina surgiu após o início das obras de construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte no rio Xingu, ocasião em que centenas de famílias altamirenses que residiam em áreas consideradas de risco e impactadas pela formação do lago da hidrelétrica foram remanejadas para reassentamentos urbanos coletivos, a exemplo do RUC Jatobá, entre outros. O objetivo do teste foi avaliar o ambiente de trabalho e identificar oportunidades para melhorar o ambiente do trabalho na escola, que vai resultar em melhor serviço prestado às crianças (alunos) e suas famílias.

Um questionário de bem-estar oferece várias vantagens que permitem oferecer aos seus colaboradores melhor eficiência operacional. Em primeiro lugar, esse questionário permite identificar problemas específicos

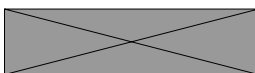


que afetam o bem-estar dos funcionários e, portanto, seu desempenho.

Com base nas informações fornecidas, a gestão pode tomar decisões que promovam uma boa qualidade de vida no trabalho. Essas iniciativas também podem fazer com que os funcionários se envolvam mais em suas respectivas tarefas. Além disso, um questionário de bem-estar pode ser usado para identificar e prevenir problemas que possam afetar a qualidade de vida dos funcionários no trabalho. Dessa forma, evita-se que o estresse leve a:

- Esgotamento (burnout);
- Redução da produtividade.

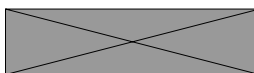
A organização e administração das atividades no interior de uma instituição de ensino baseiam-se em competências e responsabilidades dos profissionais envolvidos, bem como da comunidade escolar. A participação dos diversos atores do espaço escolar revela o caráter democrático da gestão escolar. Para Santos (2013, p.42):



A melhoria da qualidade de ensino pode ser conseguida com mais eficácia se for fruto de ações conjuntas e bem coordenadas pela equipe técnico-pedagógica, sobretudo pelo diretor de escola como líder do processo coparticipativo. A escola, sem perder sua vinculação ao sistema, é que toma decisões sobre a melhor maneira de ser dirigida.

Chiavenato declara que as pessoas são membros fundamentais para as corporações no que se refere ao cumprimento dos serviços e ao alcance dos objetivos apresentados. Por outro lado, a empresa é o mecanismo como essas pessoas podem conseguir seus propósitos. Ainda segundo o autor, a gestão de pessoas provoca eventuais transformações na administração, porque inclui o funcionário.

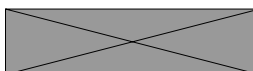
Isso significa que a gestão de pessoas apresenta um ponto de vista sobre ocupação e funcionário que antecede e, simultaneamente, orienta seus atos. Uma gestão adequada consiste em criar um vínculo forte e decisivo entre as pessoas e as técnicas. Paulo Freire expressa que a escola



deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) deliberou como qualidade de vida “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (MINAYO et al., 2000). Estes autores afirmam, ainda, que “qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial.”

A qualidade de vida deveria estar presente em todos os ambientes e principalmente na escola ela se faz ainda mais necessária, pois, é onde o sujeito é preparado para viver em sociedade e aprende a aprimorar o mundo onde vive. Ocorre que esse processo de ensino-aprendizagem só acontecerá em sua plenitude se o ambiente em que ele é

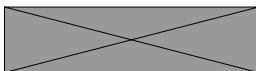


realizado apresentar as condições adequadas para que isto aconteça.

Tal ambiente denominado espaço físico escolar possui grande importância para o corpo discente e demais colaboradores, uma vez que este será cenário diário de estudos, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer. O espaço escolar deve ser convidativo, representando relações de intimidade e afetividade. Para melhor compreender as contribuições deste espaço físico ao desenvolvimento e aprendizagem, devemos levar em consideração que:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as condições de trabalho oferecidas aos profissionais

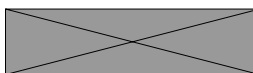


da educação infantil, considerando que a qualidade das relações laborais impacta diretamente o bem-estar dos servidores e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento às crianças e às famílias. Nesse sentido, a aplicação do teste sobre o ambiente de trabalho configura-se como uma estratégia de escuta institucional e de fortalecimento da gestão democrática.

Metodologia

O teste foi realizado por meio de questionário composto por 7 questões objetivas, estruturadas em escala de percepção. Os colaboradores foram inicialmente convidados pela gestão a participar da pesquisa, sem caráter obrigatório. Não era necessário o servidor assinar seu nome. Importante ressaltar que houve 78% de adesão à pesquisa, realizada durante o período de 3 dias.

Resultados

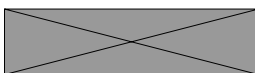


Os resultados colhidos das perguntas que julgamos mais importantes mostraram que:

- 92% dos funcionários se sentem satisfeitos com o ambiente de trabalho, porém 8% não quiseram responder;

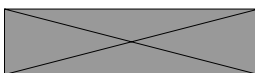
- 88 % dos funcionários se sentem apoiados e reconhecidos pela gestão;

- 52% dos colaboradores responderam que a comunicação entre a gestão escolar (incluindo direção e coordenação pedagógica) e os servidores é clara e eficaz, contra 48% que responderam que somente às vezes a comunicação entre a gestão escolar e os colaboradores é clara e eficaz. Os dados revelam que, embora a maioria dos colaboradores demonstre satisfação com o ambiente de trabalho e reconhecimento por parte da gestão, a comunicação institucional apresenta fragilidades, uma vez que quase metade dos respondentes percebe a comunicação como clara apenas ocasionalmente. Esse dado sinaliza a necessidade de aprimoramento dos canais e das estratégias comunicativas no ambiente escolar.



Conclusão

O relato de experiência evidenciou que instrumentos simples de escuta institucional podem contribuir significativamente para o fortalecimento da gestão escolar, promovendo reflexões sobre práticas comunicativas, reconhecimento profissional e qualidade de vida no trabalho. A experiência reafirma a importância de uma gestão sensível às percepções dos colaboradores, especialmente no contexto da educação infantil. Desse modo, fazemos as recomendações: Implementar um plano de comunicação eficaz em curto prazo para melhorar a comunicação entre os funcionários e a gestão; aumentar os recursos disponíveis para os funcionários, incluindo formações e desenvolvimento profissional ao longo do ano letivo; estabelecer um programa de reconhecimento e apoio aos funcionários para melhorar a motivação no ambiente de trabalho ao longo do ano.



Bibliografia

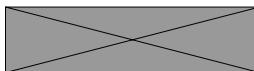
SANTOS. Clóvis Roberto dos. A gestão educacional escolar para a modernidade. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008 (ou edições posteriores como 2010, 2014, etc.).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Ciência e Saúde Coletiva, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

LIMA, M. W. S. Arquitetura e educação. São Paulo, Studio Nobel, p.187, 1995.

_____. Espaços Educativos: usos e construções. Brasília, MEC, 1998.



Capítulo

19

RELATO DE EXPERIÊNCIA
PROFISSIONAL: GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA



RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Élica Né de Oliveira Ribeiro¹

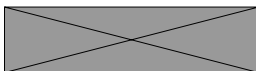
Marília dos Santos Gomes²

Identificação Do Contexto

A experiência que relatamos aqui ocorreu na escola a qual trabalhamos, sendo está uma escola pública municipal de pequeno porte, localizada em um bairro central da cidade de Altamira, na região da Transamazônica e Xingu. Trabalhamos nessa instituição, que atende crianças da Educação Infantil — especialmente creche e pré-escola — e que possui aproximadamente 200 alunos distribuídos entre os turnos da manhã e da tarde, com idades entre 1

1 Pedagoga, Gestora do CEI Pastor Raymundo Marques Marinho

2 Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, Docente do CEI Raymundo Marques Marinho



ano e 5 anos e 11 meses. A comunidade escolar com a qual convivemos diariamente é marcada pela forte diversidade cultural amazônica, cujas realidades sociais e modos de vida influenciam diretamente a participação das famílias e o engajamento nas ações da escola.

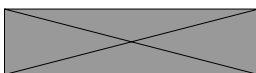
O corpo docente com o qual trabalhamos é composto por 13 professoras, a maioria licenciada em Pedagogia, com especializações em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Escolar e áreas afins, além de Mestrado Acadêmico. Nossa equipe de apoio inclui funcionários administrativos, serviços gerais, orientadoras educacionais e merendeiras, todos estes são essenciais para o funcionamento da escola. A gestão é dividida entre diretora, coordenadora pedagógica e secretário escolar, e atuamos de forma integrada com base nos princípios da gestão democrática defendidos por autores como Libâneo (2012) e Sousa et al (2023), os quais orientam nossa prática a partir da corresponsabilidade, do diálogo e do planejamento coletivo.

É nesse contexto que iniciamos o Projeto “Cuidando do Planeta”, desenvolvido ao longo do ano letivo



de 2025, entre abril e novembro. A iniciativa surgiu da necessidade de fortalecer práticas de educação ambiental e criar oportunidades pedagógicas que valorizassem a relação das crianças com a natureza, com o território e com os saberes amazônicos. Em uma região marcada por intensas transformações socioambientais, as professoras e toda equipe sentiram que era fundamental oferecer às crianças vivências que favorecessem o cuidado, a consciência ambiental e o pertencimento ao lugar.

O projeto contemplou ações como a criação e manutenção de uma horta escolar, atividades de coleta seletiva, confecção de brinquedos e mascotes com materiais recicláveis, arrecadação de plantas ornamentais e plantio de árvores. Por envolver o espaço físico da escola, o uso de materiais específicos e a participação das famílias, foi buscado construir objetivos que dialogassem profundamente com a realidade institucional. Sua implementação visava mobilizar toda a equipe escolar, fortalecendo práticas colaborativas e ampliando a interação entre educadores, gestão e comunidade.



A diversidade cultural e as múltiplas experiências das crianças tornaram-se elementos centrais na formulação do projeto. Usando como base para as ações as concepções de infância defendidas por Sarmiento (2004), Corsaro (2011) e Kramer (2007), compreendendo a criança como sujeito ativo, capaz de produzir significados e aprender por meio da exploração e do vínculo com o ambiente.

Assim, o contexto escolar que descrevemos, não apenas sustentou a criação do Projeto “Cuidando do Planeta”, mas, evidenciou sua relevância para promover aprendizagens significativas, fortalecer valores socioambientais e integrar a comunidade à vida escolar, reafirmando nosso compromisso com uma educação democrática, participativa e sensível ao território amazônico.

Descrição Da Experiência

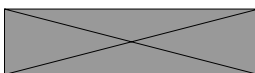
A experiência referida à implementação e ao acompanhamento do Projeto “Cuidando do Planeta”, desenvolvida ocorreu entre abril e novembro deste ano,



envolvendo todas as turmas da Educação Infantil da Unidade Escolar (Berçário II, Maternal I, Maternal II e Pré I). O projeto nasceu das demandas trazidas pelas docentes de que seria necessário fortalecer práticas ambientais na escola e ampliar experiências relacionadas ao cuidado, ao pertencimento e ao vínculo das crianças com o território amazônico, bem como a criação do campo de experiência de Educação Ambiental na Matriz Curricular Municipal da Educação Infantil também impulsionou este projeto.

Em conjunto com as professoras foi estruturado o projeto em diferentes eixos de ação: criação e manutenção da horta escolar, atividades de coleta seletiva, confecção de brinquedos e mascotes ambientais com sucata, arrecadação e doação de plantas ornamentais e o plantio de árvores. Cada ação foi planejada em um cronograma mensal.

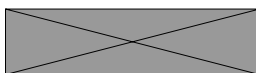
Reconhecemos que, nos meses iniciais, não foi possível organizar reuniões coletivas mais aprofundadas com toda equipe escolar para apresentar a proposta como deveria ter sido feito, definir responsabilidades e construir uma escala de cuidados da horta. Encontros que deveria ter



seguido os princípios da gestão democrática, com escuta ativa, diálogo sobre dificuldades e acordos coletivos — mas devido as demandas da Unidade Escolar, o projeto acabou reduzido às demandas da comemoração do Dia do Meio Ambiente. Da mesma forma, não foi possível promover encontros pedagógicos suficientes para discutir o papel da educação ambiental na infância amazônica.

As ações práticas iniciariam com cada turma recebendo um dia fixo para cuidar da horta — regar, observar mudanças nas plantas, retirar folhas secas ou preparar o solo —, mas não foi conseguimos estabelecer a rotina conforme planejado. As crianças trabalhariam com sementes de coentro, cebolinha, feijão e manjeriço, acompanhando o processo de germinação. As professoras fariam registros e conduziram conversas sobre cuidado e responsabilidade compartilhada. Nesta etapa, mesmo com esforços isolados foi feita germinação de algumas sementes e cuidados com o jardim escolar pelas turmas.

As ações de reciclagem envolveriam as famílias por meio de campanhas internas; porém, a mobilização



aconteceu de modo mais concentrado apenas na Semana do Meio Ambiente, no mês de junho. Ainda assim, as crianças arrecadaram garrafas PET, tampinhas e caixas, transformando esses materiais em brinquedos e mascotes ambientais. A arrecadação de plantas ornamentais ocorreu de maneira satisfatória e contribuiu para revitalizar áreas da escola.

Já o plantio de mudas permitiu experiências sensoriais importantes às crianças, ampliando seu repertório de mundo. Acompanhei todas essas etapas, estimulando a participação da comunidade.

Fundamentação Teórica

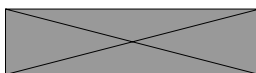
A implementação do Projeto “Cuidando do Planeta” constituiu-se, para nós, como um campo de aprendizagens intensas, marcado tanto por avanços quanto por limites significativos. Ao longo do processo, percebemos que a construção de uma proposta coletiva, fundamentada na gestão democrática, exige mais do que a boa intenção:



requer tempo, planejamento, formação e condições de trabalho que, na prática, é o que nem sempre conseguisse assegurar de maneira satisfatória. Nessa perspectiva, diálogo com Libâneo (2012), que compreende a gestão democrática como processo de participação real, e não apenas declarada, algo que me levou a refletir criticamente sobre situações em que a participação da equipe não foi plenamente garantida.

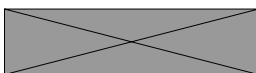
A educação ambiental, fundamento central do projeto, foi orientada por referenciais como Tiriba (2008) e Caldart (2004), que defendem práticas sensíveis ao território e aos saberes comunitários. Contudo, embora tenha-se buscado alinhar as práticas a essa perspectiva, reconheço que, em vários momentos, o projeto não atingiu a profundidade territorial e crítica desejada. As demandas do calendário escolar, os imprevistos da rotina e a ausência de encontros formativos mais robustos limitaram a construção coletiva necessária para integrar a proposta ao cotidiano pedagógico de forma contínua.

Esse desafio torna-se ainda mais evidente quando considero as concepções de infância de Sarmiento (2004),



Corsaro (2011) e Kramer (2007), que defendem a criança como sujeito ativo, produtor de sentidos e cultura. Embora as crianças tenham se envolvido significativamente nas atividades práticas, percebi que as condições organizacionais e a falta de materialidade da rotina da horta — marcada por interrupções, pela ausência de escala consolidada e pela dependência de iniciativas isoladas das professoras — reduziram as possibilidades de participação infantil plena, contínua e dialógica.

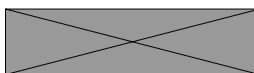
Do ponto de vista curricular, foi imprescindível recorrer a Sacristán (2000) e a Santomé (2012), sobretudo no que se refere à compreensão do currículo como construção social, crítica e multicultural. Ao observar o desenvolvimento fragmentado de algumas ações — especialmente a coleta seletiva reduzida à Semana do Meio Ambiente e a dificuldade de integrar a horta à rotina pedagógica — percebemos com força a crítica de Santomé (2012) ao currículo que se converte em sequência de eventos e atividades desconectadas em um calendário escolar cheio de datas comemorativas esvaziadas de



significado efetivamente educativo. Essa crítica, dolorosa, ajudou-nos a compreender que o projeto, embora concebido com intencionalidade formativa, enfrentou rupturas e descontinuidades que o colocaram em risco de tornar-se um produto curricular pontual, e não estruturante.

A experiência também ampliou nossa compreensão sobre a liderança na escola, a partir das reflexões de Sousa et al (2023), reconhecemos que nossa atuação como gestoras teve avanços, mas também lacunas importantes. Percebemos que, em alguns momentos, faltou acompanhamento sistemático, articulação mais consistente com as professoras e, principalmente, tempo institucional resguardado para planejamento e reflexão. A ausência desses elementos dificultou a sustentação da proposta e impactou a adesão de parte da equipe.

Essa experiência exigiu de nós uma autocrítica profunda. Em várias situações, constatamos que, embora o discurso sobre gestão democrática estivesse presente, sua materialização encontrou limites concretos: disputas de tempo, pouca integração inicial das famílias e falhas



na comunicação interna. Esses aspectos evidenciam que a implementação do projeto foi marcada tanto por conquistas quanto por tensões — e que narrar essa experiência de forma honesta implica reconhecer contradições, fragilidades e a necessidade de aperfeiçoamento.

Ainda assim, afirmo que o projeto provocou movimentos importantes. As crianças demonstraram sensibilidade ambiental e encantamento com o processo de plantio e cuidado. As professoras, mesmo enfrentando dificuldades, buscaram integrar aspectos do projeto às suas práticas. E nós, enquanto gestoras, pudemos reforçar a compreensão de que a educação ambiental exige continuidade, formação crítica e envolvimento institucional — e não apenas ações pontuais.

Portanto, a experiência não foi essencialmente positiva, mas complexa — atravessada por avanços, recuos, tensões e aprendizagens. É justamente essa complexidade que reafirma a pertinência de autores como Libâneo (2012), Sacristán (2000) e Santomé (2012), que compreendem o currículo e a gestão escolar como campos de disputa,

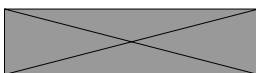


negociação e construção coletiva. Ao relatar essa vivência, reafirmamos nosso compromisso com uma prática educativa contextualizada, crítica e sensível às infâncias da Amazônia Paraense e ao território onde atuou.

Análise Crítica

A implementação do projeto trouxe impactos significativos às crianças, ao clima institucional e às práticas pedagógicas. Percebemos o envolvimento intenso das crianças, especialmente nas atividades práticas, o que gerou avanços na autonomia, na consciência ambiental e no cuidado com a natureza.

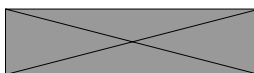
Entretanto, reconhecemos fragilidades na execução das atividades coordenadas do projeto. A horta — que deveria ter se tornado espaço de convivência, investigação e diálogo — não teve sua efetividade garantida. Faltou articulação, estímulo e acompanhamento sistemático, além de mais apoio aos docentes, de modo a assegurar a rotina planejada.



Também identificamos dificuldades na escala entre turmas, especialmente em períodos de ausências e demandas extras. As condições climáticas amazônicas — com forte calor no verão — exigiram adaptações que poderiam ter se antecipado melhor.

Outro ponto crítico foi a campanha de reciclagem. Apesar dos esforços das crianças e de algumas famílias, reconhecemos que faltou formação e envolvimento dos próprios servidores da escola para que a separação dos resíduos se tornasse uma prática cotidiana. Ações ficaram concentradas na data comemorativa, caracterizando um trabalho mais pontual do que contínuo, evidenciando um currículo turístico como descreve (Santomé, 2012), o que nos levou a refletir profundamente sobre o risco de reduzir o currículo escolar a eventos isolados.

Essa reflexão tornou-se ainda mais relevante diante do contexto atual dos debates globais, como os da COP30 (Conference of the Parties), que reforçam a urgência de práticas ambientais comprometidas e não superficiais. As quais possam efetivamente trazer reflexões e mudança de

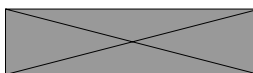


paradigmas de consumo e sustentabilidade.

Ao exemplo ensinamos durante a Semana do Meio Ambiente às crianças as cores das lixeiras de coleta seletivas e da importância de reciclar e reutilizar, contudo, nós mesmos enquanto escola continuamos com práticas que deveriam ter sido repensadas, como a separação de plásticos, haja vista, que ainda hoje são colocados juntamente com o lixo comum, que vai para o aterro sanitário, sendo que há uma empresa que recebe plásticos, alumínio, entre outros.

Iniciativa simples que poderia ser tomada diariamente, assim como é feita com o lixo orgânico e resto de alimentos, o qual é doado para um pequeno produtor rural que cria porcos e utiliza esse material, o qual não vai para o aterro e reduz o impacto ambiental com a diminuição da produção e destinação inadequada de resíduos sólidos.

De modo, que como vamos ensinar as crianças a fazerem a coleta seletiva, se nós mesmo, adultos, críticos e conscientes das condições climáticas e nosso impacto na produção dos resíduos sólidos não alteramos nossas práticas? Assim, fica bem claro que o papel da gestão

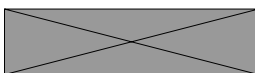


democrática não é apenas gerir pessoas que cumpram um calendário escolar prefixado pela Secretaria Municipal, mas é o compromisso de possibilitar o diálogo com os pares no objetivo de levar ainda mais conhecimento e mudanças significativas.

Com isso, compreendemos que a gestão democrática exige escuta ativa, participação e planejamento constante — elementos que precisam ser fortalecidos diariamente para que projetos como este se consolidem como práticas pedagógicas permanentes e possam trazer as mudanças desejadas. Ainda assim, consideramos que o projeto representa uma semente promissora. Mesmo em sua fase inicial, as crianças demonstraram sensibilidade ambiental crescente e vínculos afetivos com os espaços da escola, mostrando que o caminho é fértil e merece continuidade.

Conclusão

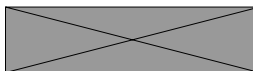
A experiência com o Projeto “Cuidando do



Planeta” mostrou que práticas de educação ambiental na Educação Infantil têm enorme potencial formativo quando articuladas à gestão democrática, à participação coletiva e ao reconhecimento do território amazônico.

Apesar dos desafios enfrentados — dificuldades na rotina de cuidados da horta, limitações de tempo, ausência de formações, pouca articulação inicial com a comunidade e falhas na implementação da coleta seletiva — esses aspectos não inviabilizaram o trabalho. Pelo contrário, ampliaram a compreensão sobre a necessidade de fortalecer processos formativos, dialogar mais profundamente com as professoras e envolver as famílias de forma contínua.

