

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação**

**Mestrado Profissional em Educação e Docência**

Noelma Nascimento Pinheiro

**GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação**

Belo Horizonte

2023

Noelma Nascimento Pinheiro

**GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Alves Saraiva

Belo Horizonte

2023

P654g  
T Pinheiro, Noelma Nascimento, 1981-  
Gestão escolar na pandemia [manuscrito] : demandas, formação e orientação / Noelma Nascimento Pinheiro. -- Belo Horizonte, 2023.  
130 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Ana Maria Alves Saraiva.  
Bibliografia: f. 116-120.  
Anexos: f. 121-130.

1. Educação -- Teses. 2. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 3. Administração escolar -- Teses. 4. Administradores escolares -- Formação profissional -- Teses. 5. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Quarentena -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Quarentena -- Ensino à distância -- Teses. 7. Ensino fundamental -- Teses. 8. Educação de crianças -- Teses.  
I. Título. II. Saraiva, Ana Maria Alves, 1966-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: DEMANDAS, FORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO

**NOELMA NASCIMENTO PINHEIRO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 22 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Ana Maria Alves Saraiva Universidade Federal  
de Minas Gerais

Profa. Juliana de Fatima Souza Universidade Federal  
de Minas Gerais

Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires Universidade  
Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 22 de agosto de 2023



Documento assinado eletronicamente por **Nair Aparecida Rodrigues Pires, Usuário Externo**, em 27/09/2023, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2023, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana de Fátima Souza, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2023, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2516374** e o código CRC **9524EA18**.

Referência:

Processo

nº

23072.247080/2023-11

SEI nº 2516374

*Dedico este trabalho ao meu filho, meu bem  
precioso, presente de Deus!*

## AGRADECIMENTOS

Mais do que cumprir uma parte do texto da dissertação, aqui registro o quanto o meu coração transborda de uma alegria enorme que não cabe no peito.

Ao realizar a leitura desta pesquisa, que cada interlocutor(a) consiga também sentir as melhores vibrações, as quais expressam a minha gratidão por cada uma/um que contribuiu para a concretização de um sonho, MEU MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NA UFMG, que surgiu de um esforço individual no intuito de aprofundar-me numa área acadêmica, e chegou até aqui graças ao trabalho colaborativo e apoio de várias pessoas que entraram e, por razões que ultrapassam o conhecimento humano, permaneceram em minha vida. Neste sentido, meus agradecimentos destinam-se:

A Deus, Soberano Senhor, pelas bênçãos e por ter me sustentado nos momentos de angústia.

À minha orientadora, a professora de Políticas Públicas em Educação da FaE/UFMG, a Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Alves Saraiva, uma mulher em forma de anjo a qual nutro muita admiração e respeito pela competência, pela responsabilidade, pela paciência, pela sabedoria, pela compreensão, pelo conhecimento, pelo profissionalismo, pela pontualidade, pela escuta e pela amabilidade demonstrados durante estes 2 anos e 5 meses. Até na hora de puxar a orelha, sempre o fez com muita ternura. Que honra, Ana Maria, ser sua orientanda!

Ao meu filho, meu tesouro, que na pureza infantil, ensina-me o exercício da maternidade e o significado de tempo de qualidade quando priorizamos as pessoas que amamos!

À minha mãe, Judite, pelo companheirismo de sempre e pela dedicação à nossa família!

A Elizeu, a quem devo honrá-lo por ser meu pai, porque mesmo diante dos desafios que surgiram na nossa relação, sei que ele acredita ter feito o melhor que poderia para mim e para os meus irmãos.

Ao pai do meu filho, pelas vezes que conseguiu exercer sem cobranças a paternidade, e pelos momentos em que efetivou parceria na realização das tarefas domésticas; sobretudo quando compreendeu que, em tempos modernos, não há mais sustentação para teorias que definem o homem como provedor e a mulher como procriadora. E, concomitante a isso, para escrever com qualidade, fazem-se necessárias muitas horas diárias, semanas e meses de dedicação.

Ao meu tio Tião e à minha tia Tânia, pelo apoio nos estudos, durante a realização da Educação Básica e do Ensino Superior, quando dividimos o mesmo lar, no final da minha infância, no início da adolescência e durante alguns anos da minha vida adulta.

À minha amiga e ex-professora da graduação, Zenilza Aksascki, pela empatia demonstrada quando fui aluna dela, pela amizade, pela atenção, pelos incentivos para ter uma vida melhor, pela preocupação em sempre querer saber se estou bem, pelas mensagens semanais me impulsionando a não atrasar na escrita da dissertação, e por contribuir para que os meus dias fossem mais alegres. Você é amiga que guardo debaixo de sete chaves, Zenilza!

Aos meus irmãos, sangue do meu sangue, que mesmo diante de tantas divergências ideológico-políticas tão acentuadas nos últimos anos, podemos contar uns com os outros.

Aos professores da FaE/UFMG que lecionaram para mim em 2021 e em 2022, pela seriedade e pelo compromisso em contribuir para a melhoria da educação pública brasileira!

Aos meus colegas do mestrado, da turma de 2021, da Linha Didática e Docência, por toda parceria e pela colaboração.

Aos gestores escolares, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade, pela atenção e pela valorosa contribuição, durante as entrevistas.

Às integrantes da Banca de Qualificação, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Martins, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana de Fátima Souza e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nair Aparecida Rodrigues Pires, que ao realizarem uma leitura minuciosa deste trabalho, apontaram ajustes a serem feitos para prosseguirmos firmes na caminhada, de maneira que entregássemos um estudo com mais qualidade.

Aos responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga, por terem passado informações as quais facilitaram chegar às escolas dos gestores participantes das entrevistas.

À EEEFM Dom José Dalvit, situada em Montanha, Norte do ES, por ter sido o lócus de origem desta pesquisa, a partir da minha vivência como diretora escolar entre 2018 a 2021.

Por fim, aos dias em que estive bem, fisicamente e emocionalmente, por ter conseguido ler e reler (textos prazerosos e os enfadonhos, densos e maçantes), escrever e reescrever, interpretar, analisar e inferir, além de aplicar outras competências e habilidades necessárias no desenvolvimento de uma pesquisa científica, em muitas vezes, até às 04 horas da madrugada. Hoje, só gratidão!

*“Se ao médico cabe cuidar da saúde humana, ao educador cabe cuidar da cultura humana, concebida esta como forma adequada do desenvolvimento intelectual e social do homem em relação à civilização” (Anísio Teixeira).*

## Resumo

Em 30 de janeiro de 2020, foi feita a Declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) por causa da Covid-19. Diante de um cenário de pandemia, o isolamento e o distanciamento social foram medidas de prevenção adotadas no mundo, visando à diminuição e ao controle do número de mortes que crescia assustadoramente (Somente no Brasil foram mais de 600 mil óbitos até 2022.). A partir de 17 de março de 2020, instituições escolares brasileiras suspenderam as aulas presenciais e depois aderiram ao Ensino Remoto Emergencial como forma de continuidade do processo ensino-aprendizagem. O presente trabalho investigativo tem como principal objetivo levantar e analisar as propostas de formação continuada ofertadas aos gestores escolares no período da pandemia da Covid-19, como também, os principais desafios enfrentados por duas escolas de Ipatinga-MG que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais. A partir das pesquisas exploratória, documental e bibliográfica, o estudo de natureza qualitativa com os dados tratados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, envolverá o uso de dados secundários de outras pesquisas já publicadas sobre o tema e da entrevista semiestruturada. Nessa perspectiva, o aporte de autores como Brejon (1967), Mascaro (1968), Paro (2010), Ribeiro (1968), Sander (2009) e Teixeira (1968) são fontes de produções que corroboram na fundamentação teórica em questão e fazem-se necessárias na condução da pesquisa proposta. Brejon (1967), Mascaro (1968), Ribeiro (1968) e Teixeira (1968) apresentam um ponto de vista histórico da administração escolar brasileira; o que já nos permite ratificar que a escassa formação continuada para gestores escolares não é um problema novo. Já Paro (2010) e Sander (2009) discutem o tema na atualidade, com novas denominações incorporadas ao termo administração e a preocupação na reconstrução do perfil técnico e político do gestor educacional. A partir da Revisão de Literatura e da análise de dados, concluímos que algumas redes de ensino não ofertaram a formação continuada, necessária aos gestores escolares. Em outros casos, a formação foi insuficiente para atender às demandas; todavia, é possível afirmar que, mesmo diante de tantas dificuldades, os profissionais da educação, gestores e professores, demonstraram capacidade de resiliência e de adaptabilidade no enfrentamento da Covid-19. Por conseguinte, pretende-se que este trabalho possa contribuir com a melhoria do ensino, de modo a produzir um podcast para a plataforma “Entre Docentes”, do Gestrado, com a temática da formação continuada para gestores na pandemia.

**Palavras-chave:** Políticas de formação continuada. Gestão Escolar. Gestão na Pandemia. Desafios do Ensino na Pandemia.

## Abstract

On January 30, 2020, the World Health Organization (WHO) declared a Public Health Emergency of International Concern over COVID-19. Faced with a pandemic scenario, isolation and social distancing were preventive measures adopted in the world, aimed at reducing and controlling the number of deaths that grew alarmingly (In Brazil alone there were more than 600,000 deaths by 2022.). As of March 17, 2020, Brazilian school institutions suspended face-to-face classes and then joined Emergency Remote Teaching as a way of continuing the teaching-learning process. The present investigative work has as main objective to raise and analyze the continuing education proposals offered to school managers in the period of the Covid-19 pandemic, as well as the main challenges faced by two schools in Ipatinga-MG that offer Early Childhood Education and Elementary School Early Years. Based on exploratory, documental and bibliographical research, the qualitative study with data treated through Bardin's Content Analysis will involve the use of secondary data from other research already published on the subject and from semi-structured interviews. In this perspective, the contribution of authors such as Brejon (1967), Mascaro (1968), Paro (2010), Ribeiro (1968), Sander (2009) and Teixeira (1968) are sources of productions that corroborate the theoretical foundation in question and make necessary in conducting the proposed research. Brejon (1967), Mascaro (1968), Ribeiro (1968) and Teixeira (1968) present a historical point of view of Brazilian school administration; which already allows us to ratify that the scarce continuing education for school managers is not a new problem. Paro (2010) and Sander (2009) discuss the topic today, with new denominations incorporated into the term administration and the concern with rebuilding the technical and political profile of the educational manager. Based on the Literature Review and data analysis, we concluded that some education networks did not offer the continuing education necessary for school administrators. In other cases, training was insufficient to meet demands; however, it is possible to state that, even in the face of so many difficulties, education professionals, managers and teachers, have shown an admirable capacity for resilience and adaptability in facing Covid-19. Therefore, it is intended that, in the end, this work can contribute to the improvement of teaching, in order to produce a podcast for the "Entre Docentes" platform, from Gestrado, with the theme of continuing education for managers in the pandemic.

**Keywords:** Continuing education policies. School management. Management in the Pandemic. Challenges of Teaching in the Pandemic.

## Resumen

En 30 de enero de 2020, fue hecha la Declaración de Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a causa de la COVID-19. Delante de un escenario de pandemia, el aislamiento y el distanciamiento social han sido medidas de prevención adoptadas en el mundo, destinados a reducir y controlar el número de muertes que crecía espantosamente (Solo en Brasil han sido más de 600 mil muertes hasta 2022). Desde 17 de marzo de 2020, instituciones escolares brasileñas suspendieron las clases presenciales y después adhirieron a la Enseñanza Remota de Emergencia como forma de continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo de investigación tiene como principal objetivo de levantar y analizar las propuestas de formación continuas ofrecidas a los gestores de las escuelas en el periodo de la pandemia de la COVID-19, como también, los principales retos enfrentados por dos escuelas de Ipatinga-MG que ofrecen la Educación de los Niños y la Enseñanza Fundamental de los Años Iniciales. Desde las investigaciones exploratoria, documental y bibliográfica, el estudio de naturaleza cualitativa con el trato de los datos por medio del Análisis de Contenido de Bardin, envolverá el uso de datos secundarios de otras investigaciones ya publicadas acerca del tema y de la entrevista semiestructurada. En esa perspectiva, el aporte de autores como Brejon (1967), Mascaro (1968), Paro (2010), Ribeiro (1968), Sander (2009) y Teixeira (1968) son fuentes de producciones que corroboran con la fundamentación teórica en cuestión y son necesarias en la conducción de la investigación propuesta. Brejon (1967), Mascaro (1968), Ribeiro (1968) e Teixeira (1968) presentan un punto de vista histórico de la Administración escolar brasileña; lo que ya nos permite ratificar que la escasa formación continua para gestores de las escuelas no es un problema nuevo. Ya Paro (2010) y Sander (2009) discuten el tema en la actualidad, con nuevas denominaciones añadidas al término administración y la preocupación en la reconstrucción del perfil técnico y político del gestor educacional. Desde la Revisión de la Literatura y del análisis de datos, concluimos que algunas redes de enseñanza no ofrecieron la formación continua, necesaria a los gestores de las escuelas. En otros casos, la formación no fue suficiente para atender a las demandas, sin embargo, es posible afirmar que, incluso ante de tantas dificultades, los profesionales de la educación, gestores y profesores demostraron capacidad de resiliencia y de adaptabilidad en el enfrentamiento de la COVID-19. Consecuentemente, se pretende que, al final, este trabajo pueda contribuir con la mejora de la enseñanza, para producir un podcast para la plataforma “Entre Docentes”, del Gestrado, con el tema de la formación continua para gestores en la pandemia.

**Palabras-clave:** Políticas de formación continua. Gestión Escolar. Gestión em la Pandemia Retos de la Enseñanza en la Pandemia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Trabalhos que abordam a gestão e a formação continuada para gestores escolares durante a Pandemia da Covid-19.....	27
Figura 1 - Características Demográficas .....	70
Figura 2 - Preparo para realização de atividades.....	71
Figura 3 - % que concorda totalmente com as informações.....	71
Figura 4 - Atividades Desenvolvidas.....	72
Figura 5 - Comparação das horas de trabalho no Ensino Remoto.....	73
Quadro 2 - Número de Matrículas e Etapas Ofertadas.....	78
Quadro 3 - Informações Socioprofissionais-1.....	80
Quadro 4 - Informações Socioprofissionais-2.....	80
Quadro 5 - Estrutura Organizacional Escolar.....	81
Figura 6 - Linha do Tempo - Legislação para a educação na pandemia.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Administração Escolar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cis	Circulares Internas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEPES	Departamento de Pesquisa em História das Ciências e da Saúde
EaD	Educação a Distância
EI	Educação Infantil
EFAI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EFVM	Concessionária Estrada de Ferro Vitória a Minas S.A
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GE	Guia das Escolas Cristãs
GEPPFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Iede	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRB	Instituto Rui Barbosa
MEC	Ministério da Educação

NUPITA/UFS	Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva da Universidade Federal de Sergipe
OMS	Organização Mundial da saúde
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROMESTRE	Mestrado Profissional Educação e Docência
QEdu	Qualidade da Educação
SEE-AC	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação e da Cultura do Pará
SEDUC-PI	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Piauí
SEDUC-SE	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVEN	Faculdade Capixaba de Nova Venécia
USIMINAS	Usina Siderúrgica de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Hipótese de Pesquisa.....	20
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral.....	20
1.2.2 Objetivos Específicos.....	20
1.3 Organização da Dissertação.....	20
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
2.1 A Revisão de Literatura.....	25
2.2 A Metodologia.....	36
2.2.1 A Coleta de Dados.....	36
2.2.2 Análise de Dados.....	38
<b>3 A GESTÃO ESCOLAR: O CAMPO E A FORMAÇÃO.....</b>	<b>39</b>
3.1 Da Administração a Gestão Escolar.....	40
3.2 Perspectiva Clássica.....	41
3.3 A Crítica ao Pensamento Clássico.....	47
3.4 A Administração como problema Político.....	50
3.5 Gestão Democrática.....	52
3.6 A Formação para Gestão Escolar – Alguns Apontamentos.....	60
3.6.1 Provimento ao Cargo de Diretor Escolar.....	64
<b>4 A GESTÃO NA PANDEMIA.....</b>	<b>66</b>
4.1 A Pandemia e suas consequências para a Gestão Escolar.....	66
<b>5 CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>75</b>
5.1 O Município de Ipatinga – MG.....	76

5.2 A Rede Municipal de Educação de Ipatinga.....	77
5.3 Análise dos Dados.....	78
5.3.1 Categoria 1 - Informações Socioprofissionais.....	79
5.3.2 Categoria 2 - Gestão antes da Pandemia.....	80
5.3.3 Categoria 3 - Principais demandas durante a Pandemia.....	84
5.3.4 Categoria 4 - Formação para atuar na Pandemia.....	90
<b>6 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA.....</b>	<b>96</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>8 PRODUTO ESPERADO.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de que trata esta pesquisa é a oferta de formação continuada para gestores escolares de escolas públicas localizadas em Minas Gerais, no enfrentamento das demandas apresentadas pela pandemia da COVID-19. A escolha de pesquisar a gestão escolar no contexto pandêmico justifica-se pelos desafios apresentados para a escola e sua gestão, desde que, em 30 de janeiro de 2020 foi feita a Declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da saúde (OMS)<sup>1</sup>, determinando a necessidade de isolamento e distanciamento social, em uma clara opção pela saúde e pela preservação da vida em detrimento de outras dimensões, estabelecendo a suspensão das atividades presenciais de ensino. Importante ressaltar que, no caso do Brasil, aproximadamente 600.000 pessoas morreram em decorrência da Covid-19.

No que tange à educação, para continuidade do processo de ensino e aprendizagem, as redes de ensino tiveram de lançar mão do formato denominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>2</sup> com as atividades pedagógicas sendo mediadas, na maioria dos casos, por meio do uso de tecnologias digitais. Todavia, conforme apontam as pesquisas que tratam da educação na pandemia, muitas foram as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino para efetivação desta nova realidade, que vão desde o ineditismo do modelo até o acesso precário à internet, principalmente, para as crianças com pouca autonomia (GESTRADO, 2020). Os desafios não ficaram somente no campo tecnológico, conforme apontado em Relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), comprovando que, aproximadamente, 370 milhões de crianças em todo o mundo ficaram sem receber refeições escolares, para muitas, a única alimentação do dia. Outro dado importante trazido pelo Relatório da Unesco é que em torno de 1,3 bilhão de crianças em

---

<sup>1</sup> Declaração feita pela OMS, em Genebra, na Suíça, que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), haja vista a rapidez com que o vírus se espalha. Neste sentido, o diretor-geral Tedros Adhanom Ghebreyesus demonstrou preocupação em relação aos sistemas de saúde com menos estrutura, e apelou para que os países implementassem decisões consistentes.

<sup>2</sup> Modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Tal modalidade (ERE) não pode ser confundida com EAD-Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente.

idade escolar não tiveram acesso às tecnologias digitais necessárias para o ERE, sobretudo, as que residem em zonas rurais.

Por todas essas questões, a retomada no formato ERE foi um processo complexo e mais lento do que seria desejável. Em se tratando do contexto da América Latina, alguns países chegaram a demorar até dois meses para reorganização do ensino. Nesse sentido, o impacto para as crianças e adolescentes estudantes afetados é, seguramente, muito grande. Nesse contexto pandêmico, os desafios se apresentaram em várias dimensões. Para os professores, desde o acesso precário à internet, até a formação insuficiente para lidar com um novo formato, o ERE; como também o acúmulo de funções pedagógicas, as quais se misturaram com o trabalho doméstico e com os cuidados familiares.

Nesse sentido, embora os desafios de manutenção de vínculos com a escola e da continuidade do processo de ensino e aprendizagem tenham se apresentado para toda a comunidade escolar, uma carga maior de trabalho recaiu sobre a equipe gestora, responsável principal pela reorganização das escolas. Na pandemia, coube às equipes diretivas o protagonismo necessário para que o ERE se efetivasse.

Esse protagonismo teve continuidade quando, após meses com escolas fechadas, as instituições de ensino iniciaram o processo gradativo de retomada das aulas presenciais. Inicialmente, por meio de revezamento com 50% dos estudantes das turmas, utilizando como planejamento inicial a elaboração de planos estratégicos de prevenção e controle. À equipe gestora coube lidar ainda com a total insegurança por parte de membros da comunidade escolar, acompanhada das incertezas, se realmente a escola conseguiria garantir a segurança sanitária necessária, ao mesmo tempo que precisava lidar com as demandas da defasagem da aprendizagem. Embora muitos profissionais tiveram de se reinventar para acompanhar o novo modelo de ensino durante a Pandemia, a situação pós pandêmica ainda é bem preocupante e exige muitos esforços a serem empreendidos por parte dos gestores escolares, juntamente com a comunidade escolar. A realidade é bem distinta quando se trata de redes municipais e estaduais. Porém nada comparado à disparidade entre a pública e a privada.

Nesse contexto, os gestores escolares foram confrontados com situações sem precedentes, como o Ensino Remoto Emergencial para estudantes de todos os níveis e etapas da educação, a inclusão digital e as novas formas de organizar o trabalho na escola, o que justifica a realização de estudos que permitam compreender como se constituíram esses processos.

É com o propósito de melhor compreensão desse cenário que este estudo foi desenvolvido, tendo como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: Os gestores escolares receberam uma formação continuada adequada para o enfrentamento dos desafios de reorganização do processo de ensino e aprendizagem no período pandêmico? Essa questão orientadora da pesquisa auxiliou na elaboração do objetivo principal: identificar e analisar a oferta de formação continuada para os gestores escolares no período pandêmico, buscando ainda identificar a relação entre essas formações e as demandas reais que se apresentaram para esses gestores nesse período.