A experiência reforçou que a educação ambiental precisa estar integrada ao currículo, às práticas cotidianas e à cultura escolar. Ao envolver crianças, professoras, famílias e a comunidade, o projeto reafirmou a escola como espaço de cuidado, sensibilização ambiental e construção coletiva de conhecimento, fortalecendo um compromisso pedagógico humanizado, contextualizado e profundamente ligado à nossa Amazônia Paraense.



Referências

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Cristina. Práticas de documentação pedagógica na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2015.

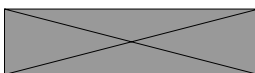
CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMÉTRIO, Eleonora M. Gestão escolar e políticas públicas educacionais. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br>. Acesso em: 14 nov. 2025.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. Campinas: Papyrus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível



em: <https://www.cortezeditora.com.br>. Acesso em: 14 nov. 2025.

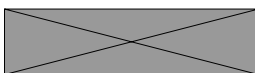
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e perspectivas. Porto: Porto Editora, 2004.

SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; MAIA, Anderson Madson Oliveira; QUEIROZ, Rafael da Silva. A democratização da gestão por dentro de uma escola pública municipal. Revista Educação e Políticas em Debate –v. 12, n. 1, p. 496-513, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66898>. Acesso em: 14 nov. 2025.

TIRIBA, Léa. Infância e natureza: educação ao ar livre na primeira infância. Petrópolis: Vozes, 2008.



Capítulo

20

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE GESTÃO
ESCOLAR: O PROJETO MISSÕES LITERÁRIAS**



RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE GESTÃO ESCOLAR: O PROJETO MISSÕES LITERÁRIAS

Lilian Moreira de Almeida¹

Rosilene Xavier de Oliveira²

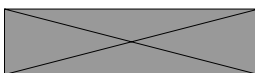
Sonia Bezerra dos Santos³

O presente relato de experiência tem como objetivo produzir uma análise reflexiva sobre práticas desenvolvidas na área de gestão escolar, descrevendo desafios, estratégias e resultados alcançados a partir da implementação do projeto “Missões Literárias”, na Escola Ana Faleiro. A experiência é analisada à luz de referências teóricas da gestão escolar, liderança educacional e teorias pedagógicas, buscando compreender como as decisões gestoras influenciam os processos de alfabetização, letramento, leitura e escrita.

1 Pedagoga, Gestora da EMEI ETI Erick Almeida Leite

2 Pedagoga, Vice-diretora da Escola EMEIF ETI Ana Faleiro

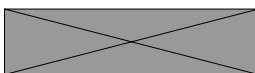
3 Pedagoga, Vice-Diretora da Escola Antônio Jarenco



O relato contempla a descrição do contexto institucional, a caracterização da experiência vivenciada e análise crítica das ações.

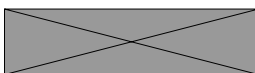
A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Ana Faleiro, localizada na Rua Otaviano Ferreira de Macedo S/N, Bairro Alto Pará, Cep: 68.138.000, zona urbana, município de Placas Pará. A Instituição atende uma demanda aproximada de 150 alunos, contemplando turmas da Educação Infantil uma (01) turma do Pré I (4 anos), uma (01) turma Pré II (5 anos) e do Ensino Fundamental Anos Iniciais duas (02) turmas 1º ano, uma (01) turma 2º ano e uma (01) turma de 3º ano.

O quadro funcional da escola é composto por 43 funcionários, sendo 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 secretária, 01 auxiliar administrativo, 04 vigias, 04 merendeiras, 06 profissionais de serviço gerais, 02 cuidadoras de pátio, 14 professores e 07 profissionais de apoio atuando como cuidadores de alunos atípicos.



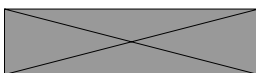
A comunidade escolar é majoritariamente formada por famílias de baixa renda, com histórico razoável de participação na vida escolar dos filhos, o que impacta diretamente a assiduidade, o acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento integral dos estudantes, além disso temos significativa presença de crianças atípicas, apresentando diferentes condições específicas e necessidades educacionais específicas. Tal realidade exige da gestão escolar uma postura inclusiva, participativa e articulada com políticas públicas educacionais e sociais.

A escola enfrentava desafios relacionados ao fortalecimento das práticas de leitura, escrita e letramento, especialmente no contexto do processo de alfabetização inicial. Observando-se a necessidade de buscar novos métodos educativos a fim de tornar a aprendizagem mais significativa, contextualizada e motivadora foi idealizou o projeto “Missões Literárias”, com o intuito de fortalecimento da alfabetização e do letramento de forma inclusiva e contextualizada.



Projeto - Missões Literárias: Práticas De Leitura Articulada Com Território Plaquense

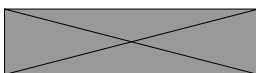
O projeto pedagógico Missões Literárias se fundamenta a partir da instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada através do Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023 o qual tem a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a EMEIF ETI Ana Faleiro desenvolveu o projeto Missões Literárias, voltado para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver o letramento literário em diferentes territórios através de práticas de leitura e escrita. A esse encontro, a autora Magna Soares (2020), ressalta que um projeto sobre leitura e escrita deve integrar a alfabetização com o letramento através da denominação “Alfaetrar”. As missões literárias foram inspiradas nos desafios de leitura e escrita da turma onde, inicialmente, foram propostas 06 “missões” ao longo do ano letivo, que incluem empréstimo



de livros, fichas de leitura, atividades de escrita, desenho e socializações em diferentes espaços do território, como áreas interna e externa da escola. Os resultados parciais indicam avanços na formação de leitores, maior engajamento das famílias e ressignificação dos espaços comunitários como ambientes educativos.

O objetivo do projeto é desenvolver o letramento literário em diferentes territórios através de práticas de leitura e escrita despertando a curiosidade e o interesse dos alunos por meio de situações reais e imaginárias.

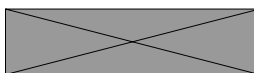
O projeto pedagógico se manifesta como uma forma de organização do trabalho escolar a partir de necessidades específicas da escola ou de determinada turma. Turma 2º ano Nesse encontro, a autora Magda Soares (2020), ressalta que um projeto sobre leitura e escrita deve integrar a alfabetização com o letramento através da denominação “Alfaetrar”. Nesse sentido, cabe à escola demonstrar a preocupação em propiciar às crianças momentos de leitura em sala e fora da sala de aula, promovendo a ludicidade, o encantamento, o gosto pela leitura e o desenvolvimento



da escrita, além de que propicia o apoio das famílias dos estudantes nas atividades e nos projetos escolares idealizados para conhecer o território que é uma forma de reinvenção e ressignificação de espaços e cenários urbanos e pedagógicos (Moll, 2012).

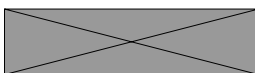
Dito isso, as leituras literárias, são ótimas oportunidades para o desenvolvimento das crianças, ainda mais se forem desenvolvidas sob diferentes estratégias, conforme preconização do autor Arthur Gomes de Moraes, que defende o trabalho com rimas e aliterações para a atenção aos sons, a leitura colaborativa e a leitura em voz alta para a compreensão, além de ensinar a gramática e criar rotinas de leitura para incentivar o gosto pela leitura.

O letramento literário é uma das bases para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional da criança. Conforme Martins (2023), é “uma atividade básica na formação cultural do ser humano, atende a diversas finalidades, entre elas o senso crítico aguçado e uma maior percepção das diversas leituras intelectuais e do mundo, permitindo assim analisar toda e qualquer leitura”



Entende-se, portanto, que o processo de alfabetização das crianças se consolida de forma mais eficaz à medida que for sendo acompanhado no dia a dia oportunizando subsídios práticos e envolventes que colaboram com a formação de alunos leitores e escritores a partir de obras literárias pertinentes a etapa de ensino e práticas de linguagens definida pela BNCC.

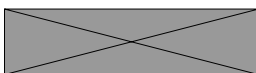
O projeto visa criar um ambiente de encantamento com os livros, tornando a leitura uma missão divertida e envolvente, com situações reais e imaginárias que provoquem a curiosidade e o interesse dos alunos em conhecer a literatura e o território em que vive. A professora teve a iniciativa de criar esse projeto Missões Literárias com intuito de aprimorar a leitura e escrita, pois percebeu que sua turma com 26 alunos, havia 5 leitores iniciantes e 8 alunos alfabéticos. Com essa visão, a professora adaptou o projeto missões literárias do site Professor Didático a sua realidade envolvendo diferentes espaço do território local. O projeto possui 06 missões a serem trabalhadas durante o ano letivo, e para cada missão, os alunos são incentivados a



lerem um livro literário.

Como primeira etapa do projeto pedagógico, foi realizado o diagnóstico da turma do 2º ano da Escola ETI Prof. Ana Faleiro, através da Avaliação de entrada em Fluência Leitora pela da PARC e Ciclo I do CNCA; na segunda etapa foi realizado o planejamento pedagógico a partir do diagnóstico com pesquisa na internet e adaptação do projeto Missões Literárias; na terceira etapa houve a apresentação do projeto a toda Comunidade Escolar para apreciação, aprovação e/ou ajustes; na quarta e última etapa, iniciou-se a realização das missões.

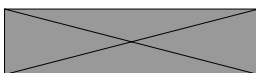
Na Missão 01, a professora iniciou as atividades utilizando a Ficha de Missões 01. Cada aluno recebeu um livro adequado ao seu nível de leitura, que foi levado para casa com a proposta de leitura individual. Após uma semana, realizou-se o momento de leitura em sala de aula, no qual cada aluno apresentou oralmente sua leitura, respondendo às perguntas da ficha: título do livro, autor, quem são os personagens principais? descreva-os, o que acontece na história? escolha 10 palavras do livro e escreva-



as em ordem alfabética.

Na Missão 02, a professora aplicou a Missão Literária 02, repetindo a dinâmica de entrega dos livros para leitura domiciliar. Uma semana depois, foi promovido um momento literário ao ar livre, na área externa da escola, preparada cuidadosamente para acolher os alunos de forma confortável e inspiradora. Durante as apresentações, observou-se um progresso significativo na autoconfiança dos alunos, especialmente dos mais tímidos. A personalização dos marcadores de página reforçou o vínculo afetivo com os livros e entre os colegas. A ficha continha as seguintes propostas: título do livro, autor, onde a história acontece? desenhe três objetos e um personagem presente no livro, desenhe sua cena favorita da história.

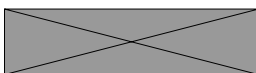
Na Missão 03, a professora entregou novos livros para os alunos levarem para casa, dando início à Missão Literária 03. A socialização dessa missão ocorreu no Sítio Castanheira, em um ambiente acolhedor com tapetes sobre a grama. Cada aluno compartilhou sua leitura com os colegas, respondendo às perguntas da ficha: título do livro,



autor, qual foi a parte da história que você mais gostou? Por quê? se você pudesse mudar algo na história, o que seria? encontre no livro 10 palavras que começam com a letra B.

A 4ª missão foi realizada na sala digital da EMEF Gov. Almir Gabriel com incentivo à leitura e o uso de tecnologia digital para criar experiências de aprendizagem lúdicas e interativas. Foi realizada a dinâmica de pesquisa do conto narrativo Cinderela, após a pesquisa os alunos tiveram um tempo de leitura nos computadores, logo em seguida foi realizada leitura coletiva com todos os alunos. Em seguida, os alunos fizeram leitura por fileira e a leitura individual de cada aluno. Após, a professora Ângela Maria realizou várias perguntas de compreensão/interpretação textual referente ao conto e os alunos responderam oralmente no coletivo. Neste contexto observou-se que os alunos aprenderam a navegar, interpretar e criar conteúdo em ambientes digitais, uma habilidade essencial para a vida cotidiana.

A 5ª missão foi realizada na biblioteca Pública Municipal Luiz Alberto de Freitas visando a promoção

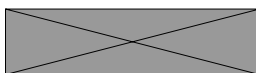


de atividades lúdicas e estratégicas de leitura por meio de desafios e engajamento ativo.

A professora, cuidadosamente, fez a separação de vários livros em uma mesa, em seguida, cada aluno escolheu um livro que mais gostou e foram incentivados a diversificação das leituras. Após as escolhas, os alunos tiveram um tempo para leitura de seus livros e num espaço da biblioteca, os alunos foram organizados em círculo onde leram o livro que escolheu. Logo após esse momento, a professora realizou algumas perguntas sobre o texto e os alunos responderam oralmente. Chegando na escola, a professora realizou uma atividade de produção textual.

Na 6ª missão, ocorreu a culminância do Projeto Missões Literárias, foi realizada em uma noite cultural na EMEIF ETI Prof.^a Ana Faleiro no dia 27 de novembro de 2025. Nesta missão, toda comunidade escolar foi convidada a participar, equipe de formadores do programa Alfabetiza Pará, Secretária de Educação Ana Patrícia, pais ou responsáveis das demais turmas da escola.

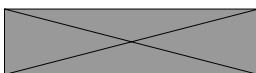
Foi uma noite memorável, os alunos fizeram



apresentações, leituras de suas produções textuais, recitais de poesias e sarais, um retorno para família deste projeto tão grandioso. A realização do projeto proporcionou o fortalecimento de vínculo entre as crianças, famílias e escola contribuindo com a formação de leitores e escritor.

Resultados alcançados

Ao final do primeiro semestre verificou-se que na turma do 2º ano houve um avanço significativo na consolidação da alfabetização impulsionado por práticas pedagógicas assertivas como exemplo o projeto Missões Literárias. Cabe citar que atualmente a turma está com 24 alunos dos quais 17 são leitores de textos, 04 leitores de palavras e de frases e 03 não leitores. Em relação a escrita, a turma apresenta 17 alunos alfabéticos, 02 alunos silábico, 02 silábico alfabético e 03 pré-silábico, conforme o painel de monitoramento do Programa alfabetiza Pará. Outro ponto positivo com a realização do projeto foi o engajamento das famílias, a responsabilidade dos alunos em levar o livro, ler



com os pais; o preenchimento da ficha de informações das obras juntos as famílias, gerou o fortalecimento de vínculo entre as crianças, famílias e escola contribuindo com a formação de leitores.

Espera-se que ao final do ano letivo com a conclusão das missões literárias a turma do 2º ano possa consolidar o processo de alfabetização e fortalecer o vínculo afetivo com os livros e o hábito de leitura.

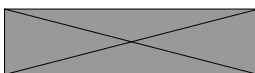
Referências

Alfabetização: estratégias para avançar na aquisição da escrita. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/21613/alfabetizacao-estrategias-para-avancar-na-aquisicao-da-escrita>. Acesso em 17-09-2025, as 15:30.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

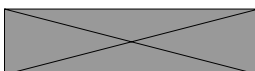
MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2003.



MOLL, Jaqueline (org.). Educação Integral: textos referenciais. Brasília: MEC/SEB, 2012.

Níveis de Escrita e Leitura dos Estudantes de 1º e 2º ano da Rede Pública. Disponível em: <https://app.powerbi.com>

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.



Capítulo

21

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
NA GESTÃO ESCOLA



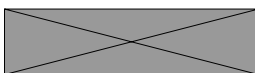
RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA GESTÃO ESCOLA

Hildeane dos S. Gomes Barbosa dos Santos¹

A instituição analisada neste relato é a Escola Municipal Aliança para o Progresso, situada em área urbana do município de Vitória do Xingu, no estado do Pará, vinculada à rede pública de ensino. A escola atende duas modalidades: o Ensino Fundamental II, contemplando estudantes com idades entre 12 e 16 anos, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende um público diversificado, com faixa etária aproximada entre 15 e 40 anos.

O funcionamento da escola ocorre nos turnos matutino, vespertino e noturno, o que exige da equipe gestora uma organização flexível e atenta às especificidades de cada público. No Ensino Fundamental II, observa-se a presença de adolescentes em fase de intensas transformações físicas, emocionais e sociais, manifestando comportamentos como

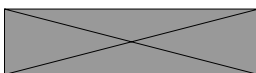
1 Neuropsicopedagoga, Vice-diretora da Emef. Aliança para o Processo



impulsividade, conflitos interpessoais e dificuldades de convivência.

No turno noturno, a EJA reúne estudantes trabalhadores, jovens que vivenciaram trajetórias de evasão escolar, mães e pais de família e adultos que retornam à escola após longos períodos afastados. Esses estudantes chegam, em geral, cansados física e emocionalmente, trazendo consigo experiências de vida diversas, o que demanda uma abordagem pedagógica e gestora sensível e acolhedora.

A escola enfrenta desafios recorrentes da realidade pública, como limitação de recursos materiais, vulnerabilidade social, indisciplina, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar, especialmente na EJA. Apesar disso, conta com um corpo docente comprometido e uma equipe gestora atuante. Como vice-diretora da instituição, acompanho diretamente as rotinas pedagógicas e administrativas, com maior presença no turno noturno.

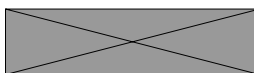


Descrição da Experiência

No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), as ações gestoras consideraram as especificidades do público adolescente, caracterizado por intensas transformações físicas, emocionais e sociais. Nesse contexto, o campo de experiência foi construído a partir da convivência, do diálogo e da mediação pedagógica cotidiana, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, do respeito mútuo e do senso de responsabilidade.

Foram realizadas intervenções sistemáticas junto às turmas, por meio de rodas de conversa, acompanhamento nos intervalos e diálogo direto em situações de conflito, possibilitando aos estudantes refletirem sobre suas atitudes, emoções e relações interpessoais. Tais ações favoreceram experiências relacionadas à escuta, à empatia, à resolução pacífica de conflitos e à convivência democrática no espaço escolar.

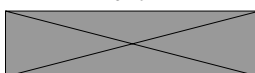
A presença ativa da gestão junto aos estudantes do 6º ao 9º ano contribuiu para o fortalecimento dos vínculos,



para a construção de um ambiente escolar mais organizado e para o reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos e deveres. Dessa forma, o campo de experiência no Ensino Fundamental II esteve diretamente relacionado ao aprender a conviver, ao respeito às regras coletivas e ao reconhecimento da escola como espaço de formação integral.

A experiência relatada refere-se a um conjunto de ações gestoras desenvolvidas com o objetivo de melhorar o clima institucional, fortalecer a convivência escolar e ampliar o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas. A necessidade de intervenção emergiu a partir da observação cotidiana de conflitos recorrentes nos intervalos, do aumento de episódios de indisciplina em sala de aula, da desorganização dos espaços comuns, da desmotivação dos estudantes do ensino regular e de sinais frequentes de evasão escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

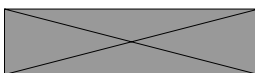
Diante desse cenário, a equipe gestora definiu estratégias integradas, desenvolvidas ao longo de vários



meses, envolvendo a reorganização dos espaços escolares, a presença ativa da gestão, o fortalecimento do diálogo, a mediação de conflitos e a implementação de ações específicas voltadas à permanência dos estudantes da EJA.

A reorganização dos espaços contemplou a reestruturação do pátio escolar, a sinalização dos corredores e a adequação do espaço de acolhimento da EJA, tornando-o mais confortável e apropriado ao público adulto. Paralelamente, intensificou-se a presença da gestão nos intervalos, corredores, salas de aula e portões da escola, acompanhando os momentos de entrada e saída dos estudantes, inclusive no período noturno.

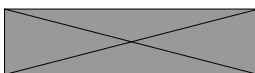
Foram realizadas rodas de conversa com as turmas do Ensino Fundamental II, abordando temas como respeito, responsabilidade e convivência. No âmbito da EJA, priorizaram-se momentos de escuta ativa, considerando as trajetórias de vida, os desafios familiares e as condições de trabalho dos estudantes. Também foram realizados atendimentos individuais e mediações de conflitos, em parceria com professores e com a coordenação



pedagógica. No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), as ações gestoras consideraram as especificidades do público adolescente, caracterizado por intensas transformações físicas, emocionais e sociais. Nesse contexto, o campo de experiência foi construído a partir da convivência, do diálogo e da mediação pedagógica cotidiana, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, do respeito mútuo e do senso de responsabilidade.

Foram realizadas intervenções sistemáticas junto às turmas, por meio de rodas de conversa, acompanhamento nos intervalos e diálogo direto em situações de conflito, possibilitando aos estudantes refletirem sobre suas atitudes, emoções e relações interpessoais. Tais ações favoreceram experiências relacionadas à escuta, à empatia, à resolução pacífica de conflitos e à convivência democrática no espaço escolar.

A presença ativa da gestão junto aos estudantes do 6º ao 9º ano contribuiu para o fortalecimento dos vínculos, para a construção de um ambiente escolar mais organizado e para o reconhecimento dos alunos como sujeitos de

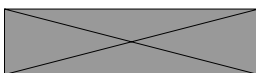


direitos e deveres. Dessa forma, o campo de experiência no Ensino Fundamental II esteve diretamente relacionado ao aprender a conviver, ao respeito às regras coletivas e ao reconhecimento da escola como espaço de formação integral.

A experiência relatada refere-se a um conjunto de ações gestoras desenvolvidas com o objetivo de melhorar o clima institucional, fortalecer a convivência escolar e ampliar o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas.

A necessidade de intervenção emergiu a partir da observação cotidiana de conflitos recorrentes nos intervalos, do aumento de episódios de indisciplina em sala de aula, da desorganização dos espaços comuns, da desmotivação dos estudantes do ensino regular e de sinais frequentes de evasão escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

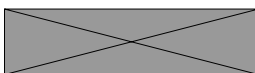
Diante desse cenário, a equipe gestora definiu estratégias integradas, desenvolvidas ao longo de vários meses, envolvendo a reorganização dos espaços escolares,



a presença ativa da gestão, o fortalecimento do diálogo, a mediação de conflitos e a implementação de ações específicas voltadas à permanência dos estudantes da EJA.

A reorganização dos espaços contemplou a reestruturação do pátio escolar, a sinalização dos corredores e a adequação do espaço de acolhimento da EJA, tornando-o mais confortável e apropriado ao público adulto. Paralelamente, intensificou-se a presença da gestão nos intervalos, corredores, salas de aula e portões da escola, acompanhando os momentos de entrada e saída dos estudantes, inclusive no período noturno.

Foram realizadas rodas de conversa com as turmas do Ensino Fundamental II, abordando temas como respeito, responsabilidade e convivência. No âmbito da EJA, priorizaram-se momentos de escuta ativa, considerando as trajetórias de vida, os desafios familiares e as condições de trabalho dos estudantes. Também foram realizados atendimentos individuais e mediações de conflitos, em parceria com professores e com a coordenação pedagógica.

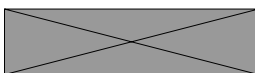


Fundamentação Teórica

A prática gestora desenvolvida fundamenta-se nos princípios da gestão democrática e participativa. Libâneo (2013) destaca que a gestão escolar deve integrar dimensões pedagógicas, administrativas e humanas, assegurando condições efetivas para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lück (2009), a gestão democrática implica compartilhamento de decisões, diálogo e corresponsabilização dos sujeitos escolares. Esses pressupostos orientaram as ações desenvolvidas, especialmente no fortalecimento da escuta e da presença ativa da gestão.

Paulo Freire (1996) enfatiza que a prática educativa deve estar baseada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na compreensão do aluno como sujeito histórico. Essa perspectiva foi essencial no trabalho com a EJA, modalidade que, conforme Demétrio (2015), exige flexibilidade pedagógica e reconhecimento das especificidades dos jovens e adultos.

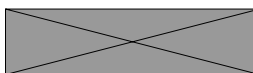


Chiavenato (2014) ressalta que o clima organizacional influencia diretamente o comportamento dos sujeitos, reforçando a importância da organização dos espaços e das relações interpessoais. Saviani (2010) acrescenta que a escola exerce papel fundamental na formação humana, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Análise Crítica

As ações implementadas produziram impactos positivos no cotidiano escolar. No Ensino Fundamental II, observou-se redução de conflitos, melhoria na convivência e maior aproximação dos estudantes com a gestão. No EJA, verificou-se diminuição da evasão em algumas turmas, maior participação dos alunos e relatos de fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Entretanto, persistem desafios, como a sobrecarga administrativa, casos recorrentes de indisciplina e dificuldades próprias do público da EJA, como cansaço, baixa autoestima e ausências motivadas pelo trabalho.

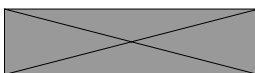


Essa experiência evidenciou que a presença constante da gestão, aliada ao diálogo e à escuta qualificada, contribui significativamente para a melhoria do clima escolar.

Conclusão

Conclui-se que a gestão escolar desempenha papel central na construção de um ambiente educativo acolhedor, organizado e democrático. A experiência fortaleceu minha compreensão sobre a importância da liderança pedagógica, da mediação de conflitos e da atuação humanizada na gestão escolar.

As ações desenvolvidas reafirmam que a escola é um espaço de transformação social e que a gestão tem responsabilidade direta na garantia do direito à educação, especialmente para públicos historicamente excluídos.



Referências

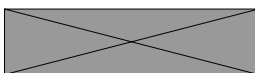
CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DEMÉTRIO, Delcele Mascarenhas. Educação de jovens e adultos: fundamentos e práticas. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2010.



Capítulo

22

**GESTÃO ESCOLAR: ADMINISTRATIVO E
PEDAGÓGICO CAMINHANDO JUNTOS EM
BUSCA DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**



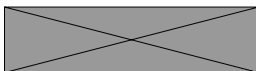
GESTÃO ESCOLAR: ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO CAMINHANDO JUNTOS EM BUSCA DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Mayra Souza da Cunha Silva¹

Breve introdução

Este relato destina-se a finalização do curso de aperfeiçoamento para gestores de escolas públicas municipais e estaduais da Transamazônica e Xingu, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UFPA. Pretende-se com este relato apresentar as práticas, desafios ou estratégias adotadas na vivência do processo de gestão no ano de 2025, ou seja, um detalhamento das ações desenvolvidas pelo diretor na gestão escolar participativa com foco na conexão nas dimensões administrativas e pedagógicas com objetivo de promover um ambiente educacional eficiente e

1 Especialização em Educação Infantil, Gestora Escolar da EMEF José de Alencar

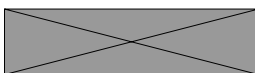


eficaz, focado na qualidade do ensino e no desenvolvimento integral dos alunos.

Neste relato são apresentadas as ações executadas na escola José de Alencar e que foram pensadas e organizadas de forma coletiva e com participação do gestor escolar de forma articulada com toda comunidade escolar, envolvendo docentes, estudantes, equipe pedagógica, funcionários, familiares, objetivando garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Relato De Experiência

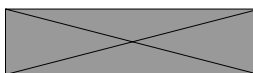
Vivenciamos o grande desafio de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, com elevação da oferta dos índices de aprendizagem e permanência dos alunos na escola, são crescentes as ações de envolvimento do Estado e Município em desenvolver ações de fortalecimento para que de fato a educação seja de qualidade, dentro desse cenário de discussões surge a necessidade de efetivação da gestão democrática do ensino público de acordo com



o que está previsto na Constituição Federal de 1988, que instituiu a “gestão democrática no ensino público” (art. 206, inciso VI) e com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, que trata deste tema (art. 3 inciso VIII) .

O registro de experiências em gestão escolar se fundamenta na concepção de que uma educação de qualidade e socialmente referenciada visa garantir a promoção e a formação sólida, ética, criativa, crítica e solidária em consonância com as políticas de inclusão, do resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, a formação humana e integral dos estudantes. Cabe destacar que, para que essa educação de qualidade socialmente referenciada se torne uma realidade, há que se estabelecer um conjunto de ações articuladas entre as dimensões administrativas e pedagógicas como forma de propiciar uma vertente de gestão em inovação de ações que integram as ações da unidade escolar.

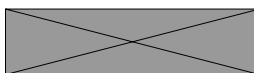
Neste sentido, os processos de gestão escolar têm como proposta uma vasta e continuada ação envolvendo



as várias dimensões, tanto políticas quanto técnicas e que só se concretizam quando articuladas entre si; sendo esta orientada por princípios democráticos contando com a participação consciente das pessoas na tomada de decisão (LÜCK, 2009).

Assim, tem-se o gestor escolar que é um profissional de suma importância dentro deste processo. O gestor escolar é um profissional indispensável para que a escola seja bem-sucedida, para isso precisa investir centralizar esforços e fazer um acompanhamento de sua capacidade de gestão, observar diferentes aspectos como abandono escolar, índice de reprovação, pais ausentes, práticas pedagógicas ultrapassadas, falta de diálogo entre os envolvidos, ausência de vínculo com a comunidade escolar e falta de compromisso com o processo educacional.

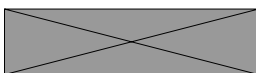
A EMEIF José de Alencar da qual se faz o registro de prática de gestão escolar é uma instituição de ensino público municipal, localizada no localiza-se no bairro Aparecida um dos 30 bairros pertencentes a cidade de Altamira, fica localizado próxima ao centro da cidade.



Existem diversos estabelecimentos comerciais distribuídos entre vários segmentos da cadeia do comércio, serviço, dentre outros, como mercadinho, cabeleireiros e institutos de Beleza, supermercados, bares, igrejas, templos e instituições Religiosas. A população residente dedica-se, entre os serviços de comércio e a serviços públicos e privados em geral. A estrutura urbana hoje oferece qualidade de vida digna aos moradores, no entanto uma parte próxima ao bairro foi realocada nos RUCs Reassentamentos Urbanos Coletivos com a chegada da Hidrelétrica de Belo Monte, pois era considerada área de riscos devido ao período de chuva que ocasionava alagamentos.

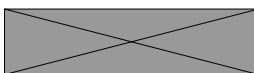
A área de remoção das casas tornou uma área com grama e árvore, que segundo o projeto seria um parque, porém o projeto ainda se encontra no papel.

A unidade escolar dispõe de 07 (sete) salas de aula, com capacidade para atender 32 (trinta e dois) alunos, no máximo, o que propicia atender até 392 (trezentos e noventa e dois) nos dois turnos e, atualmente, tem atendido um total de 327 alunos regularmente matriculados na Pré escola, anos



iniciais do Ensino Fundamental e AEE, sendo esses alunos distribuídos em 12 (doze) turmas nos turnos matutino, vespertino, que são atendidos por 14 (quatorze) professores, em sua maioria composta por profissionais concursados, os cargos de contrato se limitam aos servidores de apoio, os professores que não são concursados foram efetivados, mediante processo seletivo da Secretaria de Educação (SEMED).

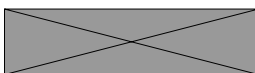
De acordo com os registros do Projeto Político Pedagógico (PPP), hoje atendemos há uma pluralidade de famílias (temos famílias classe baixa, média, famílias de pescadores, agricultores, dentre outras). Que atuam como comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais, diaristas, cuja renda familiar está entre um e três salários-mínimos. A maioria das casas ao entorno da escola são de alvenaria, com água encanada e energia elétrica. As ruas estão pavimentadas e com calçamentos. Próximo a escola está localizado o Ginásio Poliesportivo da Brasília e quadra do Padre Tore, locais destinados a jogos dentre outros eventos. Na mesma área há uma pracinha e uma área de



esportes destinada ao lazer e recreação das famílias.

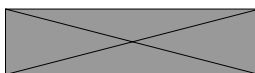
Dentro deste contexto, a gestão da escola tem inovado em sua atuação prática por meio de uma gestão participativa e integrada, de forma a harmonizar aspectos administrativos e pedagógicos com foco em busca atingir o bem-estar das crianças em respeito às diferenças, a inovação, a inclusão, a eficiência, a transparência e a cidadania, baseadas nos princípios éticos que norteiam todas as ações da escola e tornam dignos e humanos os fazeres do cotidiano escolar, com o compromisso voltado para uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes, para a vida em sociedade, para seus diferentes aspectos e desafios.

Diante deste contexto, como gestora desta escola, desde que assumir a gestão escolar, tenho pautado minha atuação de gestão em consonância com princípios e valores que envolvem a valorização e participação de todos, com equidade, por meio do respeito mútuo, tendo consciência da necessidade de inovar em busca de reduzir as desigualdades no espaço escolar, propiciando com que se tenha um clima



organizacional de valorização e que propicie resultados positivos em âmbito escolar, aspecto que motiva demonstrar a experiência com ações que têm sido exitosas por meio de um trabalho de conexão da gestão administrativa e pedagógica, de forma articulada e simultânea, proporcionando ações que geram a participação de todos em um enfoque de dar o melhor para garantir o direito de aprendizagem de todos, garantindo portanto uma gestão que perpassa pela gestão pedagógica e administrativa com foco na excelência.

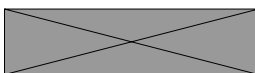
Com base nessa perspectiva se justifica e motiva compartilhar as práticas de gestão, que têm sido bem-sucedidas ou que precisam ser melhoradas, e permite expor que, em relação aos fatores internos da unidade escolar, existe uma constante busca de qualidade que se faz por meio do respeito às diferenças, mas em diálogo com todos os envolvidos na unidade escolar, o que respalda o trabalho pedagógico e de gestão administrativa, com manutenção da infraestrutura em condições de oferecer uma boa organização técnica e pedagógica, bem como pela formação docente e envolvimento da gestão escolar para



que todos atuem oferecendo o melhor para construção do conhecimento dos estudantes, aspecto que se reflete em diminuição de índices de evasão e reprovação.

Assim, apresento algumas ações desenvolvidas pela equipe gestora da escola, pois buscamos trabalhar com o envolvimento de todos os pares. Tenho implementado várias ações com o objetivo de promover o envolvimento com a unidade escolar como um todo, incluindo a participação tanto dos docentes quanto dos discentes. É relevante destacar que Trabalhamos com o Programa Escola e Comunidade (Proec) que fomenta a parceria entre a escola, a família e a comunidade, na perspectiva da educação integral, por meio da participação de estudantes, profissionais da educação, familiares e membros da comunidade em projetos de formação que envolvam a promoção da cidadania, da cultura de paz e democrática e a melhoria da qualidade da educação pública brasileira o que contribuiu para o fortalecimento da parceria escola e família.

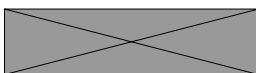
Trabalhamos com o projeto Frequência Nota 10, onde a gestão destaca e premia os alunos que possuem



frequência regular, objetivando reduzir o número de infrequência. Trabalhamos com o Projeto aluno destaque, premiando os avanços e conquista dos alunos bimestralmente, o que neste ano teve resultado positivo, aumentando o índice de aprovação e qualidade na leitura e escrita. A prática de comemorar situações exitosas propicia para a equipe uma integração e sentimento de envolvimento ao realizar ações e compartilhar bons resultados com todos.

Todas essas práticas de gestão escolar que estão sendo expostas envolvem alcançar melhoria em resultados de frequência e melhoria de rendimento escolar, e casos específicos são seguidos com protocolo de busca ativa, uma vez que existe um vínculo da gestão escolar com a família.

Semanalmente direção e coordenação possuem um cronograma para estarem juntas revendo os resultado e traçando metas para alcançar objetivos estabelecido, contudo neste ano letivo o projeto não foi executado em 100%, devido ao cronogramas de atividades escolares (reuniões externas, relatórios, formações, dentre outras), contudo estarem empenhados em buscar garantir o comprimento

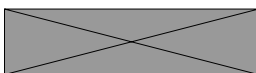


dele em sua plenitude por entender que esses momentos são fundamentais para garantia de aprendizagem significativas e educação de qualidade.

A agenda semanal de encontros com a coordenação tem sido um diferencial da prática de gestão escolar aplicada e propicia na harmonização entre aspectos administrativos e pedagógicos ao destinar uma divisão de dias para as diversas dimensões escolares e estabelecer prioridades que são analisadas e seguem um processo que permite com que o gestor conecte semanalmente os aspectos administrativos e pedagógicos.

Sei que algumas barreiras surgem ao longo do caminho, contudo seguimos confiante de que os desafios existirão, mas cabe a mim e a cada um de nós criarmos situações para a quebra dessa barreira que distancia escola e famílias. E uma das primeiras barreiras a ser romper é o projeto político pedagógico que é um instrumento do trabalho que indica rumo, direção e que precisa ser construído com a participação máxima de todos os envolvidos na educação.

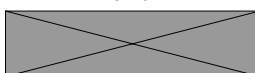
Compete a gestão a mobilização de toda



comunidade escolar para que busque resultados através das ações conjuntas as quais devem ser planejadas e articuladas, pois é por meio delas que se pode observar de forma global os problemas que envolvem a escola como um todo.

A instituição de ensino tem buscado propiciar formação para os docentes cujos temas seguem o interesse do grupo ou a necessidade identificada. Hoje são várias as formações ofertadas e nas diferentes áreas de conhecimento, tanto pela Secretaria de Educação, quanto pela escola. não esquecendo que eles contam com as formações disponíveis nas diferentes plataformas virtuais e que são gratuitas. Dentro da nossa proposta pedagógica temos as formações que são próprias da escola e que são de responsabilidade da equipe gestora e pedagógica, onde elas são ofertadas no decorrer do ano letivo, de acordo com os campos de conhecimento e desejos dos docentes. No ano de 2025 ofertamos a Capacitação e Noções Básica de Primeiro Socorro com ênfase na Lei Lucas (Lei 1.722 de 2018). Com participação de 100% da equipe.

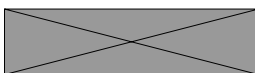
Ainda, como prática de gestão destaco a



infraestrutura da escola (móveis e predial). A Escola em sua estrutura física possui: 01 sala de diretoria, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 secretaria, 01 sala de leitura, 01 sala de informática, 01 sala do AEE. 06 salas de aula, 01 sala dos professores, 06 sanitários (masculino/feminino), 02 sanitários para acessibilidade, 01 cozinha, 01 área de serviço, 01 depósito para produtos alimentícios, 01 depósito para produtos de limpeza, 01 refeitório, 01 quadra poliesportiva coberta todas bem estruturadas.

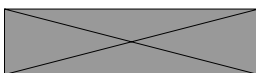
De modo geral as instalações físicas estão bem conservada, tendo apenas alguns espaços que necessitam de reparos e adequações, principalmente para garantia de acessibilidade, sendo esse nosso principal desafio, pois a escola encontra-se com grelhas de escoamento de água, o que dificulta o acesso dos alunos usuários de cadeira de rodas, cabe ressaltar que já foi enviado o pedido para SEMED buscando resolver o problema, a parte de mobília a escola está equipada de forma a garantir o atendimento de qualidade a todos.

A questão estrutural encontra-se desta forma, graças



ao plano de gestão financeira que venho desenvolvendo desde 2021, que se baseia em desenvolver ações de transparência com relação ao uso de recursos financeiros da unidade escolar, com consulta ativa dos envolvidos e transparência na prestação de contas, mantendo um mural de prestação de contas impresso e divulgado nos grupos da escola, para o ano de 2026 tenho o desejo de acrescentar uma avaliação da gestão de recursos escolar para que as famílias possam contribuir de forma mais significativa. Cabe acrescentar que estamos em dia com as prestações de conta junto ao FNDE, garantindo recursos para escola.

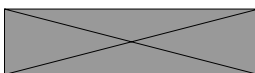
A unidade escolar tem uma equipe de apoio capacitada, envolvendo professores auxiliares de educação especial, orientador educacional (cuidador) e outros profissionais para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso. Também ocorre o estímulo para a sensibilização e a empatia entre os estudantes e funcionários da escola, bem como envolver os pais na tomada de decisões e no planejamento pedagógico, em 2024 implantamos o Atendimento Educacional Especial (AEE) na própria escola.



A unidade escolar trabalha em seu cotidiano através de projetos no ambiente educacional, buscando garantir aprendizagens significativas, ou seja, se aproximar cada vez mais da realidade de seus alunos. Isso traz uma série de possibilidades interessantes, como mais facilidade para adequar o processo de ensino com abordagens e metodologias relevantes para a atual geração de estudantes.

Dentre os projetos desenvolvidos destacam-se: O projeto de Incentivo à Leitura, Projeto Resgatando Valores, Projeto Tudo Bem Ser Diferente, Projeto Escola e família, Projeto de reforço escolar, Projeto Alunos Destaque do Bimestre, Projeto Frequência Nota 10, Projeto Informática Educativa, Grupo de danças entre outras ações/projetos que são desenvolvidos de forma articulada com a comunidade escolar.

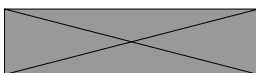
Hoje a distorção idade série encontra reduzida a quase 100%. Em parceria com a coordenação conseguimos garantir 92% da alfabetização nas turmas de 2º ano, resultado que se torna nítidos nos resultados da Avaliação de Fluência Verbal de entrada (início do ano letivo), onde



tivemos 72% de alunos como Pré leitores e 28% como leitores, resultado que é satisfatório. estamos aguardando resultado da avaliação de saída e apostando em resultados significativos, além do destaque em simulados e projetos. Conseguimos desenvolver ações de Melhoria no Índice de Desenvolvimento Educação Básica – IDEB, onde fomos destaque entre as dez melhores escolas do Município em 04(quatro) simulados que foram realizados.

Em relação aos resultados escolares, ano letivo de 2022 obtivemos um resultado de aprovação de 95%, no ano letivo de 2023 obtivemos um resultado de aprovação de 95,98% e em 2024 de 95,22%, neste ano letivo alcançamos 98,36%. Este aumento trouxe como resultado no Índice de Desenvolvimento Educação Básica - IDEB alcançado na escola em 2021 foi de 5.4, em 2023 de 5.6, aguardando um bom resultado em 2025.

Sabemos que construir educação não é tarefa fácil, mas com empenho e dedicação os resultados serão alcançados. Acredito também que para alcançarmos nossos objetivos precisamos definir e cumprir nossas metas visando



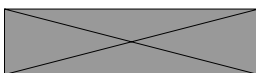
à melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, atuando em colaboração com a coordenação pedagógica, professores e demais envolvidos no processo, fazendo da educação um compromisso de todos.

Neste cenário constantemente será necessária uma avaliação do plano de gestão escolar, das metas e objetivos planejados, ações que devem ser contínuas e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais e funcionários. Essa avaliação deve ocorrer de forma periódica e sistemática, utilizando diversos instrumentos e metodologias para verificar o alcance dos objetivos propostos, a eficácia das ações implementadas e a necessidade de ajustes.

Referências

ALTAMIRA, Regimento unificado das Escolas Municipais de Altamira. Altamira: 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

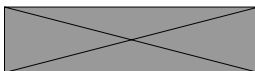
BRASÍLIA :Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.: MEC/SEB/DICEI, 2013a.

Concepções E Práticas Para uma Coordenação Pedagógica Democrática- artigo disponível em: <https://www.partes.com.br/2008/11/20/concepcoes-e-praticas-para-uma-coordenacao-pedagogica-democratica>

DIRETORESCOLAR- Desafio de uma Gestão Participativa: Limites E Possibilidades- artigo Mayra Souza da Cunha Silva- Curso de Aperfeiçoamento Gestão Escolar SEMED/Altamira, 2022.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. Vozes, 2011.

Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, Ministério da Educação- MEC.



Capítulo

23

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM GESTÃO
ESCOLAR



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM GESTÃO ESCOLAR

Rosemary Ramos Moraes¹

Kaena Ramos Moraes²

Francelia Aranha Cosme Clemente³

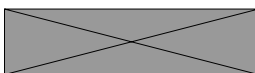
Este Trabalho de Conclusão do curso Aperfeiçoamento para Gestores de Escolas Municipais e Estaduais da Transamazônica e Xingu tem como objetivo apresentar relatos de experiências em gestão escolar vivenciadas pelas professoras gestoras Rosemary Ramos Moraes, Kaena Ramos Moraes e Francelia Aranha Cosme Clemente, ao longo de suas trajetórias na educação.

A gestão escolar pode ser compreendida como o conjunto de estratégias e ações organizadas que visam garantir a qualidade do ensino e a eficiência

1 Pedagoga, Gestora do CEI Conhecer

2 Especialista em Gestão Escolar, Gestora da CEI Santa Benedita

3 Especialista em Gestão Escolar, Gestora Escolar do CEI Santa Ana



dos processos desenvolvidos no interior da escola. Nesse sentido, compete à gestão criar condições para o estabelecimento de um ambiente educacional autônomo, participativo e comprometido com os princípios da democracia.

De acordo com a especialista em educação Heloísa Lück, “a gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional” (LÜCK, 2009).