Entretanto, gostaria de ressaltar que apesar da importância de compreender melhor a gestão escolar no contexto da pandemia e como se organizaram todos os processos educacionais nesse período, o meu interesse pela pesquisa em educação é anterior, e vai sendo desenvolvido ao longo da minha relação com a escola pública, passando pela docência e as aproximações com a gestão escolar. Nesse sentido, antes de adentrar ao objeto desta pesquisa, trago um pouco dessa minha trajetória, contando, de forma breve, a minha relação com a educação, que é, também, o lugar de onde parto para esse desafio de compreender a gestão e a formação em um contexto tão complexo.

Há quinze anos atuando na educação básica, doze como professora regente de Língua Portuguesa e três como diretora escolar, o dia a dia no chão da escola tornou-se a grande faculdade para exercício que o cargo exige. Como sujeito da Educação, o caminho nunca foi linear. Passei por experiências distintas. A primeira delas foi quando elaborei no curso Técnico em Agropecuária, concomitante com o Ensino Médio, um projeto social com o tema Alfabetização de Jovens e Adultos no Meio Rural. Tanto as escolhas pelo curso quanto os motivos que me levaram a optar pela área do projeto de conclusão apresentavam um certo antagonismo entre si.

Em 1996, quando os profissionais da educação do Estado do Espírito Santo mantiveram uma greve prolongada (aproximadamente 103 dias), a minha família e eu chegamos à conclusão de que uma troca de escola pertencente a outra rede, para que eu pudesse cursar o ensino médio, nesse contexto, poderia amenizar os prejuízos referentes ao período sem aulas. Neste ano em específico, infelizmente, entrei para as estatísticas dos indicadores dos desistentes de matrícula. Acreditávamos que perderíamos o ano letivo e a nova instituição usava um critério para ingresso que no momento eu não me enquadrava. Consegui matricular-me somente em 1997 no 1º ano do curso Técnico em Agropecuária. Tal situação reflete o desenvolvimento tardio da educação no Brasil desde a era colonial, a desvalorização dos profissionais do magistério e a restrição à

minoria da sociedade. Situação que apresentou mudanças de melhoria, somente a partir do século XX.

No último ano de conclusão do curso, eu poderia ter escolhido, para a realização do projeto final, inúmeros temas voltados para a área técnica, uma vez que o curso era técnico, todavia tomei a brilhante decisão de mergulhar completamente na área social pelo motivo de os meus pais, embora residirem no meio rural, não possuírem propriedade rural para que eu pudesse desenvolver um projeto de natureza técnica, assim como fizeram todos os meus colegas da turma. Também o desempenho com as disciplinas específicas não era um dos melhores; conseguia manter-me na média. A partir daí se deu a minha primeira aproximação com a docência, uma experiência muito significativa para minha formação pessoal e profissional que embora o Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos no Meio Rural não tenha sido implantado na prática, pude adquirir significativos conhecimentos, os quais levaram a instituição a dar, pela primeira vez, a nota máxima que mensurava o trabalho final do curso, 100 pontos.

No ano de 2004, dei continuidade nesse caminho pela educação ingressando no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol e Respectivas Literaturas, na Faculdade Capixaba de Nova Venécia - UNIVEN. Foi nessa instituição que fortaleci minha relação com a educação. Assim, se as aulas de Antropologia, Literatura e Línguas ampliaram minha visão da realidade, as disciplinas de Didática e Psicologia da Educação explicitavam inúmeras lacunas e me instigavam a saber mais sobre os assuntos relacionados à educação pública.

A graduação abriu as portas para a atuação profissional, e no ano de 2008 efetivei-me como professora municipal. Em 2013, após aprovação em concurso, passei a atuar também na Rede Estadual do Espírito Santo, cumprindo a jornada dupla como muitas professoras e professores brasileiros. Após alguns anos como docente, a gestão foi um caminho natural nesse percurso. Iniciei desempenhando a função de professora coordenadora da Área de Linguagens e, posteriormente, assumi a gestão escolar, período de desafios e aprendizados que despertaram o meu interesse em aprofundar os estudos nesse campo da pesquisa em educação.

Ao iniciar a elaboração do meu projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional, essa trajetória que se constrói nas vivências como estudante, professora e gestora é que me instigou à pesquisa das relações entre a formação, a gestão e o ensino. É a partir desses campos de vivência pessoal e profissional que me constituo como pesquisadora, delimitando de forma mais clara a pesquisa aqui apresentada, cuja hipótese e objetivos são apresentados na próxima seção.

## **1.1 Hipótese de Pesquisa**

Diante do problema evidenciado, a hipótese que orienta esta pesquisa é: A oferta de formação continuada para gestores escolares no contexto da pandemia foi insuficiente para as demandas e prejudicada pelo acesso precário aos meios digitais da comunidade escolar.

Desta questão problematizadora, foram elaborados os objetivos geral e específicos da pesquisa.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Levantar e analisar as propostas de formação ofertadas aos gestores escolares no período da pandemia.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Evidenciar um panorama da educação básica na pandemia.
- Identificar as condições de oferta e os conteúdos da formação continuada de gestores na pandemia;
- Investigar a percepção dos gestores sobre o impacto da pandemia no processo ensino-aprendizagem dos alunos.
- Identificar e analisar informações referentes ao perfil e prática de planejamento pedagógico dos gestores escolares na pandemia.

## **1.3 Organização da Dissertação**

Com o objetivo de apresentar as diferentes etapas e temas desta pesquisa, este texto está organizado da seguinte forma:

## **1 Introdução**

Na Introdução, tem-se a motivação do tema que parte de um novo cenário apresentado, sobretudo, da realidade educacional brasileira, em decorrência da Covid-19, que se configurou a partir da suspensão das aulas presenciais em março de 2020. O texto se propõe também a evidenciar a relação entre o percurso percorrido na educação desde os tempos de estudante dos Ensinos Médio e Superior da mestranda até os dias atuais como profissional, o ingresso no mestrado e o tema da pesquisa em questão. Também nesta parte são abordados os objetivos geral e específicos, o problema de pesquisa e a hipótese.

## **2 Caminhos da Pesquisa**

Neste texto é apresentado o percurso metodológico, desde as principais dificuldades enfrentadas pela mestranda na construção do capítulo, a Revisão de Literatura, a Metodologia, o processo de coleta e análise de dados. A Revisão de Literatura tem o propósito de apresentar o percurso percorrido pela mestranda, onde evidencia todo o processo de busca realizada em portais que pudessem mapear a produção. Tais buscas aconteceram: no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, finalmente, no Google Acadêmico. Desse modo, o estudo em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa e os dados serão tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Mais detalhes a respeito dos aspectos metodológicos serão esclarecidos na seção da Metodologia. É importante destacar que a investigação teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, em 10 de junho de 2022, sob o número de Parecer 5.463.419. Para realização deste estudo, definiu-se como *locus* duas escolas da Rede Pública de Ipatinga-MG, que atendem às etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como sujeitos, integrantes das equipes gestoras das escolas (diretores e diretores adjuntos).

## **3 Gestão Escolar**

Neste capítulo é apresentada a perspectiva de diferentes pesquisadores e pesquisadoras que tratam da temática da Gestão Escolar. Dentre eles: Vitor Henrique Paro (2015), Cury

(2002), Lima (2018), Arroyo (1983) e Souza (2017). A contribuição de Paro (2015) no texto parte da obra “Diretor Escolar: educador ou gerente?”, que levou o interlocutor a realizar diversas reflexões sobre a Administração como mediação; o Diretor e direção; A escola como objeto da gestão escolar. Tem-se a análise de diversos conceitos como o público e o privado, a administração versus gestão escolar, recursos objetivos versus recursos subjetivos e coordenação do esforço coletivo. Já o texto de Carlos Roberto Jamil Cury, “Gestão Democrática da Administração: exigências e desafios”, de 2002, leva o interlocutor a evidenciar como a legislação brasileira compreende a gestão democrática, partindo desde a etimologia da palavra, indo ao sentido político que é concebido desde a Antiguidade até chegar às concepções da Constituição Federal de 1988. Contribuiu com este capítulo também o trabalho de Licínio C. Lima (2018), “Por que é tão difícil democratizar a gestão democrática?” - o autor discute a dificuldade em concretizar a gestão democrática no dia a dia das escolas brasileiras. Já Arroyo (1983), ao conceber a Administração como um problema político, levanta uma reflexão sobre a atuação do diretor em tentar controlar cada vez mais a educação; assim como também o conflito existente entre os interesses públicos versus os interesses privados. Por fim, Souza (2017) participa do capítulo ao trazer as concepções de relevantes nomes para a Administração Escolar como Anísio Teixeira, Sander, Querino Ribeiro, Arroyo e Felix.

#### **4 A Gestão na Pandemia**

O Capítulo denominado “A Gestão na Pandemia” procura explicitar as principais consequências para a gestão escolar, a partir do contexto pandêmico. Nessa concepção, o texto apresenta alguns estudos sobre a história da pandemia no Brasil e no mundo; a acelerada propagação do vírus e o crescente número de mortos em tão pouco tempo; as orientações e medidas de distanciamento social; os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares nos primeiros meses, sobretudo, a partir da suspensão das aulas presenciais; os sentimentos que tomavam conta dos corpos docente e discente, e por fim, os primeiros planos e estratégias traçados pelas escolas com as secretarias de educação para o retorno presencial.

#### **5 Caracterização das Amostras e Análise das Entrevistas**

O Capítulo “Caracterização das amostras e análises das entrevistas” se sustenta na análise de conteúdo de Bardin (2016). Desse modo, o texto mostrará a realidade de cada escola,

conforme a visão dos gestores entrevistados que vivenciaram o período pandêmico, e reflexões a partir de algumas concepções teóricas.

## **6 Legislação para a Educação na Pandemia**

O texto apresenta as principais legislações para a educação publicadas durante a pandemia da Covid-19. Assim, a pesquisa documental se reveste de grande importância nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois a partir da análise de documentos se pode extrair informações valiosas ao que possibilitam a ampliação do entendimento de objetos, cuja compreensão está atrelada a contextos histórico-socioculturais (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009). Neste sentido, será evidenciada a análise de atos oficiais, pareceres, resoluções e decretos publicados pelo CNE, MEC e Prefeitura Municipal de Ipatinga.

## **7 Considerações Finais**

Nas considerações finais são apresentados os principais resultados encontrados, o alcance dos objetivos mencionados no início da investigação, a relevância da pesquisa, a confirmação da hipótese e perspectivas futuras.

## **8 Produto Esperado**

Atendendo à exigência de apresentação de um Recurso Pedagógico como um dos requisitos do mestrado profissional para obtenção do título de mestre em educação, nessa seção é apresentado o recurso produzido no âmbito da pesquisa.

A partir de um roteiro, foi produzido pela mestranda um podcast solo referente à formação continuada para gestores na pandemia. Posteriormente, o produto educacional estará disponível na Plataforma “Entre Docentes” e na Spotify.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

O capítulo em questão, inicialmente, apresentará as dificuldades para se chegar aos métodos (Com licença para uso da primeira pessoa do singular.); a revisão de literatura, a metodologia utilizada, assim como também a apresentação e descrição da forma de coleta de coleta de dados e, por fim, como foram feitas as análises.