O gestor escolar ocupa um cargo de confiança que exige responsabilidade, compromisso, habilidades técnicas e humanas, além de sensibilidade e sabedoria para lidar com os desafios cotidianos da escola. A experiência diária em uma instituição de ensino evidencia a importância do engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar em torno de um propósito comum.

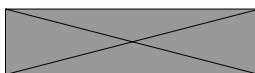
É por meio da ação coletiva que a unidade escolar



se fortalece, demonstrando sua capacidade de organização e de promoção de uma educação de qualidade, fundamentada em um currículo que norteia as vivências e experiências educacionais, respeitando as especificidades de cada realidade escolar. Nesse processo, organizam-se os espaços de aprendizagem, os conhecimentos e as habilidades necessárias ao desenvolvimento integral dos alunos.

A gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e física, assumindo, assim, papel fundamental em todas as etapas do cotidiano escolar. Ao partilhar o poder e as responsabilidades, oportuniza-se a participação efetiva dos diferentes segmentos da instituição nos processos decisórios. Diante desse desafio diário enfrentado pela escola, Lück destaca que cabe ao diretor:

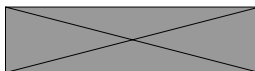
“Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com foco na formação dos alunos e na promoção da aprendizagem, mediante o respeito e a aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as



suas ações e práticas educacionais”
(LÜCK, 2009, p. 15).

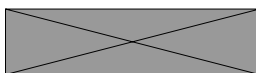
Dessa forma, a elaboração do Plano de Gestão não deve se limitar ao cumprimento de uma exigência legal, mas revelar a capacidade organizacional da unidade escolar, fortalecendo sua autonomia e assertividade nas tomadas de decisão. Por meio desse instrumento, torna-se possível promover um espaço educativo acolhedor e rico em experiências, permeado por ações voltadas à formação humana integral, contemplando os aspectos motor, psicológico, afetivo e cognitivo. Trata-se, portanto, de um projeto de construção coletiva, que envolve toda a comunidade escolar na busca por objetivos comuns.

Falar sobre a experiência na gestão escolar é, também, revisitar a própria história de vida dentro do processo educacional. Eu, Rosemary Ramos Moraes, iniciei minha trajetória na gestão escolar no ano de 2020, ao assumir o cargo de vice-diretora na escola EMEIF IDEAL, localizada no RUC Água Azul, em um período marcado por grandes desafios: a pandemia da Covid-19.



O início foi, sem dúvida, assustador. O ano letivo havia começado de forma presencial, porém, já acompanhávamos o surgimento de uma fase extremamente difícil. Por volta do início do mês de março, com as aulas ainda recentes, fomos obrigados a suspender subitamente o atendimento presencial e a nos reinventar para dar continuidade ao ano letivo, agora de maneira remota. Tudo era muito novo, mas absolutamente necessário para que os prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos não fossem ainda maiores. Aqueles que não possuíam habilidades com as tecnologias precisaram aprender rapidamente. Nesse período, o trabalho colaborativo foi essencial: ajudamo-nos mutuamente para desenvolver as atividades pedagógicas e administrativas, sem deixar de atender a comunidade escolar dentro das possibilidades existentes. Enfim, vencemos esse momento tão desafiador, que hoje deixa lembranças difíceis, mas também grandes aprendizados.

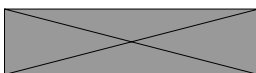
No ano de 2021, assumi o cargo de diretora na EMEI Prof^a Eulália Soares de Oliveira, uma escola de



médio porte, localizada no bairro Independente I. Embora o contexto fosse um pouco mais tranquilo, ainda vivíamos os reflexos da pandemia, com as atividades acontecendo de forma remota. Após alguns meses, passamos para o ensino híbrido e, gradativamente, fomos retomando a normalidade. Permaneci nessa unidade escolar durante os anos de 2021, 2022 e 2023, período marcado por muito aprendizado, superação e fortalecimento da prática gestora.

Em 2024, assumi a gestão do Centro de Educação Infantil – CEI CONHECER, localizado no bairro Brasília, uma escola também de médio porte, com aproximadamente 280 alunos matriculados e com uma realidade bastante diferente da unidade anterior. Trata-se de uma escola inserida em uma comunidade de classe social bastante carente, o que exige um olhar sensível, comprometido e atento às necessidades sociais e educacionais das famílias atendidas.

Ao assumir a gestão, passei a investir em teorias e práticas pedagógicas que promovem a democracia, a valorização da vida, a justiça social e a inclusão, com a



intenção de construir uma escola participativa, acolhedora e aberta à comunidade escolar. Busco oferecer condições adequadas de aprendizagem, bem como instrumentos e projetos que proporcionem um ambiente educacional estimulante e favorável à construção do conhecimento.

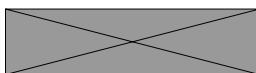
Os desafios são inúmeros, porém o gestor escolar não trabalha sozinho. Existe uma equipe comprometida e a participação ativa da comunidade, fundamentais para superar os obstáculos do cotidiano escolar. Um dos maiores desafios, entre tantos outros, é manter e aprimorar a qualidade da educação ao longo do tempo, fazendo com que a escola se torne referência em ensino e aprendizagem. Para isso, o gestor escolar precisa estar munido de um Plano de Ação consistente, que explicita as propostas de gestão para o ano letivo, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Esse documento deve contemplar a realidade atual da escola, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam as ações desenvolvidas durante todo o ano letivo.



Eu, Francélia Aranha Cosme Clemente, possuo quase nove anos de experiência na gestão escolar. Minha trajetória teve início no ano de 2013, quando fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para assumir a gestão da EMEF Carlos Leocárpio Soares, função que exerci por oito anos. Esse período foi marcado por desafios significativos, que exigiram dedicação, responsabilidade e constante busca por conhecimentos. Cada obstáculo enfrentado contribuiu para ampliar minha compreensão sobre o papel da gestão escolar, fortalecendo meu compromisso com a qualidade da educação, o apoio às equipes de trabalho, o fortalecimento dos vínculos com a comunidade escolar, além das responsabilidades administrativas e pedagógicas inerentes à função.

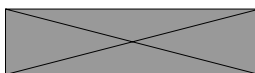
No ano de 2024, fui convidada pelas lideranças indígenas dos contextos urbano, rural e ribeirinho para assumir a direção da EMEIF Kirinapan Kuruaya, localizada no RUC Tavaquara. Trata-se de uma escola que atende alunos da Pré-Escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, contemplando estudantes indígenas, ribeirinhos e não



indígenas. Estar à frente de uma escola multicultural representou um dos maiores e mais significativos desafios da minha trajetória profissional. Essa experiência proporcionou grandes aprendizados, ampliando minha compreensão sobre a gestão democrática e fortalecendo minha atuação enquanto líder educacional.

A diversidade cultural presente nessa unidade escolar exige sensibilidade, respeito às diferenças e a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, garantindo que todas as identidades culturais sejam valorizadas, ao mesmo tempo em que se previnem conflitos, preconceitos e qualquer forma de discriminação. Nesse contexto, tive a oportunidade de desenvolver o projeto “Resgatando a Cultura Indígena Curuaia, Xipaya e Juruna”, de grande relevância para alunos indígenas do contexto urbano que haviam perdido, ou sequer conheciam, suas raízes e tradições culturais.

Atualmente, atuo como gestora da Educação Infantil no CEI Santa Ana, onde enfrento desafios significativos, especialmente relacionados ao compromisso

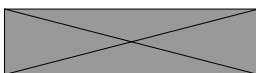


de parte das famílias com a educação dos filhos, à escassez de professores com perfil adequado para atuar na Educação Infantil e às limitações da estrutura física da instituição.

Sabe-se que a participação ativa da família na rotina escolar da criança contribui de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem. Quando ocorre a ausência de acompanhamento, de limites ou de envolvimento por parte dos responsáveis, a criança pode enfrentar dificuldades em diferentes aspectos do seu desenvolvimento, o que acaba gerando sobrecarga para a escola.

Trabalhar com crianças pequenas exige sensibilidade, paciência, formação específica e compreensão do desenvolvimento infantil. Quando o profissional não possui esse perfil, diversos problemas podem surgir, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico e o desenvolvimento integral da criança.

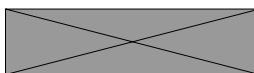
Além disso, a falta de espaços físicos adequados tem comprometido o desenvolvimento de projetos, eventos culturais e atividades pedagógicas, impactando diretamente



a qualidade das experiências oferecidas às crianças e exigindo constantes adaptações. Para a superação dessa problemática, torna-se necessária a construção de uma unidade escolar que atenda adequadamente às demandas das crianças e da comunidade atendida.

Já eu Kaena Ramos Moraes iniciei minha caminhada acadêmica na gestão no ano de 2022, quando aceitei um novo e árduo desafio: gerir o Polo Artur Pessoa composto por três escolas anexas e atuar diretamente com a educação do campo, respeitando suas especificidades e singularidades. Desde então, busquei constante formação profissional, realizando pós-graduações em Gestão Escolar, Educação Ambiental e Sustentabilidade e Atendimento Educacional Especializado, além de cursos voltados à educação diferenciada para o campo e para comunidades tradicionais.

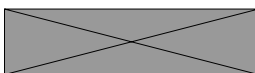
O trabalho na educação do campo ampliou de forma surpreendente minhas experiências, permitindo-me transitar por todos os eixos da educação básica da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Ensino



Médio.

Durante esse período, conquistamos resultados expressivos, como alunos premiados em concursos municipais e estaduais de poesia, medalhistas em olimpíadas nacionais de matemática mirim, entre outras vitórias que marcaram positivamente a comunidade escolar. Contribuir para o fortalecimento da educação do campo teve um significado especial, um verdadeiro “gosto de mel”, pela relevância social e humana dessa experiência.

No ano de 2023, surgiu outra oportunidade transformadora: atuar na Educação Infantil, especificamente na etapa creche. Aceitei o desafio e busquei novas qualificações, iniciando minha segunda graduação em Pedagogia e realizando cursos, como o de Práticas de Qualidade na Educação Infantil, área pela qual desenvolvi profunda identificação e encantamento. Atualmente, atuo como gestora na Educação Infantil em uma unidade de ensino localizada na zona periférica da cidade, onde busco constantemente aprimorar meus conhecimentos para contribuir de forma significativa com a comunidade e com

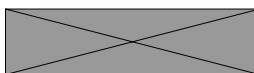


o fortalecimento da educação básica na primeira infância no município de Altamira.

Atuei por dois anos no Centro de Educação Infantil Irmã Serafina e, ainda em 2023, participei do 1º Processo Seletivo para Diretores Escolares do município de Altamira, no qual fui aprovada, passando a atuar oficialmente na função de gestora escolar.

No ano de 2025, fui convidada a assumir uma nova unidade de ensino, desta vez no bairro Santa Benedita, onde atuo até a presente data. Ainda em 2025, participei de um novo processo seletivo para a vaga de diretor escolar do município, sendo novamente aprovada e mantendo a função de gestora escolar por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

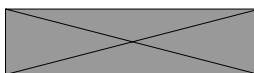
Assumir a missão de gestora escolar no município de Altamira representa uma busca incessante por aprimoramento e novos conhecimentos. O acesso a cursos de aperfeiçoamento, formações continuadas, cursos de extensão e o trabalho corpo a corpo junto à comunidade escolar fazem toda a diferença na prática gestora. Nesse



sentido, fazer parte do Curso Gestor Nota 10 configura-se como um verdadeiro divisor de águas na trajetória profissional do diretor escolar, fortalecendo competências, ampliando visões e qualificando ainda mais a gestão educacional.

Concluir estes relatos é reafirmar que a gestão escolar se constrói diariamente a partir dos desafios, das aprendizagens e das experiências vividas no cotidiano da escola. Cada obstáculo enfrentado ao longo de nossas trajetórias profissionais contribuiu para nosso amadurecimento enquanto gestoras e nos fortaleceram a compreensão de que educar vai além de administrar, exigindo compromisso, sensibilidade e responsabilidade social.

A participação em formações continuadas, como o curso Gestor Nota 10, tem sido fundamental para qualificar as práticas pedagógicas e administrativas, auxiliando na tomada de decisões mais conscientes e alinhadas aos princípios da gestão democrática. Estar à frente de uma instituição de ensino requer liderança pautada no diálogo,



na escuta e na valorização do trabalho coletivo.

Assim, mesmo reconhecendo que não existe uma escola perfeita, acreditamos que é por meio da participação da comunidade, do planejamento e da busca constante por melhorias que se constroem ambientes educativos mais justos, inclusivos e comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

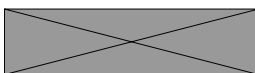
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Gestão Democrática da



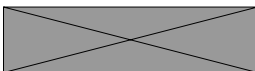
Educação. Brasília: MEC, 2004.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.



Capítulo

24

**“CARAVANA PEDAGÓGICA” ESTRATÉGIA
DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA
CORREÇÃO DE FLUXO E COMBATE AO
ATRASO EDUCACIONAL NO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DO
XINGU (PA)**



“CARAVANA PEDAGÓGICA” ESTRATÉGIA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA CORREÇÃO DE FLUXO E COMBATE AO ATRASO EDUCACIONAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DO XINGU (PA)

Edda Patrícia Soares de Oliveira¹

Ivaneide da Silva Paixão²

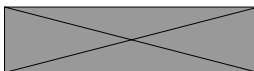
Weslânia Farias Costa³

O artigo analisa a experiência da “Caravana Pedagógica” como estratégia de gestão da aprendizagem voltada à correção de fluxo escolar e ao enfrentamento

1 Pedagoga, Gestora da EMEF Artur Teixeira, Esp. em Gestão Escolar – Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção

2 Mestrado em Letras, Coord. de Políticas Educacionais da SEMED Vitória do Xingu, Especialista em Gestão Educacional

3 Especialista em Gestão Escolar – Administração Escolar, Supervisão e Orientação, Diretora de Ensino e Políticas Educacionais da SEMED Vitória do Xingu

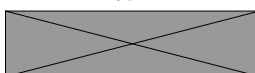


do atraso educacional no Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu (PA). Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo relato de experiência com abordagem crítico-reflexiva, fundamentado em referenciais da gestão escolar, liderança pedagógica, avaliação educacional e políticas públicas.

A experiência evidenciou que práticas de gestão baseadas na escuta qualificada, no uso pedagógico dos dados e na corresponsabilização das equipes escolares contribuem para a melhoria dos indicadores de aprendizagem, com redução da reprovação, da infrequência e da distorção idade-série. Conclui-se que a gestão da aprendizagem, articulada a políticas de apoio ao estudante e a processos avaliativos formativos, constitui estratégia relevante para a promoção da equidade e da qualidade educacional em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais.

Introdução

A persistência do atraso escolar e da distorção idade-série constitui um dos principais desafios enfrentados



pelas redes públicas de ensino no Brasil, especialmente em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas e territoriais. Tais fenômenos não podem ser compreendidos como resultado exclusivo de dificuldades individuais dos estudantes, mas como expressão de condições sociais adversas, fragilidades pedagógicas e limitações nos processos de gestão educacional que impactam diretamente o direito à aprendizagem (Arroyo, 2014; Libâneo, 2017).

Nesse contexto, a gestão da aprendizagem assume centralidade no debate educacional contemporâneo, ao deslocar o foco da administração escolar para a garantia efetiva do aprender. Essa perspectiva compreende a escola como organização pedagógica cuja finalidade primordial é assegurar aprendizagens significativas a todos os estudantes, subordinando as dimensões administrativas, organizacionais e avaliativas a esse objetivo.

Este artigo tem como objetivo analisar a experiência da “Caravana Pedagógica”, desenvolvida no Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu (PA), evidenciando suas contribuições para a correção de fluxo

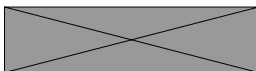


escolar e o enfrentamento do atraso educacional, à luz de referenciais teóricos da gestão educacional e da avaliação formativa.

Contextualização Do Sistema Municipal De Ensino

O Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu, localizado no sudoeste do estado do Pará, é composto, em 2025, por 24 escolas distribuídas entre áreas urbanas e rurais, incluindo unidades campesinas, ribeirinhas e indígenas. No referido ano, a rede atendeu uma matrícula inicial de 4.416 estudantes em diferentes etapas e modalidades da educação básica, configurando-se como um sistema de pequeno porte, porém marcado por ampla diversidade territorial, cultural e organizacional.

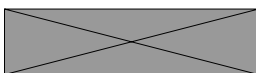
A inexistência de rede privada de ensino no município faz com que estudantes de diferentes classes sociais compartilhem o mesmo espaço educacional, ampliando o papel social da escola pública. Aproximadamente metade da população adulta apresenta baixa escolaridade ou ausência



de escolarização formal, o que impacta diretamente o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes.

Esse contexto é marcado por situações de vulnerabilidade social que incidem sobre os processos de aprendizagem e permanência escolar, demandando ações intersetoriais que extrapolam o âmbito pedagógico. A experiência da “Caravana Pedagógica” evidenciou essa realidade ao articular ações educacionais a serviços de apoio social e psicossocial, reconhecendo que o enfrentamento das desigualdades educacionais requer intervenções integradas e contextualizadas, conforme registrado por assistente social ao apontar a relação entre dificuldades de aprendizagem, vulnerabilidade social e a necessidade de orientação às famílias e encaminhamento dos estudantes para atendimentos adequados (Relatório Técnico de Acompanhamento Escolar, nov. 2025).

Embora o Sistema enfrente desafios como infreqüência, distorção idade-série e fragilidades nos processos de alfabetização, especialmente em escolas rurais multisseriadas, a existência de políticas de apoio ao

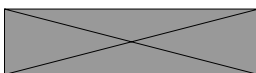


estudante cria condições objetivas para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas sistemáticas orientadas pela equidade.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, com enfoque descritivo-analítico, ancorado na perspectiva da pesquisa aplicada à gestão educacional (Severino, 2016). A investigação sistematiza a experiência da “Caravana Pedagógica”, desenvolvida no Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu, com foco na correção do fluxo escolar, na recomposição das aprendizagens e na promoção da equidade educacional.

A metodologia baseou-se em estratégias participativas e dialógicas, tendo como eixo a realização de rodas de conversa com as equipes escolares. Nessas ocasiões (uma por bimestre), foram analisados dados educacionais, promovida a escuta qualificada dos diferentes segmentos da

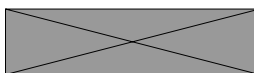


comunidade escolar (aproximadamente 600 profissionais) e elaborados, de forma coletiva, planos de intervenção pedagógica ajustados às especificidades de cada uma das 24 unidades escolares participantes.

O acompanhamento das ações ocorreu por meio de avaliação formativa e processual, fundamentada no uso pedagógico dos dados e no monitoramento contínuo das intervenções, com reavaliação periódica dos resultados. A coleta de dados incluiu relatórios técnicos, diagnósticos bimestrais, registros audiovisuais e diário de bordo, possibilitando a apreensão de dimensões objetivas e subjetivas do processo, conforme orienta Minayo (2014) e destaca excerto do relatório da equipe psicossocial:

O espaço de escuta proporcionado pela Caravana revelou angústias e inseguranças das equipes diante dos resultados. Trabalhar essas dimensões emocionais foi fundamental para o engajamento e para a mudança de postura pedagógica. (Psicólogo – Relatório Técnico de Acompanhamento Psicossocial Ordinário – 25 nov. 2025).

A execução da experiência mobilizou recursos



pedagógicos, humanos, logísticos e psicossociais, articulando equipes técnicas, escolares e serviços de apoio ao estudante.

A Caravana Pedagógica Como Estratégia De Gestão Da Aprendizagem

A “Caravana Pedagógica” foi concebida como estratégia de gestão da aprendizagem orientada pela escuta ativa, pelo diálogo e pelo uso pedagógico dos dados educacionais. Seu principal objetivo consistiu em apoiar as equipes escolares na identificação e no enfrentamento de demandas pedagógicas e organizacionais que impactavam o desempenho dos estudantes.

As ações estruturaram-se em etapas interdependentes: análise dos indicadores educacionais; escuta dos diferentes segmentos escolares; discussão coletiva das demandas identificadas; reorientação dos planos de ação; monitoramento das intervenções; e reavaliação dos resultados. Esse processo favoreceu a

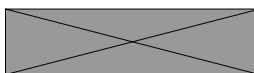


ressignificação do papel da gestão escolar, deslocando o foco da reprovação como mecanismo de regulação do fluxo para a responsabilização institucional pela aprendizagem, conforme atesta o excerto a seguir:

A leitura coletiva dos dados nos fez compreender que a reprovação não podia continuar sendo tratada como solução. A Caravana nos ajudou a reorganizar o trabalho da escola, assumindo a aprendizagem dos estudantes como responsabilidade da gestão e de toda a equipe. (Diretor Escolar – Roda de Conversa, 07 out. 2025).

A opção metodológica pelas rodas de conversa fundamenta-se na concepção de gestão democrática, compreendida como condição para que a escola cumpra sua função social (Paro, 2016). Esses espaços favoreceram o fortalecimento do sentimento de pertencimento, a corresponsabilização das equipes e a construção coletiva de soluções pedagógicas.

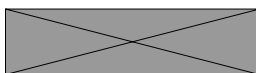
Nesse processo, a atuação docente mostrou-se central para a efetivação das intervenções pedagógicas, uma vez que é na sala de aula que as ações planejadas



coletivamente se concretizam. Conforme relato de professor, a análise compartilhada dos diagnósticos permitiu integrar o reforço e a recomposição da aprendizagem ao planejamento pedagógico (Roda de Conversa, 24 jun. 2025). Essa transição de ações pontuais para intervenções sistematizadas evidencia o impacto da “Caravana Pedagógica” sobre a prática docente, ao fortalecer sua dimensão formativa e a corresponsabilização pelo processo de aprendizagem dos estudantes.

Entre os principais desafios identificados destacaram-se a presença de estudantes não alfabetizados, a distorção idade-série, a infrequência e o desempenho abaixo da média mínima do Sistema. Registros da orientação educacional indicam que tais situações estavam frequentemente associadas a fatores familiares e sociais, o que demandou a intensificação da busca ativa e do diálogo sistemático com as famílias, contribuindo para a prevenção do abandono e o fortalecimento da permanência escolar (Relatório de Acompanhamento e Monitoramento, 2025).

Diante desse contexto, foram implementadas



estratégias de recomposição da aprendizagem, correção de fluxo, busca ativa escolar e acompanhamento contínuo das famílias, articuladas ao suporte pedagógico e psicossocial.

Fundamentação Teórica Articulada À Experiência

A experiência da “Caravana Pedagógica” fundamenta-se em uma concepção ampliada de gestão escolar que compreende a escola como organização pedagógica e social cuja finalidade primeira é a garantia do direito à aprendizagem. Nessa perspectiva, a gestão educacional ultrapassa a dimensão administrativa e assume caráter pedagógico, atuando como mediação intencional dos processos educativos (Libâneo, 2017).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2018) defendem que a centralidade da aprendizagem deve orientar todas as dimensões da organização escolar, desde a definição de prioridades até o uso dos recursos humanos e pedagógicos. Essa concepção orientou a leitura coletiva dos indicadores educacionais na “Caravana Pedagógica”, compreendidos

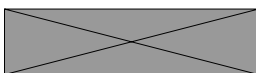


não como fins em si mesmos, mas como expressões das condições concretas das escolas.

No campo da liderança educacional, as contribuições de Lück (2019; 2020) permitem compreender a experiência como prática de liderança pedagógica compartilhada, capaz de mobilizar pessoas e integrar esforços em torno de objetivos comuns. As abordagens de Fullan (2009) e Chiavenato (2014) complementam esse referencial ao enfatizarem a importância da mobilização coletiva nos processos de mudança institucional.

No âmbito da avaliação educacional, Sousa (2014) e Sousa e Demétrio (2019) defendem uma abordagem formativa e contextualizada, na qual os dados educacionais, apropriados criticamente, orientam decisões pedagógicas intencionais. Essa concepção sustentou o uso dos diagnósticos e indicadores como subsídios à intervenção pedagógica na experiência analisada.

Do ponto de vista pedagógico, as estratégias de correção de fluxo adotadas alinham-se a Fiorentini (2013), ao fundamentarem as intervenções em diagnósticos precisos



de aprendizagem, e a Arroyo (2014), ao articularem-se à garantia de direitos e à valorização das trajetórias escolares, evitando práticas excludentes. Nessa perspectiva, a “Caravana Pedagógica” configura-se como prática de gestão educacional coerente com referenciais contemporâneos que afirmam a centralidade da aprendizagem, o uso qualificado dos dados, a liderança pedagógica e a gestão democrática como fundamentos da equidade e da qualidade educacional.

Análise E Discussão Dos Resultados

A análise dos dados consolidados entre 2020 e 2025 evidencia impactos consistentes da “Caravana Pedagógica” nos indicadores de rendimento, alfabetização e distorção idade-série no Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu. Observa-se, especialmente a partir de 2022, uma inflexão positiva nos principais indicadores educacionais. Veja a seguir, as tabelas e análises delas depreendidas:

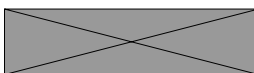


Tabela 01 – Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu/Pá: Aproveitamento Escolar (Matriculas 2020 a 2025)

| ANO | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|--------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Matricula Inicial | 4.346 | 4.264 | 4.273 | 4.184 | 4.170 | 4.416 |
| Matricula Final | 4.339 | 4.260 | 4.271 | 4.074 | 4.168 | 4.405 |
| Aprovação | 4.337 (99,96%) | 4.251 (99,95%) | 3.989 (93,40%) | 3.943 (96,78%) | 4.063 (97,49%) | 4.370 (99,20%) |
| Reprovação | 1 (0,02%) | 0 | 282 (6,60%) | 131 (3,22%) | 105 (2,51%) | 35 (0,80%) |
| Abandono Escolar | 1 (0,02%) | 9 (0,05%) | - | - | - | - |
| Evasão | - | 0,73% | 0,23% | - | 0,72% | - |

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/1508357-vitoria-do-xingu>; Gestor Escolar – relatórios 2020 a 2025; Censo Escolar – 2022 a 2025 (Adaptados)

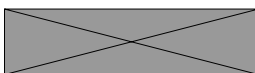


Tabela 02 – Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu/Pá: Índices de Distorção Idade-Série e Alfabetização 2021 a 2025 (Matrícula Inicial / Diagnóstico Inicial)

| ANO | MI | DIST | % | N~A | % | RA | % | ALF | % | MF |
|------|-------|------|--------------|-----|--------------|-----|--------------|-------|--------------|-------|
| 2025 | 4.416 | 633 | <i>14,34</i> | 245 | <i>6,78</i> | 650 | <i>14,72</i> | 4.171 | <i>93,22</i> | 4.405 |
| 2024 | 4.170 | 660 | <i>15,83</i> | 331 | <i>7,94</i> | 691 | <i>16,58</i> | 3.839 | <i>92,08</i> | 4.168 |
| 2023 | 4.184 | 696 | <i>16,64</i> | 403 | <i>9,64</i> | 899 | <i>21,49</i> | 3.781 | <i>90,36</i> | 4.074 |
| 2022 | 4.273 | 798 | <i>18,68</i> | 518 | <i>12,13</i> | 916 | <i>21,44</i> | 3.755 | <i>87,87</i> | 4.271 |
| 2021 | 4.264 | 913 | <i>21,42</i> | 673 | <i>15,78</i> | - | - | 3.391 | <i>84,22</i> | 4.260 |
| 2020 | 4.346 | - | - | - | - | - | - | - | - | 4.339 |

Legenda: MI – Matrícula Inicial; MF – Matrícula Final; ALF – Alfabetizados; N~A – Não Alfabetizados; RA – Em Recomposição de Aprendizagem; DIST/– Distorção Idade/Série.

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/1508357-vitoria-do-xingu/>; Relatórios Gestor Escolar 2020 a 2025; Censo escolar 2020 a 2025. (Adaptado)

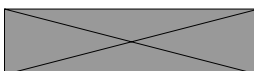


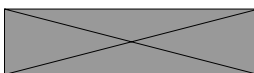
Tabela 03 – Sistema Municipal de Ensino de Vitória do Xingu/Pá: Índices de Distorção Idade-Série e Alfabetização 2021 a 2025 (Matrícula Final / Diagnóstico Final)

| ANO | MF | AP | % | N~A | % | ALF | % | DIST | % |
|------|-------|-------|--------------|-----|--------------|-------|--------------|------|--------------|
| 2025 | 4.405 | 4.370 | 99,20 | 43 | 0,98 | 4.362 | 99,02 | 221 | 5,02 |
| 2024 | 4.168 | 4.063 | 97,49 | 84 | 2,02 | 4.084 | 97,98 | 660 | 20,15 |
| 2023 | 4.074 | 3.943 | 96,78 | 121 | 2,98 | 3.953 | 97,02 | 696 | 20,65 |
| 2022 | 4.271 | 3.989 | 93,40 | 158 | 3,69 | 4.113 | 96,31 | 798 | 23,65 |
| 2021 | 4.260 | 4.251 | 99,95 | 520 | 12,21 | 3.740 | 87,79 | 913 | 26,54 |
| 2020 | 4.339 | 4.337 | 99,99 | | | | | | |

Legenda: MF – Matrícula Final; AP – Aprovado; ALF – Alfabetizados; N~A – Não Alfabetizados; RA – Em Recomposição de Aprendizagem; DIST – Distorção Idade/Série.

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/1508357-vitoria-do-xingu/>; Relatórios do Gestor Escolar 2020 e 2025; Censo escolar 20 a 2025. (Adaptado)

A taxa de reprovação, que alcançou 6,60% em 2022, foi reduzida para 0,80% em 2025, representando uma diminuição superior a 80% no número absoluto de estudantes retidos. Paralelamente, os índices de distorção idade-série apresentaram queda significativa, tanto nos diagnósticos iniciais quanto nos finais, indicando maior



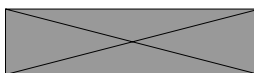
regularização do fluxo escolar.

Os dados de alfabetização também evidenciam avanços expressivos. O percentual de estudantes não alfabetizados, identificado nos diagnósticos iniciais, foi significativamente reduzido ao final do período analisado, refletindo os efeitos das ações de recomposição da aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático.

Esses resultados corroboram as análises de Arroyo (2014), ao evidenciarem que o fracasso escolar não é atributo do estudante, mas consequência de trajetórias escolares desiguais. Dialogam, ainda, com a BNCC (BRASIL, 2018), ao demonstrarem que a garantia das aprendizagens essenciais requer intervenções intencionais, baseadas em diagnósticos precisos e monitoramento contínuo.

Do ponto de vista da gestão escolar, os avanços confirmam a concepção de gestão como mediação da prática pedagógica (Libâneo, 2017), na medida em que o uso pedagógico dos dados possibilitou transformar indicadores quantitativos em decisões pedagógicas contextualizadas.

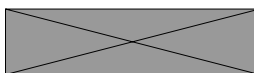
No campo da avaliação educacional, os resultados



corroboram a concepção de Luckesi (2011) e Hoffmann (2014), ao evidenciarem que a avaliação, quando orientada por uma perspectiva diagnóstica e formativa, contribui para a permanência e o sucesso escolar. A redução da reprovação e da distorção idade-série indica a superação de práticas punitivas, com a avaliação assumindo função orientadora das intervenções pedagógicas.

Apesar dos avanços, persistem limites relacionados à extensão territorial do município, às dificuldades logísticas no atendimento às escolas rurais e à rotatividade de profissionais, o que reforça a necessidade de continuidade administrativa, institucionalização das práticas e fortalecimento da formação continuada, conforme aponta Fullan (2009).

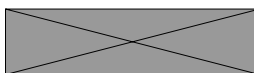
Ainda assim, os dados demonstram que a gestão da aprendizagem, ancorada na escuta qualificada, no uso pedagógico dos dados e na liderança compartilhada, contribui para a melhoria dos indicadores educacionais, configurando-se como estratégia relevante para a promoção da equidade e da qualidade educacional.



Considerações Finais

A experiência da “Caravana Pedagógica” evidencia que a gestão da aprendizagem, quando orientada por princípios democráticos, liderança pedagógica e uso qualificado dos dados educacionais, constitui estratégia relevante para a correção de fluxo escolar e o enfrentamento do atraso educacional. Os resultados alcançados demonstram que a redução da reprovação, da infrequência e da distorção idade-série decorre de processos intencionais de gestão que colocam a aprendizagem no centro das decisões institucionais.

Destaca-se, como principal aprendizado, a centralidade da escuta qualificada como fundamento da gestão educacional – a criação de espaços dialógicos possibilitou a ressignificação dos dados educacionais e fortaleceu o compromisso coletivo das equipes escolares com as metas de aprendizagem. A experiência reafirma, ainda, a importância do gestor como mediador do trabalho



pedagógico e sujeito reflexivo, capaz de investigar a própria prática e transformá-la à luz de referenciais teóricos consistentes.

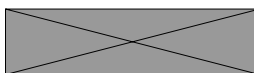
Assim, a “Caravana Pedagógica” consolida-se como estratégia de gestão da aprendizagem e como experiência formativa comprometida com a equidade, a qualidade social da educação e a defesa da escola pública como espaço de garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 121-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.



FIORENTINI, Dario. Investigar e aprender: práticas pedagógicas em educação matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FULLAN, Michael. O significado da mudança educacional. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

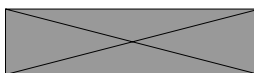
INSTITUTO AYRTON SENNA. Gestão da aprendizagem. São Paulo. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/gestao-da-aprendizagem/> Acesso em 06 de dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LÜCK, Heloísa. Gestão da aprendizagem na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.



LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

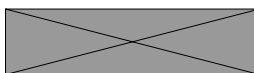
MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação educacional: concepções e práticas no contexto das políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; DEMÉTRIO, Fábio de Souza. Avaliação educacional e uso pedagógico dos dados. São Paulo: Cortez, 2019.



Capítulo

25

O PROJETO FANFARRA NERVOSA COMO
PRÁTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA,
PEDAGÓGICA E SOCIAL DA ESCOLA
ABRAHAM LINCOLN



O PROJETO FANFARRA NERVOSA COMO PRÁTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA, PEDAGÓGICA E SOCIAL DA ESCOLA ABRAHAM LINCOLN

Agnaldo Fernandes da silva¹

Aparecida de Camargo²

Maria Edilene Araújo costa³

Rejane Malveira Vaz⁴

Roberta Oliveira dos Santos⁵

O presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência profissional em gestão escolar desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental

1 Esp. Gestão Escolar; Direção, Coordenação e Orientação, Gestor Escolar da EMEF Abraham Lincoln

2 Psicopedagoga, Diretora de Ensino I da SEMED Medicilândia

3 Licenciada em Geografia, Vice-diretora da EMEF Abraham Lincoln

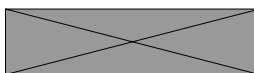
4 Licenciada em Letras, Coordenadora na SEMED Medicilândia

5 Esp. em Gestão Escolar, Vice-diretora da EMEF. Abraham Lincoln



Abraham Lincoln no município de Medicilândia – PA, a partir da implementação e consolidação do Projeto Fanfarra Nervosa. O relato aborda o contexto institucional, os desafios enfrentados pela gestão escolar, as estratégias adotadas e os impactos do projeto no comportamento, na aprendizagem e na permanência dos alunos na escola.

A experiência é articulada a referenciais teóricos da gestão escolar, liderança educacional e políticas públicas, com base em autores como Libâneo, Chiavenato, Fiorentini, Sousa e Demétrio, além da legislação educacional vigente. A análise evidencia que a fanfarra se constituiu como uma importante ferramenta pedagógica, cultural e social, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da gestão democrática. Conclui-se que projetos estruturantes, quando bem planejados e fundamentados teoricamente, ampliam as possibilidades educativas e fortalecem o papel da escola como espaço de inclusão, pertencimento e cidadania.



Introdução

A gestão escolar tem como objetivo buscar melhoria educacional, mas sabemos que muitos são os desafios, podemos destacar principalmente as escolas públicas como por exemplo os casos: de evasão escolar, indisciplina, vulnerabilidade social e desmotivação discente que impactam no processo educativo. Sendo assim, é fundamental que a gestão crie estratégias que ultrapassem a dimensão política administrativa, assumindo um papel pedagógico, cultural e social.

Este trabalho apresenta um relato de experiência profissional em gestão escolar, desenvolvido na EMEF Abraham Lincoln, a partir do Projeto Fanfarra Nervosa. A experiência demonstra como a música, articulada à gestão democrática e às políticas educacionais, pode se constituir em uma poderosa ferramenta de transformação inclusiva no ambiente escolar e de promoção da aprendizagem.

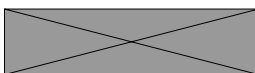


Contexto Institucional e Comunitário

A EMEF Abraham Lincoln está situada no município de Medicilândia – PA, é a maior escola do município, atende o ensino fundamental de 9 anos e as modalidades Educação de Jovens e adultos (EJA) e Educação Especial. Grande parte dos alunos atendidos tem idade entre 6 a 17 anos, provenientes, em sua maioria, de famílias em situação de vulnerabilidade social.

A escola integra a rede pública municipal e tem como princípio, expresso em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o compromisso com a permanência dos estudantes, a melhoria do comportamento e a formação integral.

No cotidiano escolar, observavam-se desafios recorrentes relacionados à indisciplina, à baixa frequência e à carência de atividades culturais e educativas no contraturno. A comunidade local dispõe de poucas alternativas estruturadas para a ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes, o que contribui para situações



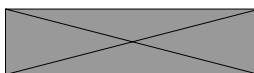
de risco social.

Foi nesse contexto que a gestão escolar passou a buscar estratégias inovadoras, transformadoras, capazes de fortalecer o vínculo dos alunos com a escola e de promover um ambiente mais participativo e acolhedor; passando a ser um espaço atrativo para despertar ainda mais interesses no acesso e permanência na instituição.

DESCRIÇÃO NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA: O PROJETO FANFARRA NERVOSA

O Projeto Fanfarra Nervosa nasceu como uma iniciativa da gestão escolar para responder a demandas concretas da comunidade escolar. Mais do que formar uma banda, o objetivo era criar um espaço educativo capaz de unir disciplina, arte, cultura e cidadania.

Desde sua implantação, a fanfarra passou a exigir critérios claros de participação, como frequência escolar ativa e comportamento adequado. Esses critérios não foram impostos como punição e nem desvincular alunos,

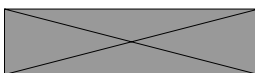


mas apresentados aos alunos como compromisso coletivo, fortalecendo o senso de responsabilidade e pertencimento.

O projeto foi inicialmente estruturado com duas turmas, atendendo 46 alunos da própria escola em 2025. As atividades envolveram formação musical teórica, prática instrumental, ensaios coletivos, criação de arranjos e apresentações públicas. Ao longo do processo, os alunos demonstraram avanços significativos na autoestima, na socialização e no comportamento em sala de aula.

Um marco importante da experiência foi a conquista do 1º lugar no 7º Encontro de Bandas e Fanfarras do Instituto Desenhando o Futuro, em 2025. Esse reconhecimento fortaleceu a identidade institucional da escola e ampliou o sentimento de orgulho dos estudantes, das famílias e da comunidade.

Diante dos resultados, a gestão escolar elaborou um plano de expansão do projeto para 2026, prevendo o aumento para cinco turmas e a inclusão de alunos de outras escolas do município, mediante processo seletivo criterioso.

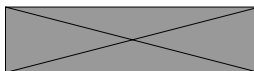


Fundamentação Teórica e Diálogo Com a Prática

A experiência do Projeto Fanfarra Nervosa está alinhada aos princípios da gestão democrática, previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Para Libâneo (2004), a gestão escolar deve criar condições para o trabalho pedagógico coletivo e para a participação ativa da comunidade escolar.

A obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, instituída pela Lei nº 11.769/2008, reforça o caráter pedagógico do projeto, legitimando a música como linguagem essencial ao desenvolvimento humano. Fiorentini (2013) destaca que práticas educativas baseadas na experiência, na criação e na colaboração favorecem aprendizagens significativas, aspecto evidente no cotidiano da fanfarra.

Sob a perspectiva da gestão de pessoas, Chiavenato (2014) afirma que liderar envolve motivar, comunicar e valorizar os sujeitos. A condução do projeto exigiu da gestão

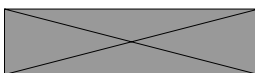


escolar uma liderança participativa, pautada no diálogo e na construção coletiva.

Sousa e Demétrio (2012) ressaltam que a qualidade da educação está diretamente relacionada à capacidade da gestão em articular ações pedagógicas coerentes com a realidade social dos alunos, o que se materializou no projeto ao integrar educação, cultura e inclusão social.

Análise Crítica Dos Resultados

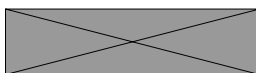
Os resultados do Projeto Fanfarra Nervosa evidenciam impactos positivos no comportamento, na assiduidade e na convivência escolar, prova disso, foi o resultado do 7º encontro de bandas e fanfarras em que a Fanfarra Nervosa ganhou em primeiro lugar regionalmente, pois a partir desse momento os alunos passaram a demonstrar maior comprometimento com as atividades escolares, apresentando melhoras na autoestima, diminuição nos casos de ansiedade e da automutilação, refletindo assim diretamente no clima da escola.



A Gestão da Escola Abraham Lincoln, com o projeto Fanfarra, destaca um grande trabalho de prevenção em relação à saúde emocional, um fator importantíssimo em que toda a comunidade escolar está inserida, destacando a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade escolar. Vale lembrar que nesse projeto a escola conta com uma grande aliada, a família, que tem se tornado uma colaboradora no sentido de estimular e apoiar os educandos na participação do projeto. Essa parceria é fundamental para garantir aos alunos um apoio tanto em casa quanto na escola.

No entanto, a experiência também revelou limites, pois há a dependência de recursos financeiros, a necessidade de ampliação da equipe técnica e a manutenção dos instrumentos.

Esses desafios evidenciam que a gestão escolar, embora essencial, necessita do apoio contínuo das políticas públicas para garantir a sustentabilidade de projetos dessa natureza. Haja vista que parte dos alunos participantes do projeto apresenta baixa condição social.

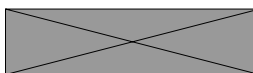


Considerações Finais

O relato da experiência com o Projeto Fanfarra Nervosa demonstra que a gestão escolar pode transformar realidades quando atua de forma planejada, democrática e fundamentada teoricamente. A fanfarra consolidou-se como uma estratégia eficaz de enfrentamento da evasão e da indisciplina, promovendo a formação integral dos estudantes.

A experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional da gestão escolar, reforçando o papel do gestor como líder pedagógico, articulador de saberes e promotor de oportunidades educativas que extrapolam os limites da sala de aula.

O projeto Fanfarra Nervosa apresenta um despertar social nas demais instituições de ensino do município e região. A abrangência local em relação aos resultados positivos como; premiações conquistadas, avanços no aprendizado escolar, integração social e redução nos



problemas de ansiedade e depressão entre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

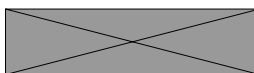
BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Brasília, DF, 2008.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

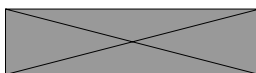
FIorentini, D. Formação de professores e desenvolvimento profissional. Campinas: Autores Associados, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

SOUSA, S. Z.; DEMÉTRIO, A. Gestão escolar e qualidade



da educação. São Paulo: Cortez, 2012.



Capítulo

26

GESTÃO ESCOLAR EM MUNICÍPIO DA
AMAZÔNIA PARAENSE: DESAFIOS, AVANÇOS
E CONTRADIÇÕES



GESTÃO ESCOLAR EM MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA PARAENSE: DESAFIOS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Flávio Holanda dos Santos¹

Leane Lima Oliveira²

Raimundo Sousa³

Introdução

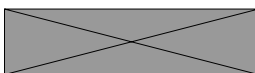
Neste artigo, produto do projeto de extensão Gestor Nota 10: Curso de Aperfeiçoamento para gestores de escolas públicas municipais e estaduais da Transamazônica e Xingu⁴, é apresentado o relato de experiência com o tema

1 Especialista em gestão educacional, Gestor Escolar na EMEF Ana Fortunato da Silva

2 Mestrado em Educação, Especialista em Educação na SEDUC/PA

3 Doutorado em Educação, Docente e Diretor de Ensino da UFPA – Campus Altamira

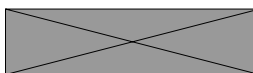
4 Curso de extensão aprovado no âmbito da Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Pará – Campus Altamira, coordenado pelo Prof. Dr. Raimundo Sousa, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Planeja-



“Gestão escolar democrática, transparente e participativa, com foco em um ensino com qualidade e equidade”. Desse modo, é colocado em tela, a experiência exitosa da gestão escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ana Fortunato da Silva durante o biênio 2024 e 2025, no município paraense de Vitória do Xingu”.