Chegar à metodologia que correspondesse às características da minha pesquisa não foi uma tarefa fácil. No início, a busca incessante por materiais, levou-me a diversos sites de pesquisa. A primeira conclusão que cheguei é que a minha proposta de estudo tinha, predominantemente, características de uma pesquisa qualitativa. No entanto, o meu “olhar” não conseguia captar alguns detalhes, o que dificultou garantir uma conexão em cada aspecto na construção da metodologia.

Visitei alguns autores que pudessem contribuir no direcionamento, porém somente Gil (2002) quem havia predominado no pensamento por ter sido a primeira referência lida no intuito de elencar os métodos, e, mesmo assim, não teve o nome registrado em nenhuma linha deste trabalho, até iniciar o curso no Promestre. Após vasculhar inúmeros textos, compreendi que, como métodos, a pesquisa bibliográfica e a de campo seriam utilizadas no desenvolvimento do projeto.

No início tive dúvidas quanto à natureza da minha pesquisa, mas conforme as principais características, seria possível afirmar que a pesquisa qualitativa corresponderia à proposta do projeto. Mesmo que em um determinado momento, havia chegado à conclusão de que a pesquisa quantitativa também poderia fazer parte, uma vez que farei uso de dados de outras pesquisas. Mais uma vez eu estava equivocada. Nesta mesma perspectiva cheguei a pensar em adotar como base os princípios da pesquisa autobiográfica, porém no decorrer do percurso percebi que não condiziam com as principais características do meu estudo.

A ausência de direcionamento, no processo de seleção para ingresso no mestrado fez com que eu determinasse um número de, aproximadamente, dez instituições de ensino público da educação básica das Regiões Norte do Espírito Santo e Metropolitana do Vale do Aço, em Minas Gerais, para a realização da pesquisa. Considerando que, no momento em que produzi a proposta, eu não só residia no Estado do Espírito Santo como também lá estava na função de diretora escolar, em Montanha, município da Região Norte do Estado, por isso, tal escolha. E com a possibilidade de aprovação no processo de seleção para ingresso no Promestre, assim como as cirurgias a serem realizadas pelo meu filho em Ipatinga, em Minas Gerais,

contribuíram para acreditar que havia feito um bom recorte da área geográfica onde a pesquisa seria realizada. Nessa mesma perspectiva, pensei o critério de seleção por meio de levantamentos de dados de acordo com as tipologias de cada escola, divididas em grupos: amostras das escolas municipais e das estaduais, considerando as que ofertam até duas etapas de ensino e aquelas com três ou mais.

Desde o início, tinha definido pela entrevista por meio de questionários para coleta de dados. O contexto de pandemia fez com que eu pensasse no envio desses questionários aos gestores escolares via e-mail, links pelo WhatsApp, e também presencial. Além, claro, de observações indiretas, análises e produção de relatórios. Sites governamentais, a exemplo do Inep, também foram incluídos para obtenção de alguns dados das instituições.

Ao pensar no levantamento bibliográfico para a realização de consultas às obras que pudessem fundamentar o referencial teórico, a imaturidade no campo acadêmico fez com que eu elegesse os sites da Nova Escola e Brasil Escola, embora, anteriormente, eu tenha visitado outros endereços eletrônicos e obras que pudessem contribuir mais nesse sentido.

Os estudos incipientes foram capazes de mostrar a necessidade de alguns documentos, durante a realização da proposta do projeto de pesquisa, como o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, considerando o sigilo e a confidencialidade de dados coletados para garantia da privacidade dos entrevistados.

Aproximadamente, um mês depois do resultado da aprovação no PROMESTRE, mudei-me do Espírito Santo para Minas Gerais. Assim que iniciaram os encontros para orientação do projeto e as aulas de Metodologia da Pesquisa, algumas dúvidas começaram a ser sanadas e a minha pesquisa começou a ganhar novos traços.

## **2.1 A Revisão de Literatura**

Esta seção tem como principal objetivo apresentar a Revisão de Literatura, o resultado de todo o processo de busca, descrição e algumas reflexões referentes ao tema abordado por esta pesquisa.

Para mapear a produção sobre Formação Continuada para Gestores durante a Pandemia, realizou-se uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, no Google Acadêmico, por meio dos seguintes descritores: Gestão Escolar; Gestão Escolar e Pandemia,

Formação Continuada para Gestores Escolares e Pandemia; Diretores Escolares e Pandemia. Para delimitar e garantir mais precisão nos dados, os filtros Educação, Ciências Humanas, Formação de Gestores e Professores, Políticas Educacionais e, os anos 2020, 2021 e 2022 favoreceram o recorte do tema. No que diz respeito à ANPEd, por apresentar as reuniões científicas por ano, sendo a última de 2021 (40<sup>a</sup>) e a anterior de 2019 (39<sup>a</sup>), subentende-se que, considerando o contexto de Pandemia da Covid-19, as produções são referentes a 2020 e 2021.

A primeira busca no catálogo da Capes com os descritores “Gestão Escolar” e “Gestão Escolar e Pandemia”, com os filtros: 2020, 2021, 2022, Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores e Gestores, Educação e Docência; a base de dados apresentou um total de 245 trabalhos. Após a leitura dos resumos e de outras partes das pesquisas, 9 trabalhos foram selecionados porque havia alguma relação com o tema, porém com o rigor na eliminação, apenas 1 poderia contribuir, seguramente, com a nossa pesquisa.

O segundo portal de busca foi o da ANPEd. No primeiro GT - Grupo de Trabalho pesquisado, o GT-05 – Estado e Política Educacional apresentou 57 pesquisas. Deste resultado, 11 foram selecionados. No GT 08 – Formação de Professores, 38 investigações constituíram o referido GT, porém apenas 2 tinham relação com o tema. Por fim, o GT-04- Didática, a base trouxe 37 trabalhos, mas na seleção restou apenas 1. Possivelmente, do total de 14 pesquisas, 2 poderão contribuir com a nossa investigação.

A terceira busca corresponde aos achados na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Por meio do descritor “Gestão Escolar e Pandemia” e com o filtro Gestão Escolar, a base mostrou 51 trabalhos e, desse resultado, selecionamos 5. Com o descritor “Formação Continuada e Pandemia”, 62 pesquisas, mas apenas 3 mantinham relação com o nosso tema, porém já tinham sido selecionadas no descritor anterior. Ao eliminar os trabalhos que já tinham sido selecionados (no descritor anterior e em outro portal) e os que não tinham relação com a pesquisa em questão, os nossos achados totalizaram 3.

A quarta busca corresponde, na verdade, à segunda realizada no portal de periódicos da Capes. O motivo de retornar ao referido portal se deu devido à objetividade necessária que facilita a busca quando utilizamos palavras e marcadores corretos. Nesse sentido, no descritor “FORMAÇÃO CONTINUADA AND<sup>3</sup> GESTORES ESCOLARES” e com o filtro 2020 a 2022, a base mostrou 40 trabalhos, todavia nenhum mantinha relação com o tema do nosso trabalho. Já com o descritor “gestão escolar” AND pandemia, e o filtro 2020 a 2022, 11

---

<sup>3</sup> Um dos operadores (AND, OR e NOT) utilizados nos filtros de pesquisa, a partir de combinação de palavras-chave. “AND” na língua inglesa, em português “E”.

trabalhos apareceram e 3 foram selecionados. No descritor “formação continuada de gestores” AND pandemia, seguido do filtro 2020 a 2022, 1 trabalho foi mostrado e selecionado. Por fim, no descritor “formação continuada para gestores” AND pandemia, e o filtro 2020 a 2022, nenhum trabalho foi apresentado na base de dados. Após leitura dos resumos e eliminação rigorosa, 2 trabalhos poderão contribuir com a nossa pesquisa.

O quinto momento de busca foi no Google com um total de 21 trabalhos selecionados. Concluindo todo o processo incessante por pesquisas que dialogassem com o nosso tema, chegamos ao Google Acadêmico que, por meio do descritor “Diretores Escolares e Pandemia”, e do filtro 2020, 2021, 2022, os nossos achados correspondem a 5 trabalhos. Outro descritor foi “Gestão Escolar e Pandemia”, com o filtro anterior; com isso, 14 trabalhos fizeram parte da seleção. Em suma, o último descritor desta etapa – “Formação Continuada e gestores escolares”, com o filtro já mencionado, possibilitou a seleção de 32 artigos.

**Quadro 1 - Trabalhos que abordam a gestão e a formação continuada para gestores escolares durante a Pandemia da Covid-19**

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Periódico</b>	<b>Enfoque principal do trabalho</b>
BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha; GUEBERT, Mirian Célia Castellain.	Educação no Brasil em Tempos de Pandemia	2022	Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional	Reflexão referente ao trabalho docente e processos de gestão no sistema educacional brasileiro durante a pandemia.
MARTINS, Ângela Maria; ROSA, Sanny Silva da	Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares.	2021	Revista Iberoamericana de Educación	Apresentação e discussão de dados de pesquisa que buscou caracterizar cenários decorrentes das políticas e estratégias adotadas por Sistemas Municipais de Educação no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. Percepção dos gestores escolares sobre os processos de implementação do ensino remoto e os desdobramentos em sete municípios do Grande ABC paulista.
MARTIN, Sidney Pires; MELLO, Rita	Ações de um Grupo de Pesquisa na	2021	Pensar Acadêmico	Embasado numa pesquisa qualitativa fenomenológica, o

Márcia Andrade Vaz de; SANTOS, Mateus José dos.	Pandemia: contribuições para a formação continuada de profissionais da educação			trabalho aborda as contribuições de um grupo de estudos e pesquisas para profissionais da educação. O grupo desempenhou durante a Pandemia diversas atividades em prol de uma educação cada vez mais humana. Os pesquisadores passaram a atuar na minimização de alguns desafios e dos impactos escancarados pela Pandemia.
POPPE, Ana Beatriz Gorgen	Gestão escolar nas comunidades educativas de educação básica da Rede La Salle no Rio Grande do Sul: desafios em tempos de pandemia COVID-19	2021	Dissertação	Investigação dos impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades de Educação Básica da Rede La Salle Brasil- Chile, situadas no Rio Grande do Sul, conforme a visão dos gestores.
MORENO, Bianca Sampaio	Secretarias Estaduais de Educação e Gestão de Redes de Ensino durante a pandemia da Covid-19	2022	Dissertação	Ações adotadas para continuidade do ensino durante a pandemia da Covid-19, por oito Secretarias Estaduais de Educação das Regiões Norte e Nordeste
SANTOS, Jaqueline de Jesus dos	Percepções de professoras e gestoras das escolas do campo em torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da COVID-19.	2021	Dissertação	Compreender as percepções das professoras e gestoras das escolas do campo acerca dos movimentos desencadeados pelos alunos, com as tecnologias digitais móveis, para permanência do vínculo com a escola no contexto de pandemia.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na análise do levantamento bibliográfico percebe-se que os temas abordados são diversos, tendo em comum as dificuldades apresentadas no período pandêmico.

Borges, Filipak, Guebert (2022) apresentaram um pouco das fragilidades em relação à formação continuada para profissionais da educação durante a pandemia, principalmente, no que se refere aos professores e ao uso das tecnologias:

Deste modo, a emergência social evidenciou as fragilidades da formação docente quanto à utilização das tecnologias como recursos educacionais, impelindo a capacitação aos professores de forma acelerada e aligeirada no que tange à habilidade

com as plataformas e recursos tecnológicos até então estranhos e desconhecidos ao cotidiano de suas classes. Os profissionais da educação buscaram uma autoformação caracterizada pelo imediatismo no uso dos recursos tecnológicos, simultaneamente, fazendo e aprendendo. Necessitou-se “agir na urgência e decidir na incerteza”, como assevera Perrenoud (2001). Apesar de ser um período de mudança repentina e radical, marcado pela insegurança, solidão, dúvidas, entre tantos outros sentimentos, os professores e gestores demonstraram a capacidade de adaptação para efetivar processos formativos de modo ético e comprometido com a dignidade dos estudantes que atendem, como requer as principais recomendações da UNESCO. É óbvio que se evidenciaram algumas discrepâncias e dissonâncias (BORGES; FILIPAK; GUEBERT, 2022, p.10-11).

De acordo com os referidos autores, subentende que a formação continuada mais uma vez não esteve inserida na pauta de prioridades daqueles que deveriam assegurar esse direito que se constitui numa necessidade dos profissionais da educação, sobretudo, em tempos difíceis que exigem urgência na tomada de decisões, como num período de pandemia.

Já Martins e Rosa (2021) realizaram a pesquisa com 501 sujeitos, entre maio a junho de 2020, sendo que os dados levaram em consideração, principalmente, a percepção dos gestores escolares sobre “os processos de implementação do ensino remoto e de seus desdobramentos para a organização do trabalho das unidades escolares dos setes municípios que compõem o Grande ABC Paulista, localizado na Região Metropolitana de São Paulo”. Para as pesquisadoras, os resultados explicitaram a falta de apoio das secretarias de educação às escolas; além do problema de interlocução entre as esferas federal, estadual e municipal e, seguramente, as consequências são graves para os estudantes, além de reforçarem ainda mais as desigualdades sociais (MARTINS; ROSA, 2021, p. 1-15).

A análise de dados da investigação permitiu classificar os resultados em três categorias abordadas neste artigo. A saber: “a) estratégias implementadas pelas SME durante o ensino remoto; b) apoio e acolhimento aos sujeitos escolares; c) acompanhamento da aprendizagem e planejamento curricular”. Na primeira categoria, as autoras apresentaram o percentual de gestores que declararam o recebimento de formação online, a fim de justificar algumas das atividades realizadas durante a suspensão das aulas presenciais; o que corresponde a 51,4%. Martins e Rosa (2021) mencionam uma contradição sobre o que os profissionais da educação disseram referente à centralização dos processos decisórios, o que mais uma vez ratifica o quanto as secretarias de educação podem ter demorado para, efetivamente, tomar as providências necessárias, sobretudo, em se tratando de formação continuada tão essencial para os gestores escolares, principalmente, num momento de incertezas e total insegurança:

Os dados acima evidenciam a contradição apontada anteriormente: embora 58,6% tenham dito que as secretarias centralizaram os processos decisórios - índice bem maior do que os 37,3% que afirmaram que as unidades escolares tiveram autonomia -

observa-se que, na prática, foram os gestores e docentes os protagonistas das ações efetivamente implementadas. Esta inferência é reforçada pelo fato de que as estratégias menos mencionadas foram: aulas gravadas por outros docentes (5,19%) e aulas gravadas em canais de TV (2,4%) (MARTINS; ROSA, 2021, p. 9).

Esta contradição apresentada acima fica bem evidente quando os educadores foram questionados a respeito dos recursos materiais e tecnológicos utilizados para a comunicação entre os gestores escolares e as secretarias de educação, os dados evidenciaram “que apenas 34% os consideraram como plenamente adequados; 63% os consideraram parcialmente adequados, e apenas 4% os avaliaram como inadequados” (MARTINS; ROSA, 2021, p. 9).

Nas considerações finais, as pesquisadoras retomam a discussão referente aos prejuízos advindos dos problemas apresentados anteriormente e, concluem que embora desconhecidos até o momento da realização do trabalho, o agravante é (será), principalmente, para os sujeitos da escola pública, “esquecidos” por aqueles que deveriam governar em prol do povo:

O longo período de isolamento social, que transbordou para o ano de 2021, com o agravamento da pandemia no Brasil, tende a tornar ainda mais desafiador o processo de retomada da “normalidade” da vida nas escolas. Quando isso ocorrer, alunos, professores e gestores não serão os mesmos que, em meados de março de 2020, tiveram que se dispersar às pressas por causa de um inimigo invisível, pois este terá deixado em todos as marcas do luto, do sofrimento e do cansaço resultantes de uma tragédia anunciada pela ciência, mas desprezada pelos responsáveis pela administração da coisa pública (MARTINS; ROSA, 2021, p. 16).

Moreno (2022) pesquisou as ações adotadas pelas secretarias de educação de oito Estados do país, durante a pandemia. Sendo eles: Pará, Amazonas, Roraima e Acre, na Região Norte, e Bahia, Pernambuco, Sergipe e Piauí, na Região Nordeste. A seleção da pesquisadora pelos referidos estados, deu-se considerando alguns indicadores como IDH, PIB, População e IDEB de cada ente federativo, e a sustentação caminhou-se “a partir do levantamento de medidas legais e das estratégias emergenciais divulgadas por estudos prévios nos sites institucionais de suas secretarias e no site do Consed1 no período de suspensão das aulas presenciais entre março de 2020 e julho de 2021”.

Na seção “Formação de profissionais da educação”, o estudo apresenta as ações, denominadas no texto como “estratégias formativas” que conduziram o trabalho na educação dos oito estados pesquisados, durante a pandemia (MORENO, 2022, p. 44). Em grande parte do texto a autora utiliza o termo “profissionais da educação” para referir-se, principalmente, aos professores. Quando apresenta as estratégias da SEDUC-PA, em um determinado trecho, a pesquisadora menciona o auxílio dado à equipe técnico-pedagógica da rede estadual:

A SEDUC-PA disponibilizou, em fevereiro de 2021, o “Guia de Aulas Remotas”, em parceria com a Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação. Segundo Guedes e Moraes (2021), esse Guia tem o grande objetivo de auxiliar: “[...] a equipe técnico-pedagógica da rede estadual durante as atividades remotas, como uso do Google Educação, acesso ao e-mail institucional, formações ofertadas aos professores, sites de apoio as aulas remotas” (MORENO, 2022, p. 45).

A Secretaria de Educação do Amazonas não foi muito diferente do exemplo anterior. As ações adotadas divulgadas contemplaram, sobretudo, os professores, com exceção da formação voltada para seus agentes educacionais, do coordenador pedagógico regional de Educação e do assessor tecnológico de ensino remoto (MORENO, 2022, p. 46-47). Na Região Norte, no Acre, aparentemente, houve uma significativa inclusão – os gestores escolares talvez tenham recebido alguma formação durante a pandemia:

Buscando preparar professores e gestores para o início do ano letivo de 2021, o Acre ofereceu um curso de formação por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE-AC) e a Diretoria de Ensino. A diretora de Ensino da SEE-AC, Denise dos Santos (2021) comenta a importância da formação: “*Esse percurso é de suma importância, pois o ano letivo de 2021 vem cheio de desafios e adequações das práticas exitosas que tivemos em 2020 [...]*”, no sentido de aprimorar práticas que funcionaram no ano de 2020, por meio da formação de professores e gestores. A finalidade é prepará-los para os novos desafios a serem enfrentados no ano letivo que, no Acre, começa em maio, muito depois do que na maioria dos outros estados, que começaram em fevereiro ou março (MORENO, 2022, p. 47).

O Estado de Sergipe apresentou também um diferencial em relação ao público da formação continuada para os profissionais da educação. No texto, a pesquisadora expõe que a SEDUC-SE organizou a Semana Pedagógica para Docentes do Centro de Aperfeiçoamento de Esporte Escolar e, logo abaixo, esclarece o público beneficiado com a formação: “as semanas pedagógicas são dirigidas à capacitação dos agentes educacionais e envolvem um momento de reflexão e aprendizagem”.

Consoante Moreno (2022), as ações que mais contemplaram os gestores escolares, assim como professores das salas de recurso, em Sergipe, diz respeito à formação em parceria da SEDUC-SE com o Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva da Universidade Federal de Sergipe (Nupita/UFS), voltada ao público da Educação Especial; e o “Pense Grande para o Novo Ensino Médio” em parceria com Fundação Telefônica Vivo e Instituto Paramitas, direcionado para professores da disciplina Projeto de vida, diretores e técnicos das regionais de educação. “Trilha de Formação Básica” é mais uma ação adotada pela SEDUC-SE para “agentes educacionais do Programa de Educação em Tempo Integral do Estado de Sergipe.” Todavia a autora deixa claro que nem todos os temas trabalhados na referida formação estavam relacionados com a pandemia.

No Estado do Piauí, a formação “Educação e Saúde na escola: Entrelaçando práticas e saberes” priorizou os agentes educacionais das equipes multiprofissionais para que pudessem atender às demandas das unidades escolares. Numa parceria com Sebrae, a SEDUC-PI promoveu formação para gestores, com o tema “A estrutura da competência do empreendedorismo Entrecomp”, a fim de diminuir a distância entre Trabalho e Educação. Verificamos que outra ação promovida foi a “Semana de Formação de Gestores e Semana Pedagógica da rede estadual de ensino do Estado do Piauí” que discutiu diversos assuntos. Dentre eles: Pandemia, Gestão, Busca Ativa, entre outros (MORENO, 2022, p 55- 57).

É importante destacar que Moreno (2022) apresentou diversas ações e/ou estratégias utilizadas pelas secretarias estaduais de educação de oito Estados das regiões Norte e Nordeste, no entanto a dissertação evidenciou que muito pouco foi desenvolvido no que se refere à formação para os gestores escolares durante a pandemia; em alguns Estados, absolutamente, nada. Um verdadeiro descaso com os dirigentes responsáveis pela garantia do direito à aprendizagem.

Poppe (2021), por meio do estudo de caso, objetivou, principalmente, “refletir criticamente sobre impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.”

Ao apresentar os dados das respostas dos gestores sobre os impactos da pandemia da COVID-19, na gestão escolar, a pesquisa mencionou a “formação permanente dos educadores”, juntamente com outros, como: “gestão econômica e administrativa”; “a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos”; “otimização das tecnologias digitais”; “gestão de pessoas”; “reestruturação do modelo de gestão” e “envolvimento das comunidades escolares no processo de gestão” (POPPE, 2021, p. 86).

Os desafios apontados pelos gestores escolares na referida pesquisa foram: “Cuidado com a saúde mental, emocional e física dos professores e funcionários”; “Gestão Pedagógica, administrativa, econômica, financeira e de pessoas”; “Acompanhamento didático-pedagógico e da aprendizagem”; “Oscilações e instabilidade de cenário social e global e; Formação docente” (POPPE, 2021, p. 92).