Por meio de relato, é apresentada a análise crítica dos resultados da gestão escolar de caráter gerencial e a nova proposta de gestão que a escola passou a vivenciar, logo após, a posse de uma gestão de formação crítica. Essa gestão se esforçou, com o apoio do coletivo, a construir, no contexto escolar, uma postura crítico-dialética no processo de implementação de uma gestão democrática, participativa e transparente. A nova gestão teve como alicerce uma educação humanizadora e integral, pautada na luta por justiça social, democracia e autonomia, garantindo a participação dos/as professores/as, estudantes e Conselho

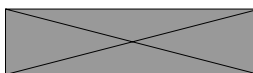
mento e Gestão da Educação-GEPGED, vinculado ao Mestrado em Educação e Culturas Inclusivas (PPGECI-UFPA), e à Faculdade de Educação. O Gestor Nota 10 foi implementado em parceria com as secretarias municipais e estadual de educação participantes.



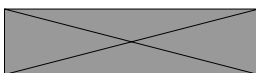
Escolar na tomada de decisões e defesa de uma educação pública de qualidade socialmente referendada, com equidade educacional em meio às mediações e contradições que, atualmente, o processo de gestão educacional impõe.

É neste contexto de reflexão que realizamos esse relato de experiência, no qual, o objetivo principal foi analisar os aspectos das implicações da gestão escolar, majoritariamente gerencial, em detrimento da gestão escolar democrática, transparente e participativa. Entendemos, que é possível ir além das amarras da gestão sob a lógica neoliberal e gerencial, a qual, enfoca, principalmente, dados e indicadores quantitativos, e alcançar uma gestão escolar democrática e dialética.

Para tanto, assumimos o desafio de alinhar aspectos da gestão gerencial com pilares de um processo de gestão democrática transparente e participativa. Esta ação de ruptura/adequação visou transformar a gestão escolar em uma ação humanizada, equitativa, pedagógica e emancipadora, com foco na aprendizagem de todos/as os estudantes.



Esse artigo está organizado, além da introdução, em cinco seções. Na primeira, refletimos sobre a fundamentação teórica que norteia a concepção de gestão que subsidia este trabalho, considerando a lógica do capital na educação brasileira. Na segunda, é apresentado o Relato de Experiência de gestão escolar em uma escola pública no interior do estado do Pará. Nesta seção, são apresentados o lócus do Projeto de Gestão e a análise dos resultados educacionais com parâmetros no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), rendimento escolar, Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), acompanhamento e monitoramento da plataforma do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o desenvolvimento do Plano de Gestão Escolar (2023). Na terceira seção, são apresentados os objetivos da gestão escolar com foco na aprendizagem e equidade educacional. Também, são apresentadas ações consideradas exitosas, e o Projeto Cultura Afro-Indígena. Na quarta seção, é apresentada a Metodologia do projeto de gestão. Na quinta, é realizada uma análise crítica sobre a relação

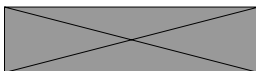


entre organismos internacionais e o modelo gerencial de educação. Finalizamos com as considerações finais.

A lógica do capital na educação brasileira

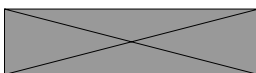
A gestão educacional brasileira ainda se encontra, em grande parte, pautada “[...] na lógica do capital sobre a educação” (Santos, Oliveira, 2022, p. 95). Essa lógica é determinada, sobretudo, por organismos internacionais que determinam políticas e legislações educacionais que visam os interesses capitalistas como “a gestão gerencial em detrimento da gestão democrática e participativa na escola, [...] com foco na gestão para o controle e gerenciamento das metas e indicadores educacionais, através do controle e monitoramento do trabalho docente (Santos, Oliveira, 2022, p. 95).

Santos e Oliveira (2022), afirmam que as implicações da lógica do capital na educação brasileira influenciam uma gestão gerencial em acordo às políticas educacionais de gerenciamento dos dados educacionais



que podem influenciar à alienação dos/as profissionais da educação e dos/as estudantes. Nesse sentido, a concepção de gestão gerencial e neoliberal parece estar a inervar as discussões e as ações que ocorrem nos espaços escolares.

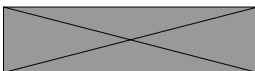
Desde a Reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, a lógica do capital no ensino e na gestão educacional são evidentes. Defendemos um Projeto Político Pedagógico (PPP) de caráter humano, participativo e democrático em contraponto às orientações da gestão central da educação, as quais, tem se fundamentado em diretrizes verticalizadas, embebidas da ótica mercadológica. Esta verticalização se materializa, por exemplo, nas avaliações externas, por exemplo, o SAEB, que tem como base, a aferição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na plataforma do CNCA e nos programas da Secretaria de Estado de Educação, com destaque, ao Alfabetiza Pará. Todos esses programas e orientações seguem a lógica do monitoramento e do gerenciamento do ensino e do aprendizado escolar, que podem distorcer os objetivos da educação e da alfabetização crítica e humanizadas,



focando, majoritariamente, em resultados e alcance de metas quantitativas.

Neste sentido, Santos e Oliveira (2022, p. 96) alertam que é de fundamental importância compreender o fato de que a educação brasileira está imbricada em uma disputa “em torno da tensão de uma concepção de educação pretensamente ingênua, que atende à lógica do capital e uma concepção de educação para garantia da gestão democrática, participação social e a emancipação dos sujeitos”. A luta que estamos a defender é que esta disputa precisa ser vencida em favor da educação crítica e libertadora. Para tanto, é necessário o rompimento com esse paradigma de gestão escolar gerencial, e defender a implementação de uma gestão escolar pública eficiente, democrática, participativa e equitativa, com foco no ensino e na aprendizagem efetiva.

Sobre a gestão democrática nas escolas públicas, Sousa (2021) apresenta quatro pilares para sua consolidação (i) autonomia, (ii) participação, (iii) transparência e (iv) comunicação. Esses quatro pilares permitem, segundo o



autor, uma “participação crítica e não teleguiada por um órgão estatal” uma vez que a participação “teleguiada consiste em apenas dizer ‘amém’ a iniciativas que não são de interesse coletivo” (Sousa, 2021, p.283).

Dessa forma, (Sousa, 2021, p. 283), afirma que “a participação democrática não se dá sem conflitos, à medida que, numa sociedade desigual, em que a riqueza é concentrada nas mãos de poucos e o poder está em suas mãos”, é necessária “a mobilização em torno das camadas sociais para tomar parte do debate e principalmente nas decisões políticas que têm impactado na vida coletiva [...]” por isso, o necessário debate “sobre a gestão democrática”.

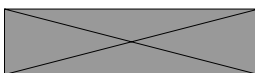
Conforme as discussões de Sousa (2021), há ainda mais dois pilares de fundamental importância, para a implementação da gestão pública democrática: a transparência, que “se torna um elemento fulcral para a democratização da gestão” e a comunicação, uma vez que os cidadãos “têm o direito de saber sobre os atos da gestão pública – o que foi ou não realizado – de forma detalhada, confiável e tempestiva (Sousa, 2021, p. 282-283).



No contexto dessas reflexões, pensamos e elaboramos um plano de gestão escolar com foco na democratização da gestão escolar (2024-2025), relatado a seguir, o qual, é subsidiado pelos pilares da gestão democrática, participativa, transparente, com uma comunicação humana e assertiva. Além de Sousa (2021), outros autores, Paro (2010) e Dourado (2013), que discutem a gestão democrática, nos inspiram a pensar a gestão escolar, sob a ótica democrática, participativa, pedagógica e mais humana, como referenciais para a construção de uma educação, além dos valores já enunciados, emancipadora, transparente, equitativa, transformadora, com qualidade social e equidade para todos/as os/as estudantes.

Relato da experiência de gestão escolar em uma escola pública no interior do estado do Pará

A experiência refere-se ao Projeto de Gestão “Ações exitosas de uma gestão escolar democrática, participativa e inclusiva, que visa garantir uma escola



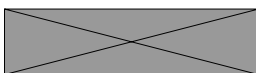
eficiente, transparente e humana, voltada para o ensino com mais qualidade e equidade”.

O Projeto foi implementado ao longo dos anos letivos de 2024 e 2025, sob a coordenação da gestão escolar do pedagogo Flávio Holanda dos Santos. O plano de gestão teve como principais ações: a reelaboração/atualização do PPP da escola, orientação junto aos/às docentes da elaboração do plano de ensino e planos de ações pedagógicas específicas para o 5º ano do Ensino Fundamental; a recomposição das aprendizagens e a valorização de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras, para melhoria da qualidade e oferta do processo de ensino e aprendizagem na escola.

O lócus do Projeto de Gestão

O lócus da experiência foi a Escola Municipal do Ensino Fundamental Ana Fortunato da Silva, situada na Amazônia, município de Vitória do Xingu, Pará”.

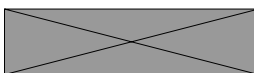
A instituição foi inaugurada em 2017, sendo seu nome,



homenagem a uma servidora municipal por reconhecimento dos seus serviços prestados na cidade, e situa-se em uma comunidade de forte identidade amazônica, na qual, a diversidade cultural e as relações comunitárias são elementos marcantes.

A instituição funciona em dois turnos (matutino e vespertino), cada um com carga horária de 4h/aula com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. No biênio 2024-2025, havia 229 estudantes, distribuídos em dez turmas. A escola possui cinco salas de aula, banheiros masculino e feminino, sala de professores, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de leitura, uma secretaria, uma sala de orientação, sala de direção escolar e um pequeno pátio para recreações e reuniões

O corpo docente é composto por cinco professores regentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso, cinco corregentes dos componentes curriculares de Ciências, Geografia, História, Ensino das Artes, Educação Física, Inglês e Libras e professora da sala do AEE. Conta ainda com professoras auxiliares de alunos



especiais, professora da sala de leitura e equipe gestora formada por direção, coordenação pedagógica e orientação educacional.

Seu público é de famílias carentes, de baixa renda, algumas participantes do Programa Bolsa família, funcionários públicos e/ou autônomos/as. Muitos/as desenvolvem atividades complementares para a renda familiar como pesca, agricultura, artesanato e empreendedorismo. Nesse contexto, parte da população se encontra, muitas vezes, em estado de vulnerabilidade social e de extrema carência econômica, sendo a alimentação escolar, uma das poucas refeições que as crianças possuem.

Um dos maiores desafios é a recomposição das aprendizagens pós-período pandêmico, especialmente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que, muitos estudantes chegam ao quinto ano com dificuldades em relação à fluência leitora, produção de textos e execução das quatro operações matemáticas, dentre outras dificuldades de aprendizagem. Estes fatores negativos podem ser resultados de ações e políticas educacionais



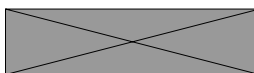
que cobram uma gestão para resultados educacionais de avaliações externas, focando o processo de ensino em simulados dessas avaliações, em detrimento de um ensino problematizador, significativo e plural.

A instituição educativa em apreço, analisa os dados educacionais periodicamente para a tomada de decisões pela equipe escolar. A seguir são analisados os dados dos resultados educacionais da EMEF Ana Fortunato da Silva.

Análise dos resultados educacionais com parâmetro no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), rendimento escolar, SISPAE e acompanhamento e monitoramento da plataforma do CNCA e desenvolvimento do Plano de Gestão (2023).

Nesta subseção, são apresentados e analisados indicadores educacionais da instituição e o Plano de Gestão que visou a melhoria destes dados.

Após a análise dos dados, acompanhamento,



monitoramentos das aprendizagens e indicadores educacionais, o gestor escolar, ainda em 2023, ao participar do processo seletivo de mérito e desempenho, processo de seleção de gestores escolares, elaborou e apresentou um Plano de Gestão (2023) estruturado da seguinte forma: ações, responsáveis, prazos e evidências, objetivos e metas educacionais, os quais, foram inseridos no Projeto Político Pedagógico (2025), que está em consonância ao PNE, ao Plano Estadual de Educação (PEE) e ao Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória do Xingu, Pará. Essas ações foram implementadas ao longo de 2024 e 2025, atendendo às dimensões pedagógica, administrativa, financeira e relacional da gestão escolar.

Na Tabela 1, são apresentados os indicadores educacionais de qualidade do trabalho de gestão, com metas municipais projetadas para o IDEB/SAEB (2015-2025):

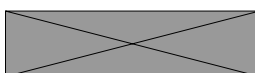


Tabela 1 - Metas projetadas para o SAEB de 2015 até 2025

| TAPA | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | 2023 | 2025 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|
| Anos Iniciais | 3,7 | 4,0 | 4,4 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |

Fonte: PME Vitória do Xingu, Pará, 2025.

As metas projetadas pelo SAEB são projeções que ajudam a escola a elaborar o plano de ação e intervenções, com a finalidade de melhorar sua proficiência em todos os componentes curriculares, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

Na Tabela 2, são apresentadas as médias alcançadas pela escola Ana Fortunato da Silva, nos Anos Iniciais, no município de Vitória do Xingu/PA no SAEB, através do IDEB.

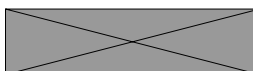


Tabela 2 - Indicadores SAEB da escola Ana Fortunato da Silva Vitória do Xingu/PA entre os anos de 2017 até 2023

| ETAPA | 2017 | 2019 | 2021 | 2023 | 2025 |
|---------------|------|------|------|------|--------------------------------|
| Anos Iniciais | 5,3 | 5,7 | 5,0 | 5,1 | Ainda não divulgado pelo INEP. |

Fonte: INEP - Resultados SAEB de 2017 até 2023.

No Quadro 1, consta a média alcançada pela escola Ana Fortunato da Silva nos Anos Iniciais, no município de Vitória do Xingu/PA, de acordo com o SISPAE.

Quadro 1 - Resultado SISPAE 2023 escola Ana Fortunato da Silva Vitória do Xingu/PA

| | |
|---------------|------|
| ETAPA | 2023 |
| Anos Iniciais | 5,3 |

Fonte: SISPAE 2023.

Os dados de aprovação e reprovação dos anos 2023, 2024 e 2025 são apresentados na Figura 1.

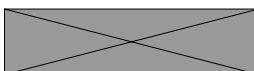
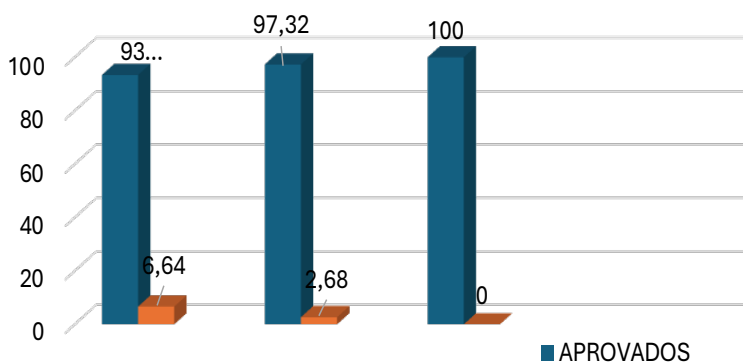


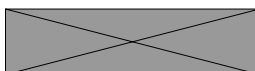
Figura 1- Índice de aprovação nos anos de 2023, 2024 e 2025



Fonte: Gestor Web 2023, 2024 e 2025.

Considerando a Figura 1, a escola elevou os números de aprovados de 93,0% para 97,0% e diminuiu o número de reprovados de 5,64% para 2,68%. A meta de aprovação para o ano de 2025 foi projetada em 100,0% e foi alcançada.

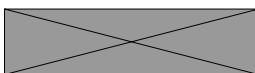
A escola participa do CNCA do Ministério da Educação (MEC), que tem um trabalho de recomposição de aprendizagem com avaliações iniciais, formativas e finais, com testes de fluência leitora, produção escrita, leitura



e compreensão e na área de Matemática. Os objetivos das avaliações diagnósticas são para avaliar os níveis de aprendizado dos estudantes, nas áreas citadas.

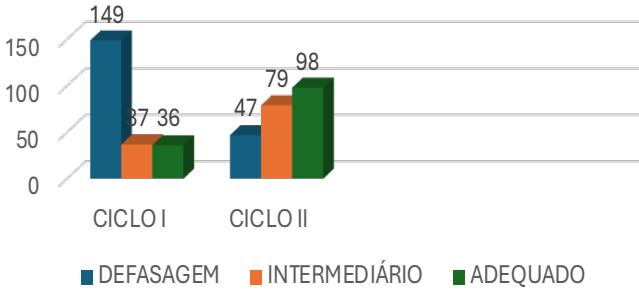
A partir desses testes avaliativos, que são avaliações diagnósticas, formativas e somativas, a instituição de ensino passa a ter, em tempo real, os resultados dos estudantes avaliados. Assim, os professores e a escola utilizam a plataforma digital do CNCA para acompanhamento e monitoramento do ensino e intervenções pedagógicas no plano de ensino. Os dados dos testes avaliativos lançados na plataforma do CNCA apresentam, em tempo hábil, o desempenho dos estudantes por turma e por nível. São geralmente três ciclos de avaliação durante o ano letivo nos meses de março, junho e outubro, quando ocorrem a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa, respectivamente.

Na Figura 2, são apresentados os dados de Matemática, Leitura e Compreensão. O resultado da avaliação dos ciclos I e II de Matemática apresentam os níveis de aprendizagens na plataforma do CNCA:



defasagem, intermediário e adequado.

Figura 2 - Níveis de aprendizagens ciclos I e II CNCA:
defasagem, intermediário e adequado no ano de 2025

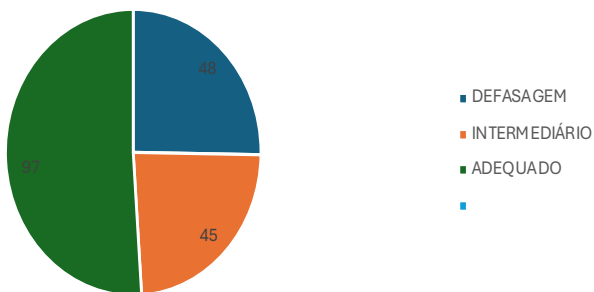


Fonte: CNCA, 2025.

Na Figura 3, é apresentado o resultado em Matemática do 3º ciclo do CNCA

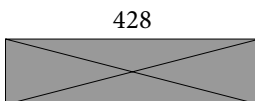


Figura 3 - Resultados em Matemática do terceiro ciclo do CNCA

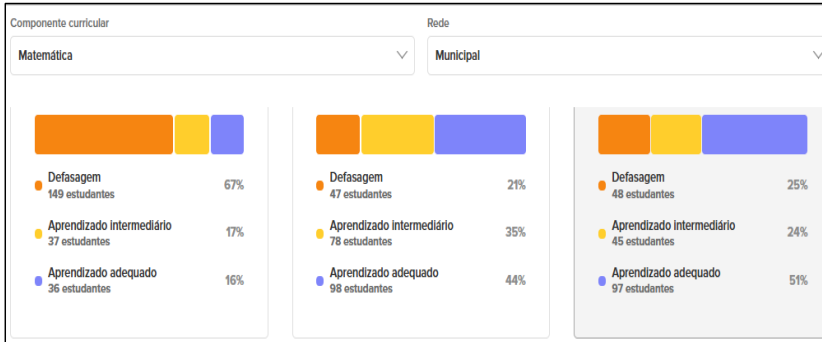


Fonte: CNCA 2025.

No Quadro 2 são apresentados resumos dos resultados em Matemática do Ciclo III.

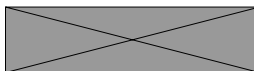


Quadro 2- Resultados da área de Matemática do Ciclo III, 2025.



Fonte: CNCA, 2025.

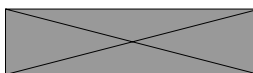
O resultado em Matemática revela que no primeiro ciclo, 149 estudantes estavam em defasagem; intermediário, cerca de 37 alunos; e adequado, apenas 36 estudantes. No segundo ciclo, a partir de intervenções pontuais, e com uma matriz curricular de recomposição de aprendizagem, os números melhoraram, com redução para 47 de defasagem, 79 intermediários e 98 adequados. Estabelecendo uma melhora de 16,0% para 44,0% de aprendizado adequado. No 3º ciclo, houve um avanço de 44,0% para 51,0% de



aprendizado adequado. Estes resultados indicam um avanço pedagógico para a escola porque recebemos os estudantes com apenas 16,0% de aprendizado adequado.

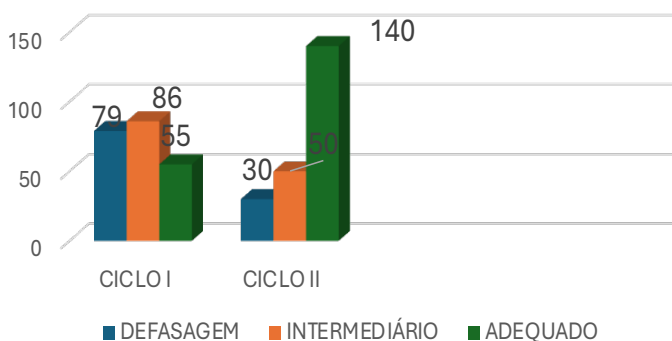
Na leitura e compreensão, os testes avaliativos dos ciclos I e II apresentaram uma melhora significativa dos estudantes em relação à leitura e à interpretação textual. Isso significa que os estudantes conseguiram ler e interpretar textos com precisão e autonomia. Em decorrência desse progresso na aprendizagem, os estudantes, inicialmente, atingiram no ciclo I, cerca de 25,0% de aprendizado adequado, no ciclo II, 64,0% e, no ciclo III, chegaram em torno de 74%.

Estes resultados positivos demonstram que o trabalho realizado pelos docentes, em sala de aula, a parceria com os pais dos alunos, a força do PPP, e a equipe de gestão escolar que trabalhou na conscientização da comunidade escolar a respeito do PPP foram determinantes para a melhoria dos resultados. A participação dos pais e a autonomia dos docentes foram cruciais para a melhoria das aprendizagens dos discentes.