Em grande parte do texto de Poppe (2021), é possível observar que quando o tema da formação continuada foi mencionado, referiu-se, especialmente, à formação dos professores, e não dos gestores escolares. Pelas respostas dos respondentes sobre os impactos/desafios para gestão escolar no contexto pandêmico, pressupõe-se que formação continuada para gestores

escolares não constituiu um problema para os sujeitos da pesquisa. Diante deste contexto, tem-se o seguinte questionamento: Os gestores escolares das unidades pesquisadas não necessitaram de formação continuada para poder atender às demandas advindas da Pandemia da Covid-19?

Embora a formação continuada para gestores escolares não tenha sido citada como desafios para os gestores escolares na referida pesquisa, é possível observar que mais no final da dissertação, Ana Beatriz Gorgen Poppe (2021) explicita um conjunto de esforços por parte dos gestores que tiveram de se reinventar para que o ensino chegasse de alguma forma aos estudantes daquelas comunidades, como podemos constatar em:

No contexto da Pandemia e diante de tantos desafios supracitados, os gestores das comunidades foram desafiados a gerenciar e mediar novas perspectivas para a educação, como o ensino híbrido, o uso de tecnologias educacionais, a gestão de pessoas, os recursos econômicos, a gestão democrática e participativa. Para superar esses impactos emergidos, é preciso revisitar a inspiração em João Batista de La Salle, pois, em seu contexto desafiador, procurou organizar suas Escolas e, juntamente com os Irmãos, começou a elaborar o Guia das Escolas Cristãs (GE) que, de maneira pedagógica, contribuiu para o dia a dia dos educandários (POPPE, 2021, p. 95).

No eixo 4, “Temáticas formativas para o aprimoramento da ação gestora”, observa-se uma certa contradição – os gestores escolares até então não tinham citado como desafios durante a pandemia, a necessidade ou ausência de formação continuada para gestores, entretanto, de acordo com a autora, em conformidade com as respostas obtidas na investigação, os fatores que mais estão relacionados com a necessidade de formação continuada, são: “Acompanhamento de profissionais especializados de diferentes áreas”; “Formação sócio emocional”; “Uso das tecnologias digitais”; “Acompanhamento da Missão Lassalita”; “Formação Pedagógica”; “Relação família/escola” e; “Gestão institucional de Rede”.

Poppe (2021, p. 96) ainda acrescenta que os gestores ratificam a necessidade de que sejam ofertadas formações as quais contemplem diversas áreas, incluindo a formação para gestores. São elas: Competências e Habilidades na prática, Habilidades sócio emocionais e os impactos no processo de ensino e aprendizagem, neurociências e o processo de ensino e aprendizagem; Acompanhamento psicológico aos professores e funcionários; Inúmeras palestras no âmbito pedagógico que nos ensinem a forma (nova) de fazer as coisas; Palestras na área do direito educacional e na gestão administrativa/financeira da crise; Como lidar com as relações intra e interpessoais em tempos de pandemia; desenvolvimento de metodologias ativas (online); Comunicação efetiva; Processos desenhados e cumpridos; comprometimento com a educação; Gestão de pessoas, curso de liderança, gestão de projetos, formação de gestão escolar; Como seguir as normas sanitárias dos Poderes Públicos para segurança da Comunidade

Educativa. Aprendizagem significativa e construção do sentido; Cuidado com as pessoas; Interdependência; Gestão de pessoas; Gestão da aprendizagem; e Competências socioemocionais para educandos e educadores.

Já a pesquisa de Santos (2021), “Percepções de professoras e gestoras das escolas do campo em torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da COVID-19”, por meio de estudo de caso, apresentou diversos problemas e dificuldades relacionados ao uso das tecnologias digitais no Ensino Remoto, em razão da pandemia. Nas palavras da investigadora:

As professoras se veem diante de um problema: adequar as práticas educativas com os alunos às necessidades e imposições do ensino remoto, sem formação, orientação ou experiências anteriores que poderiam servir para pensar outras práticas para esse tempo. A partir disso, podemos observar, nas conversas, que as professoras e gestoras foram percebendo a ausência de formação e apropriação dessas tecnologias no processo formativo (SANTOS, 2021, p. 139).

Nessa lógica, Santos (2021), ao trazer o Art. 38 da Instrução Normativa nº 002 de 03 de setembro de 2020, da Rede Municipal de Ensino de Camaçari-BA, a qual “dispõe sobre a regulamentação do regime especial das atividades pedagógicas remotas diferenciadas [...]”, a autora explicitou a contradição existente entre a redação do referido artigo (que trata da formação continuada dos educadores) com a fala das educadoras. As entrevistadas consideraram que as formações ofertadas “não contribuíram para a realização do trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais”, conforme o que previa o princípio do documento (SANTOS, 2021, p. 140).

Na seção “Precarização do trabalho docente e condições de trabalho em tempos de pandemia”, a pesquisadora apresentou também como o Ensino Remoto contribuiu para a sobrecarga de trabalho das profissionais professoras e gestoras, sem que houvesse formação adequada, melhoria na remuneração e na infraestrutura das unidades escolares:

No contexto de Camaçari-BA, as professoras e gestoras também percebem essa intensificação do trabalho, pois tiveram que aprender a utilizar os ambientes digitais como os editores de texto, imagens, para elaboração das atividades; plataformas de webconferência para reuniões com o Comitê Escolar e acessar as formações propostas pela SEDUC, bem como o *WhatsApp*, como ambiente de ensino e aprendizagem, sem formação prévia. Também, planejar e disponibilizar atividades para os alunos, considerando as diferentes famílias como mediadoras nesse processo. Ademais, trabalhar remotamente, no contexto doméstico, em que já existiam outras demandas. Ou seja, houve aumento na carga horária de trabalho do professor, sem aumento de remuneração ou mudança contratual, e sem garantia de direitos por essas horas excedentes de trabalho. As professoras e gestoras relataram que recebem demandas do trabalho, fora do horário (SANTOS, 2021, p. 142).

Consoante Santos (2021, p. 144), as professoras e gestoras das escolas do campo ainda acrescentaram que, além da sobrecarga de trabalho, da falta de limite entre as tarefas escolares e o lar de cada profissional, das dificuldades de acesso e apropriação das tecnologias digitais, a escassez de políticas públicas para qualificação do trabalho remoto vem trazendo sérias consequências e comprometendo a garantia e efetivação da aprendizagem significativa, “ou seja, as medidas emergenciais para continuidade dos processos educativos, apenas com a entrega de atividades impressas, estão aquém das necessidades dos alunos das escolas do campo”.

O artigo “Ações de um Grupo de Pesquisa na Pandemia: contribuições para a formação continuada de profissionais da educação”, de Martins, Mello e Santos (2021) certamente poderia trazer contribuições sobre a formação de gestores escolares na Pandemia da Covid; já que o referido texto apresenta o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação - GEPPFOR, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Dessa forma, o grupo possui quatro linhas de pesquisa, sendo “Formação de gestores (as) escolares e desenvolvimento profissional da docência” uma delas, todavia conforme o texto, o que ficou evidente é que, no segundo semestre de 2020, o II GEPPFOR com o tema “*Políticas Públicas e Formação Docente: Desafios pós pandemia*” foi mais voltado aos professores, o que não nos dá certeza do alcance aos gestores escolares:

Ainda no 2º Semestre, o GEPPFOR organizou o II GEPPFOR, de forma remota e aberta a todos (as) os interessados cuja temática foi *Políticas Públicas e Formação Docente: Desafios pós pandemia*. A programação do GEPPFOR contou com duas palestras, gratuitas e abertas ao público, e quatro oficinas que englobavam temas concernentes a possíveis desafios existentes após o cenário pandêmico pelos quais a educação poderá passar (MARTINS; MELLO; SANTOS, 2021, p. 7).

Por fim, a partir da Revisão de Literatura feita por esta pesquisa, podemos concluir que algumas redes de ensino não ofertaram formação aos gestores escolares, principalmente, no ano de 2020. Em outras realidades, a formação foi ofertada, porém não atendeu às demandas da Pandemia da Covid-19, seja porque não tenha contemplado os temas necessários, seja porque tenha chegado mais tarde quando muitos profissionais já tinham buscado uma autoformação ao encontro de alternativas diante da anormalidade.

## 2.2 A Metodologia

O desenho metodológico trata-se de um estudo qualitativo que na visão de Creswell (2014 apud MACHADO, 2022), a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas que transformam o mundo visível em dados representativos, incluindo notas, entrevistas, fotografias, registros e lembretes”. Bodgan (1994) evidencia a relevância da investigação qualitativa em educação pelos naturalistas, já que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”.

No que diz respeito à natureza do trabalho, trata-se de uma pesquisa aplicada (prática), uma vez que se pretende também buscar reflexões e soluções as quais possam ser aplicadas em prol da sociedade.

No que se refere aos procedimentos, o trabalho se caracteriza como pesquisa bibliográfica, já que utilizamos outras publicações (artigos e dissertações) sobre o tema. Foi utilizada também a pesquisa documental, a partir de análise de documentos oficiais (portarias, resoluções, decretos, documentos normatizadores da escola, dentre outros) da Secretaria Municipal de Ipatinga, do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, especialmente, aqueles publicados na Pandemia.

### 2.2.1 A Coleta de Dados

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestrutura por meio de um roteiro de perguntas previamente elaborado, dividido em quatro blocos de questões. Sendo o primeiro bloco denominado “*Informações socioprofissionais*” com o objetivo de apresentar o perfil socioprofissional e de formação dos gestores entrevistados. O segundo bloco “*Gestão antes da pandemia*” procurou conhecer um pouco da gestão pedagógica e sua relação com a comunidade escolar. O bloco 3 intitulado “*Percepção acerca da gestão na pandemia*”, objetivou compreender quais foram as principais demandas administrativas, financeiras e pedagógicas que se apresentaram para a equipe gestora na pandemia, e por fim, o quarto bloco “*Formação para atuar na pandemia*”, procurou Investigar quais as formações ofertadas. Para mais detalhes sobre as questões dos blocos, veja apêndice.

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, datada em 10 de junho de 2022, sob o número do Parecer 5.463.419, foi realizada uma reunião com representantes da Secretaria Municipal de Ipatinga, para que fossem apresentados a pesquisadora, a responsável, a instituição, os objetivos e o convite para participar da pesquisa que estavam vinculados ao trabalho. A partir daí, obteve-se a autorização para se chegar às escolas interessadas.

Nesse encontro presencial, os responsáveis pela Secretaria, após ouvirem as principais informações referentes ao estudo, esclareceram alguns pontos importantes para prosseguimento do trabalho. O primeiro foi em relação às escolas do Município que mantiveram as equipes gestoras depois da pandemia, uma vez que grande parte passou por processo de eleição. E em segundo, uma relação com o endereço de cada unidade escolar municipal de Ipatinga-MG.