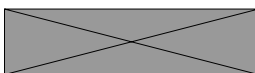


Em relação à leitura e à compreensão, os testes buscaram verificar se os estudantes compreendem o que leram e se interpretam textos adequadamente. O resultado da leitura e da compreensão do primeiro ciclo na avaliação inicial foi de: 79 em defasagem; 86 intermediários; e 55 adequado. No segundo ciclo, a avaliação indicou um bom crescimento: 30 estudantes em defasagem; 50 intermediários; e 140 com aprendizado adequado; e no terceiro ciclo, 18 em defasagem; 32 intermediários, e 145 com aprendizado adequado, conforme evidencia a Figura 4.

Figura 4 - Resultado I e II ciclo de Leitura e compreensão do CNCA 2025



Fonte: Plataforma CNCA 2025.



De acordo à Figura 5, houve avanço nos resultados do 1º ciclo para o 2º ciclo. Em relação ao Ciclo III, houve melhora considerável no aprendizado dos estudantes.

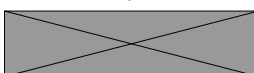
Figura 5 - Resultado de Língua Portuguesa Leitura e compreensão no Ciclo III

leitura e compreensão ciclo III

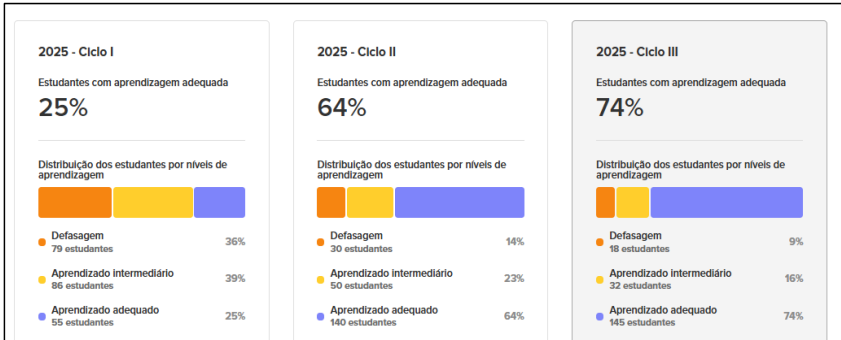


Fonte: Plataforma, CNCA 2025.

Os avanços de aprendizagem identificados nos Ciclos I, II e III podem ser considerados resultados das intervenções pedagógicas em sala de aula, conforme percentual apresentado no Quadro 5.

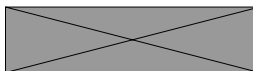


Quadro 5 – Resultados do dos Ciclos I, II, e III no ano de 2025 em Matemática



Fonte: CNCA, 2025.

O projeto teve como foco central promover a recomposição das aprendizagens essenciais em Língua Portuguesa e Matemática, ao mesmo tempo, articulado com as ações formativas e pedagógicas que fortalecessem a consolidação das competências avaliadas pelo SAEB, em consonância com as metas do CNCA, do Programa Alfabetiza Pará e dos planos de ensino e de gestão da EMEF Ana Fortunato, alinhados aos planos de ensino dos demais componentes curriculares com foco na inclusão escolar, com atendimento regular em todas as turmas e com



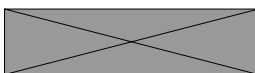
atendimento especializado na própria instituição.

Outra experiência exitosa foi a criação do Conselho Escolar, o que, possibilitou à instituição escolar a receber recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE): PDDE Básico e Conectado. Desse modo, a escola que foi fundada em 2017, passou a ter um conselho atuante somente em 2024, com registro do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) e com recursos para implementação de ações na escola e participação da comunidade escolar junto às tomadas de decisões coletivas.

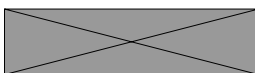
Na próxima seção, são apresentados os objetivos da gestão escolar.

Objetivos da Gestão Escolar com foco na aprendizagem e equidade educacional

Para a escola desenvolver a proposta pedagógica, foram criados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que estão presentes no PPP da escola:

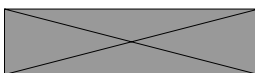


- Promover a recomposição das aprendizagens dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que chegam no Ensino Fundamental com defasagens de aprendizagens.
- Reformular os planos de ensino, considerando os resultados das avaliações diagnósticas da plataforma do CNCA, com foco na recomposição das aprendizagens para garantia da equidade.
- Consolidar o processo de alfabetização e letramento, conforme diretrizes do CNCA e do Programa Alfabetiza Pará e as metas e objetivos do plano de gestão (2024-2025);
- Preparar os estudantes para o SAEB, fortalecendo as habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos e dos demais componentes curriculares;
- Garantir a equidade educacional por meio de estratégias de reforço escolar, do projeto da Sala de Leitura “Leiturômetro”, projeto:



“Cultura afro-indígena” e acompanhamento pedagógico, entre outros;

- Garantir a inclusão escolar em todas as turmas da escola;
- Conselho Escolar atuante com participação na gestão escolar;
- Promover o ensino de qualidade com ênfase na garantia da equidade escolar;
- Garantir uma gestão democrática e participativa na escola;
- Realizar reunião com os pais ou responsáveis bimestralmente;
- Fazer rodas de conversa com o conselho de classe bimestralmente;
- Realizar reunião com o conselho escolar quatro vezes em cada semestre e principalmente quando for de acordo com a solicitação do conselho escolar;
- Trabalhar dentro dos planos de ensino, sequências didáticas e projetos didáticos,

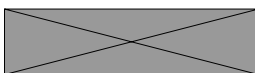


o que preconizam as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que dispõem sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola.

- Trabalhar todos os projetos pedagógicos da escola com a participação do Conselho Escolar e da comunidade escolar em geral de forma democrática e participativa.
- Prestar contas dos recursos do PDDE com o conselho escolar semestralmente e com a comunidade escolar, entre outros.

Ações Realizadas

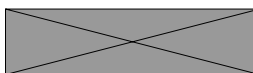
Considerou-se fundamental, a realização das ações que estiveram alinhadas ao PPP da escola, e que foram, no início do ano letivo, apresentadas no Plano Anual de Ensino, à equipe gestora e pedagógica das escolas, à comunidade escolar, sendo que, o Plano de Ensino foi revisado semestralmente durante o ano letivo.



Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2004), o qual, ao abordar a organização e a gestão da escola, defende a importância do líder escolar, criar um ambiente de colaboração e participação, incentivando a criatividade e o desenvolvimento profissional dos docentes.

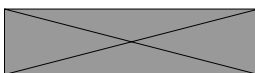
Dessa forma, destacamos as ações pedagógicas no contexto da escola em análise:

- Avaliação diagnóstica no início do ano letivo
 - Diagnóstico das aprendizagens: aplicação de instrumentos da plataforma do CNCA, Alfabetiza Pará e avaliações internas para identificar lacunas e desafios educacionais;
- Planejamento pedagógico colaborativo com participação da comunidade escolar: definição de habilidades prioritárias para priorização curricular e estratégias de recomposição das aprendizagens para alunos com defasagem de aprendizagem;
- Elaboração do plano de ensino dos professores

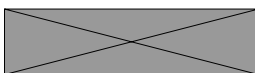


com foco nas avaliações internas e externas, alinhadas a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da recomposição das aprendizagens do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e Programa Alfabetiza Pará – Recomposição das aprendizagens (3º ao 5º ano do Ensino Fundamental);

- Formações continuadas mensais: voltadas à alfabetização, leitura, produção textual, compreensão e interpretação de textos, inferências textuais e raciocínio lógico matemático;
- Oficinas de leitura e escrita, com ênfase na leitura de textos informativos, narrativos e poéticos;
- Simulados SAEB com devolutivas pedagógicas e análise coletiva dos resultados.
- Encontros com famílias, para sensibilização sobre o papel do acompanhamento dos pais/responsáveis nas aprendizagens dos estudantes;



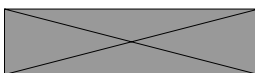
- Integração com a Sala de Leitura – Projeto Leiturômetro e a sala de aula regular;
- Implementação do Projeto Cultura afro-indígena;
- Criação do espaço da “aula de reforço escolar” como estratégia de equidade educacional e recomposição das aprendizagens;
- Reunião com o conselho Escolar de forma mensal e periódica;
- Reunião com o Conselho de Classe apresentando dados e monitoramento do aprendizado das turmas, bimestralmente;
- Prestação de contas para a comunidade escolar e para o Conselho Escolar, semestralmente;
- Revisão do PPP da escola no início do ano letivo;
- Elaboração do planejamento anual de ensino com os professores, profissionais da educação e comunidade escolar, com base no diagnóstico inicial, avaliações internas e externas e na



recomposição das aprendizagens;

- Parceria com a comunidade escolar;
- Parceria da gestão escolar com o Conselho Escolar;
- Gestão escolar com foco na participação, transparência e gestão democrática.

Nessa direção, a gestão escolar da EMEF Ana Fortunato da Silva realizou as ações voltadas para melhoria da gestão democrática, aprendizagem dos estudantes e participação coletiva na escola, priorizando a qualidade de ensino e a garantia de direitos de aprendizagem dos estudantes. Portanto, abordar esse conjunto geral de experiências exitosas de práticas de gestão democrática e participativa, diante de uma Rede de Ensino que ainda evidencia uma forma de gestão gerencial, que, se sustenta na ótica dos resultados quantitativos em detrimento de resultados qualitativos, com uma visão de gestão escolar gerencial e neoliberal – consideramos um avanço a experiência com uma prática de gestão escolar educacional



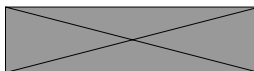
exitosa, para além da busca de resultados quantitativos, mas, a busca por uma educação humana, com qualidade e equidade da aprendizagem dos estudantes.

Projeto Cultura Afro-Indígena

O Projeto Cultura afro-indígena, realizado em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, teve como objetivo o reconhecimento e a valorização das identidades étnicas e culturais amazônicas, afro-brasileiras e indígenas.

Entre as ações desenvolvidas, destacaram-se:

- Rodas de conversa sobre identidade, ancestralidade e diversidade cultural.
- Leituras literárias e artísticas afro-brasileiras e indígenas integradas à Sala de Leitura.
- Oficinas de arte, pintura corporal e música, representando as tradições locais.
- Feira cultural afro-indígena, com apresentações, exposições e partilhas de

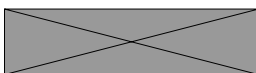


saberes com a comunidade.

O projeto promoveu valores de respeito e pertencimento, articulando a dimensão cultural à pedagógica, consolidando a escola como espaço de educação inclusiva, antirracista e intercultural, na qual, é valorizada e respeitada a diversidade cultural local e brasileira.

Ações Exitosas: Aula de Reforço Escolar

A aula de reforço escolar foi instituída como uma ação estratégica para garantir a equidade educacional, com o objetivo de proporcionar que todos os alunos tivessem acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. As turmas foram organizadas de acordo com o diagnóstico de desempenho, possibilitando atendimento individualizado. O reforço aconteceu com foco nas habilidades básicas de leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. As metodologias utilizadas priorizaram o ensino ativo e lúdico, com uso de jogos pedagógicos, leitura guiada e atividades

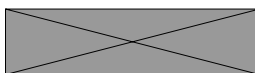


práticas. O acompanhamento contínuo dos avanços permitiu reduzir as lacunas identificadas no início do ano letivo.

Esta ação mostrou-se fundamental para a recomposição das aprendizagens porque assegurou tratamento pedagógico diferenciado, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada estudante, em consonância com os princípios de equidade e inclusão social defendidos pelas políticas públicas educacionais do MEC, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela equipe gestora e escolar da EMEF Ana Fortunato da Silva.

Metodologia

A metodologia adotada baseou-se na gestão democrática e participativa, com planejamento coletivo e acompanhamento sistemático das práticas docentes e dos resultados educacionais. As decisões foram construídas a partir de diagnósticos, análise de dados, reuniões pedagógicas, reuniões com o Conselho Escolar, reuniões



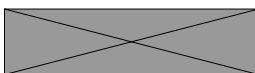
com professores e pais de alunos e análise de evidências de aprendizagem e decisões coletivas.

Recursos Mobilizados:

Os Materiais pedagógicos do CNCA e do Programa Alfabetiza Pará, acervo da Sala de Leitura, kits literários, jogos educativos, recursos tecnológicos (computadores, projetor e impressora), além do apoio técnico da Secretaria Municipal de Educação e da participação ativa da comunidade escolar.

Desafios e Estratégias

Os principais desafios envolveram a heterogeneidade das turmas, a resistência inicial às novas metodologias e a limitação de tempo para as ações de recomposição das aprendizagens. Como estratégias de superação, foram implementadas as seguintes ações: a elaboração da priorização curricular (Plano de ensino),

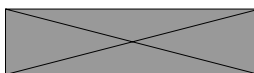


o acompanhamento pedagógico individualizado, a valorização das boas práticas, e a integração das ações exitosas, o Leiturômetro, o Projeto Cultura afro-indígena e a aula de reforço escolar, como pilares para o fortalecimento do aprendizado, garantia da equidade educacional e da identidade cultural e escolar.

Análise Crítica

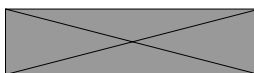
Os organismos internacionais do capital, a exemplos, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), os quais são organizações fundadas sob à lógica neoliberal do capitalismo, têm interferido de maneira decisiva nas políticas públicas educacionais como um todo, com políticas de gestão de resultados quantitativos (SAEB/ IDEB), afetando diretamente a educação do século XXI, trazendo inúmeros desafios para os gestores escolares, no que se refere à formação de um sujeito, crítico, criativo e autônomo.

Dentre os desafios mais relevantes, podemos citar:



(i) a oferta de um ensino em ano de SAEB, com foco em simulados; (ii) falta de autonomia dos professores em sala de aula; (iii) práticas pedagógicas engessadas com atividades voltadas a avaliação do SAEB/descriptores; e (iv) questões das avaliações externas e inviabilização da concretização de uma educação de fato de qualidade e com equidade educacional para todos os estudantes.

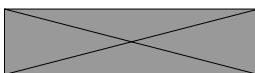
Ainda colaboram para este quadro, (i) as políticas educacionais que corroboram para uma educação voltada para o monitoramento e gerenciamento do ensino-aprendizado, por meio de programas de alfabetização como o Alfabetiza Pará, (ii) avaliações externas como SAEB, SISPAE e CNCA, simulados da SEDUC/PA e das SEMEDs, que são instrumentos que determinam o ensino para o resultado, típico de uma política neoliberal de educação, que busca o sucesso educacional através de números e do “pódio”, a chamada educação ranqueada, e que determinam uma pressão sobre os gestores e docentes em uma busca incessante por resultados quantitativos, com a invocação do individualismo em detrimento da coletividade social.



Outros fatores agravantes destacam-se: (i) ranqueamento dos Estados, municípios e escolas; (ii) concorrência entre professores pelos melhores resultados de alfabetização e níveis de aprendizados em suas turmas, principalmente visando determinar a qualidade do ensino por números muitas vezes “duvidosos” e ou por meio de dados meramente quantificáveis por meio do fluxo escolar e da prova de proficiência do SAEB.

Neste sentido, a gestão escolar passa a assumir um papel de mera executora dessas diretrizes educacionais dos órgãos centrais, não importando o formato de escolha e da direção escolar, seja por eleição, indicação, ou por processo seletivo, o foco é a gestão por resultados do SAEB, que da forma como analisamos, se coloca a favor da gestão gerencial em desfavor da democratização da gestão. A gestão escolar, impulsionada pelas políticas educacionais de base gerencial, vai ter que incluir na proposta pedagógica da escola e PPP os objetivos por metas de aprovação automática e resultados quantitativos “de uma maneira ou de outra”.

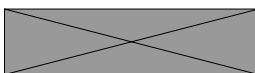
Para Santos e Oliveira (2022), a institucionalização



de políticas de alívio da pobreza e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental, curto, enxuto ou a política de avaliação de resultados, como por exemplo: avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB/IDEB, estão interferindo diretamente nos planejamentos escolares, planos de aulas, práticas pedagógicas de professores e no PPP das escolas públicas desse país.

Considerando as diversidades sociais, econômicas, culturais e regionais, tantas vezes desconsideradas pelas avaliações de larga escala, a educação na Amazônia fica mais longe de ter uma gestão democrática e participativa devido às interferências e determinações de Diretrizes e Políticas Educacionais nacionais e regionais restritas aos resultados e metas quantitativas a serem alcançadas.

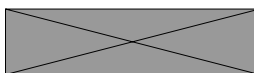
Dessa maneira, neste relato de experiência, foram apresentados dados quantitativos e qualitativos positivos, ações e práticas pedagógicas emancipatórias e equitativas, pois, dentro das contradições do contexto escolar expressas na pressão da lógica da gestão gerencial, foi o que foi



possível implementar, vislumbrando uma imersão que visa a democratização da gestão e dos espaços escolares.

Buscamos, ainda, apresentar a recomposição das aprendizagens como símbolo de sucesso escolar, uma vez ser, no modelo de gestão gerencial, o trabalho pedagógico restrito aos resultados, o que nega o aprendizado com qualidade e equidade, já esquecidos pelo padrão de gestão escolar determinada nas políticas públicas oficiais de cada canto do Brasil, que apesar do esforço das políticas progressistas, é possível se observar a preponderância da força da gestão neoliberal e gerencial nas escolas públicas brasileiras.

No entanto, nós, gestores escolares, que temos uma formação que se alinha à concepção de mundo e de educação humana e transformadora, e que defendemos a concepção de gestão democrática, transparente, crítica e participativa (Sousa, 2021), temos resistido aos modelos de gestão neoliberal-gerencial, de base positivista, que simula neutralidade, porém, para além das aparências, revela em sua gênese uma perspectiva de mundo tradicional e

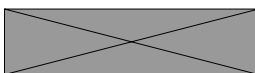


patriarcal, portanto antidemocrática. Em contraponto, nossa resposta, é a luta para implementar uma gestão escolar mais humanizada, democrática com foco em um ensino de qualidade e equidade.

Considerações finais

A experiência na EMEF Ana Fortunato da Silva demonstrou que a gestão escolar, quando pautada na participação, ética profissional, compromisso, formação continuada, em projetos pedagógicos, saberes culturais dos estudantes, na equidade e recomposição das aprendizagens, é capaz de transformar o cotidiano escolar e promover aprendizagens reflexivas, significativas e contextualizadas.

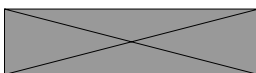
Com a articulação entre o CNCA, o Programa Alfabetiza Pará (o Projeto Leiturômetro, Projeto: “Simulado do SAEB”, Projeto Cultura Afro-indígena e as Aulas de Reforço Escolar), formou-se um conjunto coerente de ações que assegurou as aprendizagens, inclusão, recomposição das aprendizagens e valorização do aluno como ser humano



integral em um processo educacional dialético.

A intenção desse relato de experiência não é excluir a gestão gerencial como um todo, pois nesse tipo de gestão temos alguns pilares importantes, tais como: a análise de dados educacionais para tomada de decisões, encaminhamentos pedagógicos com base em evidências, acompanhamento e monitoramento das aprendizagens, entre outros. Porém, a nossa crítica é a ênfase exagerada em dados quantitativos, ou seja, os dados pelos dados, e o ranqueamento das escolas, a disputa entre escolas e professores, que se configuram em uma competição sem precedentes entre escolas e docentes.

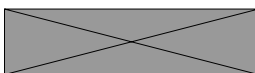
A nossa proposta sempre foi não excluir, mas promover um movimento dialético que desse evidência a alguns pilares que são positivos no sentido pedagógico da gestão e que são pilares do modelo gerencial de gestão, somado aos pilares que promovem a democratização da gestão, como: o processo democrático na tomada de decisão, a participação da comunidade escolar, transparência e comunicação assertiva, alinhada ao acompanhamento dos



dados educacionais, com análise pedagógica para tomada de decisões, elaboração de planos de ações e intervenções com base nos resultados das avaliações diagnósticas e formativas, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, inspirados nos teóricos educacionais que embasaram este relato, reafirmamos que a gestão democrática, transparente, humanizada e participativa é o caminho para a construção de uma gestão pautada na qualidade e equidade educacional, especialmente em contextos territoriais tão diversos como é o caso da EMEF Ana Fortunato, localizada no território da Amazônia paraense, onde a escola se consolida como espaço de transformação e pertencimento no município de Vitória do Xingu. Nessa escola, cada sujeito da comunidade escolar aprende no coletivo a lutar por uma educação situada, democrática, participativa, crítica, transparente, humanizada e emancipadora.

Os desafios da gestão democrática são diários nas escolas brasileiras porque observamos no sistema

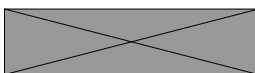


educacional a circulação de muitas concepções de gestão e de educação, dentre elas, concepções tradicionais e alienantes. Porém, optamos por defender uma educação integral, humana, situada e emancipadora, portanto, dialética. Tal educação somente poderá ser implementada, de fato, com gestores educacionais que defendam os pilares da gestão para construção do processo democrático.

Portanto, compreendemos que a gestão escolar democrática, constitui-se em um espaço privilegiado de garantia de postura ética e política, no contexto educacional, para garantia da aprendizagem com qualidade e equidade, com o objetivo de consolidar o processo de gestão escolar emancipador, com garantia de autonomia dos gestores escolares, transparência e participação coletiva da comunidade escolar nas tomadas de decisões.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017.



BRASIL. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Gestão da educação escolar/Luiz Fernandes Dourado. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Dispõem sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. MEC/SEB, Brasília – DF, 2003.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FFERREIRA, N. C. (Org.). Gestão democrática de educação: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-117. lo: Cortez, 2013. p. 95-117.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARÁ. Programa Alfabetiza Pará: Lei nº 9.867, de 13



de março de 2023. Cria o Programa Alfabetiza Pará e regulamenta suas principais diretrizes. Belém: SEDUC, 2023.

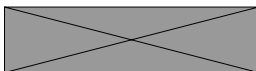
PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, Flávio Holanda. Plano de Gestão de direção escolar. EMEF Ana Fortunato da Silva, Vitória do Xingu, Pará, 2023.