Como amostra, inicialmente, pensamos em pesquisar em três escolas considerando o Ideb de cada uma (alto, médio e baixo); posteriormente este critério de escolha foi descartado a partir do contexto da troca de equipes gestoras. Com a relação em mãos das escolas que estavam com os mesmos gestores da pandemia, a mestranda dirigiu-se às duas escolas municipais de Ipatinga as quais ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais para apresentar-se e convidar os participantes para a entrevista semiestruturada, que foi agendada conforme a disponibilidade de cada gestor. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas nas escolas que mantiveram o mesmo quadro gestor, ou pelo menos parte dele.

Antes de enviar o convite a cada gestor (a) participante, foi realizada uma entrevista teste com uma gestora da Rede Estadual do Espírito Santo. A partir daí, após a análise da orientadora, foi sugerido readequar o roteiro, a fim de que as perguntas caracterizassem mais a entrevista semiestruturada e também para contemplar outras dimensões. Assim foi feito. No primeiro bloco foram acrescentados tópicos referentes à infraestrutura e às taxas de rendimento da escola. O segundo bloco foi em relação à percepção dos gestores no que se refere à participação da comunidade, antes da pandemia.

Logo que o roteiro foi reajustado, realizou-se uma visita às escolas para conhecer os participantes da pesquisa, convidá-los (las) e assim agendar a data e local da entrevista. Importante destacar que todos os encontros foram presenciais, inclusive, a entrevista teste e a visita à Secretaria Municipal de Educação.

Os sujeitos de pesquisa foram diretores (as) e diretores(as) adjuntos(as). Nesta perspectiva, três pessoas foram entrevistadas: dois diretores e uma diretora adjunta. Mais detalhes sobre os participantes serão apresentados na seção de análise de dados.

No dia da entrevista, os entrevistados, primeiramente, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e no caso dos diretores também a carta de anuência para que a pesquisa pudesse acontecer nas instituições. A duração das entrevistas variou de 1 a 2 horas. Não foi feito o uso de imagens, somente do áudio gravado e previamente autorizado pelo participante, conforme descrito no TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **2.2.2 Análise de Dados**

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016) que conforme a autora, várias são as formas de realizar entrevistas. Estas podem ser classificadas conforme o grau de diretividade. As não diretivas que podem chegar a aproximadamente duas horas, e, portanto, exigem certas habilidades por parte do analista. Já as semidiretivas são consideradas pela autora como “mais curtas e mais fáceis”, porém, mesmo assim, não dispensam as habilidades necessárias durante os registros e transcrições. Em relação à contribuição e o que representa a fala do entrevistado:

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. É ao dizer “Eu”, mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do “estrito desfiladeiro da linguagem”, da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios, passados, juízos... (BARDIN, 2016, p. 47-48).

Para a mesma autora, ao proceder a organização da análise, a considerar as diversas fases da análise de conteúdo, organizam-se por meio de três polos cronológicos. A saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Por fim, outra importante contribuição no aspecto metodológico vem de Cellard (2012) que em alusão a Kelly, apresenta as vantagens da análise documental como sendo um método de coleta de dados que pode eliminar influências a serem exercidas pelo pesquisador. Porém, conforme o autor, o investigador “deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material.”

### 3 A GESTÃO ESCOLAR: O CAMPO E A FORMAÇÃO

Conforme já anunciado na Introdução deste trabalho, os gestores escolares foram altamente demandados nas diferentes etapas do período pandêmico. Como responsáveis pela gestão e planejamento para o Ensino Remoto Emergencial, na garantia da devida e necessária segurança sanitária no retorno semipresencial ou no retorno definitivo, os gestores demandaram suporte formativo para essa atuação. Ao longo desta pesquisa, tratamos de desvelar como se deu o equilíbrio entre essa demanda formativa e a oferta dessa formação por parte dos sistemas escolares. Entretanto, o período de estudos e leituras sobre o tema apresentou um cenário de persistência dessa lacuna formativa para a gestão escolar, razão pela qual se fez a opção, neste capítulo teórico, de caminhar por esse referencial, tendo como foco realizar um breve, mas necessário resgate do percurso histórico trilhado pelas diferentes teorizações sobre o tema.

Considerando a complexidade do desafio que se apresentou para a formação de gestores escolares no Brasil durante a pandemia, podemos, equivocadamente, inferir que se trata de uma lacuna provocada pelo ineditismo do cenário pandêmico. Entretanto, essa lacuna formativa não é demanda das mais recentes, conforme apontava Mascaro já na década de 1960, em relação à administração dos sistemas de ensino:

É problema ainda sem solução à vista o da qualificação de pessoal para as demais funções, especialmente as administrativas, afetas a ocupantes de cargos que devem estar familiarizados com certas técnicas específicas” ... “não pode mais conter-se nos seus limites tradicionais e reclama uma estruturação a partir dos alicerces. Entre as questões a enfrentar nesse esforço reestruturador e reconstrutivo da educação escolar brasileira estão as dos estudos de Administração Escolar e de formação de Administradores Escolares (do diretor de escola ao diretor de serviços ou do próprio sistema (MASCARO, 1961 apud BREJON, 1968, p. 44).

Esse histórico da formação para atuar na gestão escolar se confunde com a própria constituição do campo da gestão escolar. É nessa perspectiva que este capítulo é construído, resgatando, ainda que de forma breve, esse percurso da administração escolar até a gestão escolar como concebida nos tempos atuais, para então tratarmos da formação para essa função em constante reestruturação. Esse breve resgate nos remete aos pensamentos clássicos e às teorias críticas do campo.

### 3.1 Da Administração à Gestão Escolar

De acordo com Sander (2009), as primeiras iniciativas de sistematização do conhecimento da administração datam do século XIX com maior efetivação nas primeiras décadas do século XX, graças a contribuição das teorias clássicas de administração apresentadas por Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick. Eles iniciaram os estudos da administração pública e da gestão empresarial capitalista na Europa e nos Estados Unidos. A partir daí tem-se uma predominância da exigência pela eficiência econômica, da necessidade de aumentar a produção em qualquer circunstância, além da técnica a serviço da burocracia considerada como sistema de organização. Com isso, ficaram em segundo plano, as necessidades do homem, os valores éticos e as considerações políticas.

Com o passar dos anos, a situação começa a mudar, tornando mais evidente a superação de tais limitações por meio do desenvolvimento de uma construção comportamental de administração, fundamentada nas ciências que estudam o comportamento humano, a psicologia e a sociologia funcionalista. Sob as influências do positivismo filosófico e do funcionalismo sociológico, os estudos tecno burocráticos e as concepções comportamentais de administração europeia e dos Estados Unidos têm origem neles e desenvolvimento graças a eles que dominavam o pensamento científico e cultural da época. A gestão educacional, inclusive no Brasil, foi uma dentre as várias temáticas da administração que sofreu influências de todo esse movimento.

No entanto, durante as três primeiras fases históricas do Brasil (colônia, império e república), diante da pouca relevância que a escola tinha no que diz respeito aos empreendimentos sociais, porque era objeto restrito e contemplava apenas uma pequena parcela da população, a instrução-ornamento, ausência de administração escolar e inexistência de escolas constituíam os principais problemas do ensino. Nesse sentido, a Companhia de Jesus, talvez tenha sido a exceção:

Dentro desse período, que no Brasil durou três séculos, a exceção, talvez importante, porque identificada com a própria história da educação brasileira, foi a da obra da Companhia de Jesus. Embora reduzidos ao seu ideal religioso, a verdade é que, seja pela dimensão internacional da Companhia, seja pelo entusiasmo e dedicação com que agiram, dentro do meio hostil, os jesuítas instalaram escolas e fizeram Administração Escolar no Brasil e a utilizaram, por incrível que possa parecer, como um instrumento efficacíssimo em toda a extensão que as precárias condições da época o permitiram, como se acha fartamente documentado em obras de vários historiadores. “Como instrumento de uma filosofia e de uma política de educação formuladas com segurança, precisão e clareza, o desenvolvimento da Administração Escolar jesuítica no Brasil, constituiu exemplo único de realização bem sucedida. A principal razão desse triunfo deve-se ao adequado uso que fizeram da Administração, pondo-a a

serviço de sua Filosofia de vida e sua Política de ação. Credite-se o êxito ao certo com que a Companhia soube fazer planejar e organizar o seu sistema escolar, assistiu à execução das tarefas de base nele previstas, completando o quadro das atividades administrativas específicas com rigorosas avaliações de rendimento e relatórios críticos sistemáticos caracterizados por preocupações de extremo rigor” (MASCARO, 1968, p. 81).

Os problemas nacionais, incluindo os relativos à educação passam a fazer partir de um grande movimento a partir da Revolução de 1930. Todavia, infelizmente, a demagogia política deixou fortes sinais na legislação escolar que datam nas constituições de 1934, 1937 e 1946. Inclui-se a criação do Ministério da Educação, porém a legislação a funcionar a serviço da centralização de poderes a favor do governo federal, e, a Administração Escolar ainda sem alcançar os progressos necessários. De certa forma, essa necessidade de normatização e estruturação vai ter um lado positivo, que é o surgimento de estudos dedicados ao tema. A partir desses estudos, apresentamos aqui um histórico desse pensamento voltado para a administração escolar a partir de diferentes perspectivas.

Embora a administração seja uma prática inerente à organização produtiva, social e econômica, para Sander (2009), seu estudo sistemático é relativamente recente e foi acelerado a partir da Revolução Industrial da era moderna, que evidenciou a necessidade da busca do conhecimento na administração pública e de negócios e na gestão educacional. No Brasil, alguns pesquisadores que apresentamos aqui são referências nas pesquisas sobre a história da produção do conhecimento referente à administração da educação brasileira.

### **3.2 Perspectiva Clássica**

Antônio Carneiro Leão é apontado como um pioneiro por ter produzido os primeiros trabalhos sobre a administração no país, em 1939. As primeiras obras do autor se destacaram tanto por terem sido as primeiras produções sobre o tema quanto por terem sido, posteriormente, um referencial teórico de grande relevância para a Administração Escolar e para a educação comparada. Nessa perspectiva, Anísio Teixeira também foi um grande destaque do período clássico que, durante 40 anos, desenvolveu expressivos trabalhos referentes à Administração Escolar; principalmente, com o texto “Que é Administração Escolar?”, de 1961.

O pensamento desse autor é muito importante porque Teixeira foi, sabidamente, um dos maiores autores a tratar sobre a educação no Brasil em toda a sua história, e não pode ser comparado de maneira linear aos demais autores deste período da AE no Brasil, porque sua produção ultrapassa no tempo, no conteúdo e na abordagem deste conteúdo, os rumos apontados pelos estudos anteriormente mencionados (SOUZA, 2017, p. 5).

Em seus estudos, Anísio Spínola Teixeira (1968) faz uma analogia com a área da saúde, com experiência tanto na área educacional quanto da saúde, ele destaca o papel do educador: “Se ao médico cabe cuidar da saúde humana, ao educador cabe cuidar da cultura humana, concebida esta como forma adequada do desenvolvimento intelectual e social do homem em relação à civilização”. Ao realizar tal comparação (embora reconheça as limitações), Teixeira levanta uma importante reflexão sobre a preparação do profissional médico e do profissional professor.