SANTOS, Flávio Holanda; OLIVEIRA, Leane Lima. Implicações da Lógica do Capital na Educação: Reflexões sobre a gestão escolar em Altamira – PA. In: SOUSA, Raimundo; VASCONCELOS, Socorro; QUEIROZ, Miguel; PEREIRA, Mary Jose (Orgs). A gestão de escolas públicas municipais: contradições, desafios e proposições. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

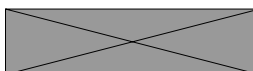
SOUSA, R. Educação pública e à democratização da gestão: mediações e contradições. Curitiba: CRV, 2021.

VITÓRIA DO XINGU. Projeto Político Pedagógico da EMEF Ana Fortunato da Silva. Secretaria da Escola



Municipal de Ensino Fundamental Ana Fortunato da Silva.
Atualizado em 2025.

VITÓRIA DO XINGU. Secretária Municipal de Educação.
Documento Curricular Municipal de Vitória Do Xingu/PA
– DCM, nos termos da Resolução CME/VX nº 07, de 10 de
novembro de 2020.



Capítulo

27

**GESTÃO ESCOLAR:
INTERDISCIPLINARIDADE COMO
ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA
APRENDIZAGEM**



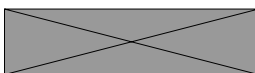
GESTÃO ESCOLAR: INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM

Ivanete Costa Da Silva¹

INTRODUÇÃO

A gestão escolar na educação pública brasileira hoje é um grande desafio. O gestor precisa ser muito mais que um administrador; ele é um mediador pedagógico e um articulador de pessoas. Este projeto tem foco em uma escola pública de Medicilândia, no Pará, um município que luta contra dificuldades históricas de infraestrutura, permanência dos alunos, em especial no período da safra do cacau e estradas da zona rural que ficam praticamente intratáveis no período do inverno amazônico.

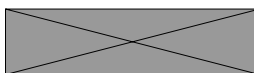
1 Especialista em Matemática do Ensino Básico de Matemática, Professora Formadora para professores do 6º ao 9º de Matemática



Como eu ainda não atuei como diretora ou coordenadora, este trabalho tem um caráter propositivo. É o meu planejamento para o futuro, construído com muita reflexão crítica sobre o que espero desenvolver no chão da escola.

Justificativa

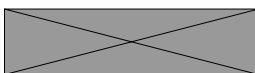
A ideia aqui é pensar a gestão de forma contextualizada, respeitando a cultura, os saberes e a vivência da comunidade. O fato de eu ainda não ter exercido o cargo de Gestão Escolar só reforça o quanto esse projeto é formativo para mim, pois me permite antecipar os desafios com responsabilidade. Escolhi a interdisciplinaridade porque não gosto de ver o ensino fragmentado; precisamos unir os componentes curriculares para que a aprendizagem faça ainda mais sentido para o aluno. E, também por anos como professora, ter proposto trabalhar com a interdisciplinaridade e não ter obtido êxito, e por vezes a falta dele foi exatamente por falta de apoio da própria



gestão. Especialmente aqui na região da Transamazônica, essa união ajuda a aproximar o currículo da cultura e do território dos nossos estudantes, valorizar os saberes de cada indivíduo.

Objetivos

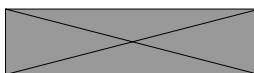
Geral: Propor um modelo de gestão escolar democrática e mediadora para uma unidade de ensino no município de Medicilândia/PA, que transcenda a administração burocrática para se consolidar como um suporte técnico-pedagógico eficaz, capaz de viabilizar práticas interdisciplinares que integrem o currículo formal à realidade sociocultural do Município de Medicilândia. Este planejamento busca articular estratégias que considerem os desafios logísticos do inverno amazônico e a sazonalidade da safra do cacau, combatendo a fragmentação do ensino e a desmotivação discente e docente, com o propósito maior de fortalecer o vínculo de permanência do aluno e garantir uma aprendizagem significativa que respeite e valorize os



saberes territoriais e as vivências da comunidade local.

Específicos:

- Incentivar práticas pedagógicas que unam diferentes saberes;
- Promover o trabalho colaborativo entre o corpo docente;
- Mapear as realidades socioculturais e econômicas da comunidade escolar;
- Trazer a comunidade para mais perto da escola;
- Valorizar o que é nosso: o contexto sociocultural local;
- Refletir sobre como o gestor pode mediar essas práticas.
- Implementar em parceria com a Secretaria de Educação ou Parceiros um programa de formação continuada em serviço para os professores;
- Estabelecer comunicação eficaz e diálogo com as famílias e lideranças locais;

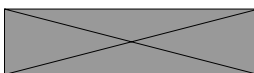


- Desenvolver um sistema de monitoramento preventivo da evasão escolar.

Fundamentação Teórica

A construção do conhecimento é, inerentemente, um processo coletivo e dinâmico. Segundo Luck (2009), a eficácia de uma gestão escolar reside na sua capacidade de mobilizar os diversos atores da comunidade educativa, integrando esforços em um objetivo comum: a aprendizagem significativa. Esse movimento de integração ganha corpo através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que, conforme defende Libâneo (2013), deve orientar a gestão para que as ações administrativas e pedagógicas caminhem em sintonia, garantindo a intencionalidade do fazer educativo. No centro dessa articulação está a interdisciplinaridade.

Para Fazenda (2008), ela ultrapassa a simples junção de disciplinas, configurando-se como uma atitude de diálogo e reciprocidade entre os saberes. Ao romper com a fragmentação rígida do conhecimento, a

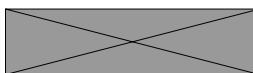


interdisciplinaridade permite que o ensino deixe de ser um conjunto de “gavetas isoladas” e passe a fazer sentido para o estudante, conectando conceitos teóricos à complexidade da vida real.

Essa conexão é o que permite a verdadeira transformação social. Como ensina Paulo Freire (1996), a educação só é plenamente libertadora quando é crítica e profundamente enraizada na ontologia do educando. No contexto da Amazônia, isso significa que o ensino deve pulsar conforme as águas, as florestas e as vivências de quem habita a região. Quando o aluno se enxerga no conteúdo e compreende que o saber escolar é uma ferramenta para ler e transformar sua própria realidade, o aprendizado deixa de ser uma obrigação burocrática e torna-se um ato de emancipação e pertencimento.

Metodologia e Ação Prática

O projeto será participativo, envolvendo toda a comunidade escolar. Além das reuniões e do planejamento



coletivo, proponho uma ação específica:

Ação Prática: “O Ciclo do Cacau e Nossas Raízes”

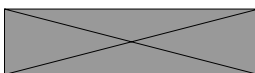
Esta será uma feira interdisciplinar onde a Gestão Escolar junto com os professores de Matemática, Geografia/História, Ciências, Português e Artes criarão o projeto sobre a economia do município de Medicilândia. É o currículo ganhando vida e as demais disciplinas podem contribuir na articulação e na prática.

Para tirar o projeto do papel, proponho uma ação que une vários componentes curriculares em torno da nossa realidade local:

- O Projeto: Feira Interdisciplinar “O Ciclo do Cacau e Nossas Raízes”.

- Propostas:

- Matemática: Cálculo de área de plantio, produtividade por hectare e análise de preços de mercado.
- Ciências/Biologia: Estudo do solo, ecossistema local e o processo de fermentação do fruto.
- História e Geografia: A história da ocupação



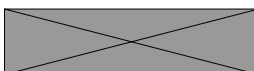
da Transamazônica e o impacto econômico do cacau em Medicilândia.

- Português: Produção de entrevistas com produtores locais e redação de relatórios.
- Artes: Produção de pinturas e vídeos.

- Papel da Gestão: Organizar o cronograma, garantir o espaço para a exposição e convidar as famílias e produtores para palestras na escola.

Cronograma Proposto

| ETAPA | AÇÕES | PERÍODO |
|-------|--|------------------|
| 1 | Diagnóstico da realidade escolar | 1º Bimestre |
| 2 | Planejamento coletivo interdisciplinar | 1º Bimestre |
| 3 | Formação da equipe de trabalho | 2º Bimestre |
| 4 | Execução do projeto | 2º e 3º Bimestre |
| 5 | Acompanhamento e avaliação | 3º Bimestre |
| 6 | Socialização dos resultados com a comunidade | 4º Bimestre |



Resultados Esperados

Espero que, no futuro, enquanto gestora escolar, a equipe de trabalho consiga uma integração maior entre os profissionais, que os alunos tenham aprendizagens que realmente façam sentido para a vida deles e que a nossa identidade de Medicilândia seja valorizada dentro da escola e motivo de orgulho.

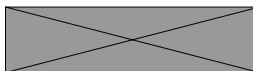
Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.



Capítulo

28

RELATO DE EXPERIÊNCIA GESTORA –
EMEF ALIANÇA PARA O PROGRESSO



RELATO DE EXPERIÊNCIA GESTORA – EMEF ALIANÇA PARA O PROGRESSO

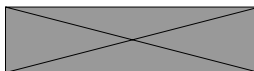
Glenda Mileice Ferreira Ribeiro¹

Introdução

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Aliança Para o Progresso, localizada no município de Vitória do Xingu, Pará, atende atualmente cerca de 522 estudantes, distribuídos entre o Ensino Fundamental – Anos Finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com uma equipe composta por 33 professores, além de colaboradores do apoio técnico e administrativo, a escola enfrenta desafios comuns a muitas instituições públicas em regiões de grande diversidade social: indisciplina, baixa participação familiar, rotatividade docente e escassez de recursos.

Ao assumir a direção escolar em 2025, tornou-

¹ Pedagoga, Gestora Escolar da EMEF Aliança para o Progresso



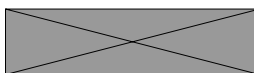
se urgente reorganizar os processos internos, fortalecer vínculos com a comunidade e promover melhorias nas relações e no desempenho acadêmico dos estudantes. Assim nasceu o Projeto Escola Comunidade – PROEC, iniciativa que articulou ações pedagógicas, sociais e culturais com o objetivo de melhorar o clima escolar, engajar as famílias, fortalecer o protagonismo estudantil e elevar os indicadores de aprendizagem e participação.

Este relato descreve de forma crítica e analítica a experiência vivida, articulando narrativas descritivas (o que aconteceu) com interpretação fundamentada (por que aconteceu) e projeções para melhoria contínua. A prática aqui apresentada dialoga com teorias da gestão escolar, liderança educacional, políticas públicas e concepções pedagógicas que orientaram a tomada de decisões ao longo do ano.

Caracterização Do Contexto Escolar

A EMEF Aliança Para o Progresso está situada em

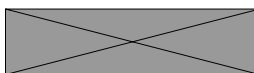
470



uma região marcada por forte crescimento populacional, com famílias provenientes de diversos estados e municípios, muitas delas em situação de vulnerabilidade social. Isso se reflete diretamente na dinâmica escolar, que exige constante atenção a temas como indisciplina, evasão, defasagem idade–série e baixa participação dos responsáveis. Alguns fatores se destacam no diagnóstico inicial de 2025:

- Indisciplina frequente, com conflitos entre estudantes e dificuldades de convivência.
- Rotatividade docente, que comprometia a continuidade pedagógica.
- Escassez de recursos, sobretudo materiais didáticos e tecnológicos.
- Participação familiar mínima, com baixa presença nas reuniões e pouca interação com professores.
- Desmotivação de alguns docentes, causada pelo excesso de demandas e instabilidades estruturais.

Diante desse cenário, tornou-se necessário elaborar



uma ação articulada que envolvesse a gestão, os docentes, os estudantes, as famílias e a comunidade. Assim, o PROEC foi planejado como eixo integrador das ações.

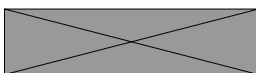
Principais Desafios Enfrentados

Indisciplina e conflitos escolares

A escola vivia, no início do ano, um clima tenso, marcado por situações de desrespeito, agressões verbais e dificuldades de convivência. Havia poucos espaços de diálogo e quase nenhuma mediação estruturada.

Rotatividade de professores

A troca constante de docentes dificultava a continuidade das práticas pedagógicas. Alunos passavam meses sem estabilidade nas disciplinas, o que reduzia a qualidade do ensino.



Falta de recursos pedagógicos

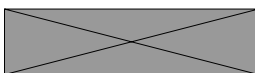
A ausência de materiais tecnológicos, esportivos e culturais dificultava a implementação de propostas inovadoras.

Baixa participação das famílias

As reuniões contavam com presença mínima de responsáveis. Muitos estudantes tinham pouco acompanhamento em casa, o que refletia no comportamento e no desempenho acadêmico. Esses desafios se tornaram ponto de partida para a formulação do PROEC e das ações de reorganização da prática escolar.

Fundamentação teórica articulada à prática

A experiência vivida na EMEF Aliança para o Progresso dialoga diretamente com teorias da gestão



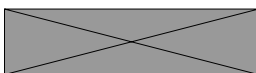
democrática, liderança educacional, políticas públicas e teorias da aprendizagem. Nesta seção, teoria e prática são articuladas criticamente para compreender e sustentar cada decisão tomada.

Gestão democrática como base das decisões

Autores como Paro (1997) e Libâneo (2001) defendem que a gestão escolar democrática exige participação efetiva da comunidade, escuta ativa e processos coletivos de tomada de decisão. Essa concepção orientou as práticas de 2025, principalmente na criação dos Comitês do PROEC e nas rodas de diálogo com estudantes, que foram essenciais para reduzir conflitos.

Quando a indisciplina atingiu níveis preocupantes, optou-se por adotar práticas de mediação e responsabilização, e não punições isoladas - postura coerente com a perspectiva de Paro, que crítica modelos autoritários na escola e reforça a importância da participação na resolução de conflitos.

A análise crítica mostra, entretanto, que a escola



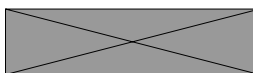
pode avançar ainda mais criando assembleias escolares periódicas para ampliar a voz estudantil na tomada de decisões.

Liderança educacional transformacional

Chiavenato (2004) e Lück (2009) afirmam que o gestor escolar precisa atuar como líder pedagógico, inspirando, motivando e orientando sua equipe. Esse modelo de liderança se evidencia quando a diretora:

- acompanhou o planejamento dos professores semanalmente;
- promoveu formações internas com foco em metodologias ativas;
- ofereceu suporte emocional e pedagógico aos novos docentes;
- manteve diálogo constante com a comunidade.

Essa postura contribuiu para elevar a confiança



e o engajamento da equipe. Porém, como reflexão, compreende-se que a gestão ainda pode criar grupos de estudos permanentes, fortalecendo a formação continuada com autonomia docente.

Relação escola–comunidade

Autores como Demétrio (2015) e Fiorentini (2012) defendem que a escola não deve se fechar em si mesma; ao contrário, precisa se abrir ao território e criar vínculos com as famílias. O PROEC materializou essa visão por meio de:

- visitas domiciliares;
- ciclos de formações para pais;
- eventos culturais e esportivos;
- reuniões abertas com escuta ativa.

A prática mostrou que famílias que antes eram ausentes passaram a frequentar mais a escola, validando a teoria de que o vínculo territorial fortalece o processo



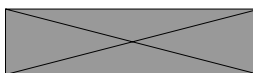
educativo. Como aperfeiçoamento, a escola pode ampliar parcerias intersetoriais com organizações sociais e instituições públicas.

Teorias pedagógicas e práticas de sala de aula

A reorganização pedagógica baseou-se em:

- Vygotsky (1984): aprendizagem como processo social, refletida em atividades colaborativas, projetos integrados e rodas de diálogo.
- Piaget (1976): visão construtivista, com o estudante como protagonista.
- Perrenoud (1999): avaliação formativa, aplicada por meio de recuperação paralela contínua.
- BNCC (2017): organização de competências e habilidades.

Essas teorias influenciaram diretamente as decisões pedagógicas de 2025. Entretanto, observou-se que



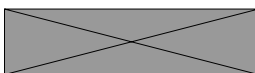
alguns docentes ainda encontraram dificuldades em aplicar metodologias ativas de forma consistente, demonstrando a necessidade de maior continuidade na formação didática.

Gestão de pessoas e clima organizacional

A rotatividade de professores tornou essencial o fortalecimento de práticas de acolhimento, conforme orientam Chiavenato (2004) e Lück (2009), que relacionam motivação e qualidade do trabalho coletivo.

A gestão adotou: reuniões de acolhimento para novos docentes; apoio pedagógico e emocional; espaços de escuta para professores; incentivo à colaboração entre pares. A melhoria no clima escolar foi perceptível, mas permanece o desafio de minimizar a rotatividade por meio de políticas institucionais da rede municipal.

PROJETO ESCOLA COMUNIDADE – PROEC:
o PROEC foi o eixo articulador das ações desenvolvidas ao longo de 2025. Ele se estruturou em três comitês:



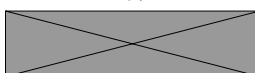
1. Comitê de Mediação Escolar e Cultura de Paz
2. Comitê Família–Escola
3. Comitê de Protagonismo Estudantil Ações do

PROEC:

- Rodas de diálogo quinzenais para mediação de conflitos.
- Visitas domiciliares a estudantes em risco de evasão.
- Eventos integradores: feiras culturais, oficinas, mutirões e atividades esportivas.
- Formação continuada para professores sobre didática, metodologias e indisciplina.
- Fortalecimento da EJA, com atividades contextualizadas para trabalhadores.

Cada ação do PROEC articulou teoria e prática, promovendo integração, diálogo e corresponsabilidade.

Resultados obtidos:



Ao final de 2025, a escola apresentou avanços significativos.

Melhoria do fluxo escolar

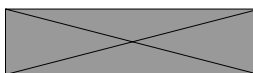
- Redução da evasão
- Diminuição das faltas
- Menor taxa de reprovação

Avanço no IDEB e nas avaliações externas: os estudantes demonstraram evolução em Língua Portuguesa e Matemática, e maior participação consciente nos processos avaliativos.

Clima escolar mais harmonioso: conflitos diminuíram e a convivência melhorou graças às práticas restaurativas.

Maior participação da família: as reuniões passaram a ter maior presença, e as famílias se tornaram mais engajadas no acompanhamento dos filhos.

Valorização docente: a equipe relatou sentir maior apoio e segurança na gestão.



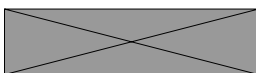
Considerações Finais

A experiência desenvolvida em 2025 demonstrou que a integração entre gestão democrática, liderança pedagógica, participação da comunidade e boas práticas pedagógicas é fundamental para transformar a escola pública. O PROEC não apenas organizou ações, mas criou uma cultura institucional baseada no diálogo, na corresponsabilidade e na formação integral do estudante. Os desafios persistem, mas os avanços conquistados mostram que a trilha da gestão escolar precisa estar sempre apoiada em teoria, reflexão crítica e compromisso coletivo.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

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



Diário Oficial da União, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DEMETRIO, G. R. Gestão da Relação Escola-Comunidade. São Paulo: Cortez, 2015.

FIORIO, M. C.; FIORENTINI, D. A Escola e a Comunidade. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

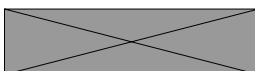
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

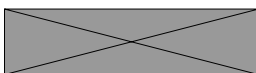
MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Integral. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.



PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.'

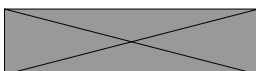


Do organizador

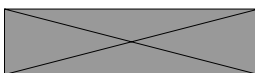


Raimundo Sousa

Prof. Doutor Raimundo Sousa possui expertise no Magistério, com experiência na docência, gestão e planejamento da educação pública. Atua há 30 anos na educação, sendo



20 anos na educação básica e 10 anos na educação superior. Possui Pós-doutorado em Educação e Administração pela Universidade de Lisboa. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará. Graduado em Pedagogia, História e Economia. Diretor de Ensino e docente Adjunto IV na Faculdade de Educação no Campus da UFPA - Altamira. Docente do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Culturas Inclusivas (PPGECI) da UFPA. Estuda e pesquisa sobre a Gestão da Educação, Sociologia da Educação, Estado e Educação. Criador e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Planejamento e Gestão da Educação-GEPEGED. Coordena projetos de pesquisa e extensão na UFPA-Brasil. Possui artigos e livros publicados, dentre os quais, destaca-se Educação Pública e a Democratização da Gestão: Mediações e Contradições.



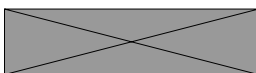
Agradecimentos



Agradecemos à Diretoria Regional de Ensino e às Secretarias Municipais de Educação de Altamira, Anapu, Vitória do Xingu, Medicilândia e Placas pelo apoio institucional e pela parceria que possibilitou o desenvolvimento das ações formativas que fundamentam esta coletânea.

Registramos nosso reconhecimento aos professores formadores e colaboradores do Projeto Gestor Nota 10, cuja atuação qualificada, foi essencial para a consolidação dos processos formativos aqui sistematizados.

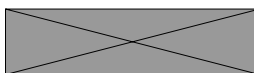
Estendemos nossos agradecimentos aos cursistas — gestores, técnicos e coordenadores pedagógicos de instituições públicas municipais e estaduais que participaram dos sete módulos formativos, acompanharam as aulas presenciais e on-line, realizaram as atividades



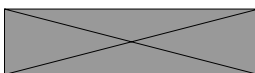
e contribuíram significativamente com os relatos de experiência que compõem este volume.

Agradecemos também aos bolsistas e voluntários do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Planejamento e Gestão da Educação (GEPGED/UFPA), pelo apoio contínuo nas atividades de pesquisa, organização e acompanhamento do projeto. Agradecemos à PROEX/UFPA pela concessão de bolsa à acadêmica do curso de Pedagogia que esteve presente e participando em todos os momentos de formação.

Por fim, expressamos nossa gratidão ao Programa de Pós-graduação em Educação e Culturas Inclusivas (PPGECI/UFPA), pelo suporte acadêmico e pela promoção de um ambiente de pesquisa que fortalece a articulação entre formação, gestão e território.



488



A obra reúne relatos e análises sobre práticas de gestão escolar na Amazônia, articulando teoria e experiência. Evidencia a gestão como prática social marcada por desafios, desigualdades e políticas públicas. Apresenta iniciativas que fortalecem a participação, a aprendizagem e a formação integral dos estudantes. Contribui para a compreensão crítica do papel transformador da gestão educacional.