Anísio Teixeira (1968) constata que na área da saúde sempre foram exigidos os mais altos padrões por ser considerada um bem espontâneo da vida, individual ao que pressupõe por parte da medicina, a preservação, garantia e cura desse bem. Já em relação à cultura não se pode afirmar o mesmo, uma vez que só é considerada espontânea quando primitiva, é um bem social (interpretada assim durante muito tempo) e necessita de esforço para ser adquirida no decorrer da vida, quando se trata das civilizações complexas como as do nosso tempo. Daí a origem da expressão “Quem pode faz, quem não pode ensina” em alusão a Bernard Shaw<sup>4</sup> ao afirmar que “Médico seria quem pudesse, professor, quem quisesse”.

Concebida como um bem individual, a saúde não foi degradada no que diz respeito aos cuidados terapêuticos porque sempre foi defendido que deviam ser oferecidos a todos, além da resistência dos médicos em não permitirem qualquer forma de degradação. Ao contrário da educação que caminhou em sentidos opostos no que se refere ao propósito de generalizá-la. Ao estabelecer uma forte semelhança entre a administração médica e a administração escolar e enfatizar a importância da qualidade do trabalho ser de excelência, o autor apresenta um forte argumento para sustentar seu ponto de vista em relação à formação/preparação do professor: “Isto, repito, só se poderá obter quando prepararmos o professor como preparamos os médicos, a fim de lhe dar a consciência de sua profissão, para que não lhe seja possível trabalhar senão nas condições adequadas e com o adequado equipamento” (TEIXEIRA, 1968, p. 13).

Para Teixeira (1968), a administração de ensino deve seguir na mesma linha da administração médica, tanto porque constitui serviço subordinado, como também, não pode ser exercida senão por um educador ou professor. Ela (administração de escola ou de ensino) é uma opção posterior que ele (o educador ou professor formado e com experiência no campo educacional) faz e se capacita somente por meio da especialização em cursos de pós-graduação.

---

<sup>4</sup> Depois de Shakespeare, George Bernard Shaw é considerado uma das maiores personalidades da dramaturgia inglesa. Nasceu na cidade de Dublin, o romancista, dramaturgo e escritor irlandês de expressão inglesa, destacou-se também como crítico teatral, ensaísta e jornalista.

Embora a obra “Administração Escolar”, especificamente, no texto “Natureza e função da Administração Escolar”, sustenta esta interessante analogia por existir semelhança entre os dois tipos de administração já mencionados anteriormente, o autor nos alerta em relação à impossibilidade (risco) ao equipararmos administração de empresa com a administração escolar. Assim:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de máquina-fatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado*; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

Outro importante estudioso que corroborou com o tema, sobretudo na obra *Introdução à Administração Escolar*, ao conceber a Administração Escolar, considerando suas naturezas e funções, José Querino Ribeiro apresenta a distinção entre ser diretor e ser administrador:

Assim, por exemplo, considere-se que uma coisa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar (RIBEIRO, 1968, p. 22).

Dentre os estudos que estão na base da constituição do campo da Administração Escolar, trazemos nesse histórico a contribuição de Moysés Brejon (1968), que apresenta a grande relevância da formação de administradores de escolas, devido às novas perspectivas, controvérsias e a necessidade da formação de novos quadros, de aperfeiçoar os existentes e da profissionalização do administrador escolar. Diante do grande desenvolvimento dos sistemas educacionais, caracterizados pelo aumento da diversidade das escolas, dos cursos, dos corpos discente e docente, do administrativo, das despesas com a educação e da ampliação dos períodos de escolarização, tem-se a necessidade cada vez mais de melhorar a administração das atividades escolares. Uma vez que a educação passa a responsabilizar-se ainda mais pelos problemas do desenvolvimento no que diz respeito à pobreza, à luta em benefício da elevação

do nível de vida, e contra a doença e do aumento de produtividade de todos os setores da economia:

Se as instituições crescem e tornam-se mais complexas, o mesmo ocorre com as funções do administrador, cuja formação também passa a apresentar maiores dificuldades. A propósito, Molitor afirma que, “atualmente, a formação dos administradores requer maior atenção do que no passado, na medida em que as funções administrativas tornam-se mais complexas. A bagagem intelectual necessária ao administrador é mais pesada e deve estar à altura do progresso tecnológico e científico. Problemas novos são agora propostos ao administrador, quer se trate do transporte aéreo, da energia nuclear, da exploração da estratosfera ou, mais urgentemente, de questões sociais geradas pela revolução industrial dos séculos dezanove e vinte” (BREJON, 1968, p.42).

O autor acima citado já elencava, desde a década de 1960, as numerosas dificuldades enfrentadas em relação ao ensino da administração como disciplina puramente acadêmica. E também para elaboração de um corpo de conhecimentos objetivos e passíveis de aplicação universal, além dos obstáculos os quais têm relação com a pouca autonomia da disciplina e a falta de precisão terminológica que predomina no seu campo de estudo. Tais dificuldades eram tanto relacionadas ao ensino da administração quanto à formação de administradores escolares para o exercício das atividades práticas da administração.

Em argumentação sobre a importância das pesquisas referentes à formação de administradores escolares, considerando a situação brasileira, Brejon (1968) afirmava:

No Brasil, como sabemos, praticamente não existem cursos destinados especialmente à formação de administradores escolares, excetuados alguns cursos dos institutos de educação, reservados ao preparo de administradores escolares apenas para o exercício de funções no grau elementar do ensino, e o curso de Administração Escolar do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, em S. Paulo. E, inclusive por este motivo, as especulações e as pesquisas referentes à formação de administradores escolares assumem importância considerável, pois não podemos adiar mais as providências indispensáveis ao preparo de administradores aptos para o exercício das inúmeras funções administrativas em todos os graus e ramos do nosso sistema escolar (BREJON, 1968, p. 44).

Conforme Mascaro (1968), em conferências interamericanas de educação já havia sido reconhecida a problemática da falta de continuidade política para estruturação da Administração Escolar, devido à ausência de especialistas com preparo técnico para exercício das funções de assessoramento e de direção. Isso ocorria, sobretudo, pela intervenção político-partidária em decisões no que se refere aos serviços, desde a nomeação ou remoção de professores até a criação de instituições escolares ou a adoção de planos e programas de estudo.

De acordo com Teixeira (1968), a Administração Escolar é fundamental tanto no processo de organização dos profissionais da educação, quanto para a organização da unidade

escolar a qual, constantemente, passa por transformações e se depara com novos desafios. Embora o autor defenda que não há administração sem poder, ao mesmo tempo ele nos lembra da existência de mais de um tipo de administração e explicita a distinção entre a administração de uma fábrica, por exemplo, e a administração escolar.

As funções do administrador são diferentes porque os elementos também não são os mesmos. Pois “a razão do trabalho do Administrador Escolar é, antes de tudo, pedagógica, centrada na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno e no processo educativo.” (SOUZA, 2017, p. 6). Benno Sander (2009) foi um dos autores o qual estudou a Administração Escolar e evidenciou tanto as contribuições do pensamento clássico em seus textos quanto a importância de superar equívocos derivados dessa corrente. Um importante mediador das concepções dos primeiros autores da área com críticas provenientes dos anos de 1970 a 1980. Para ele, a administração é um ato político e pedagógico.

Sander (2009) defende que a Administração Escolar se constitui de enfoques jurídico, comportamental, organizacional e sociológico. No que diz respeito ao aspecto jurídico, há o entendimento referente à administração da educação de 1930, inspirada no direito romano. Quanto ao enfoque organizacional, são os primeiros estudos da Administração Escolar tendo como referência Querino Ribeiro e Anísio Teixeira que na visão de Sander, por possuírem “a tecnocracia como a base para a solução dos problemas das organizações, além certamente do reconhecimento da própria ideia de organização dentro do campo da educação.” O enfoque comportamental tem relação com trabalhos identificados pelo estudioso que buscaram a superação de problemas apresentados pelas teorias clássicas no campo da administração. Já o sociológico diz respeito à mais nova teoria dos estudos da Administração Escolar. De acordo com o autor, “os estudos jurídicos, organizacionais e comportamentais estariam migrando”. Entendimento por parte de alguns trabalhos estudados pelo autor que veem a administração como sociológica, política (SOUZA, 2017, p.7).

Nessa perspectiva, existem quatro critérios que a administração da educação se orienta, além de se relacionarem com algumas dimensões: relevância (dimensão humana), eficácia (dimensão pedagógica), efetividade (dimensão sociopolítica) e eficiência (dimensão econômica). Vistos por boa parte dos autores da época como chefes escolares, devido à relação (próxima) existente entre o diretor escolar e o administrador do sistema de ensino, não há como negar o papel pedagógico do diretor o qual estava no recinto escolar, buscando, constantemente, o progresso da educação (SOUZA, 2017, p. 8).

Para Ribeiro (1959 apud BREJON, 1968, p. 45), sem a reorganização e reestruturação da educação escolar brasileira, principalmente no que refere-se aos estudos de Administração Escolar, e de formação de administradores escolares, estes estariam submetidos a sistemas inadequados para a realização do bom desempenho das atividades e “estão reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos”(…) e, “a instituição escolar, presa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses político-partidário-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica”.

Entre 1960 e 1970, no Brasil, a gestão burocrática e de recursos humanos na busca pelo desenvolvimento encontraram condições favoráveis durante os governos militares da época. Para garantia da eficiência e da produtividade, além da preocupação com a economia, a gestão técnico-racional do estado planejador é caracterizada pela centralização e homogeneização de modelo-máquina. Dessa forma:

Essa orientação influenciou decisivamente os sistemas de organização e gestão da educação no Brasil. Foi assim que as perspectivas iniciais de gestão escolar deram origem a modelos dedutivos e práticas normativas, revelando uma preocupação prioritária com a manutenção e reprodução estrutural e cultural na organização escolar e na gestão político-institucional dos sistemas de ensino. Ordem, disciplina, controle centralizado e uniformização de princípios e práticas eram requisitos formais das escolas e dos sistemas de ensino e da própria administração pública do país. Essas concepções e práticas inspiraram a produção intelectual de muitos de nossos primeiros teóricos da administração escolar nas décadas de 1930 a 1960. Houve, no entanto, exceções na produção acadêmica da época, em que as mais destacadas foram as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Lourenço Filho, que integraram o movimento de vanguarda dos *Pioneiros da Educação* na década de 1930, e prepararam o caminho para um novo movimento no campo da gestão da educação. Esse movimento se consolidaria nas décadas seguintes, quando a gestão da educação, tradicionalmente um campo restrito da pedagogia, passou a ser estudada no contexto mais amplo das ciências sociais (SANDER, 2009, p. 71-72).

A preocupação na reconstrução do perfil técnico e político do gestor educacional na década de 1980 ganha um novo rumo, visando superar a tradição positivista e funcionalista por uma orientação crítica de natureza sócio-histórica, mesmo que hoje seja vista por alguns estudiosos como “uma arena de disputa” para imposição de concepções político-pedagógicas e categorias de percepção e interpretação.

Leão (1953 apud PARO, 2010) relata a relevância do problema da administração sendo maior que qualquer outro problema escolar. Por meio de uma análise sobre a supervalorização da figura do diretor escolar, Paro (2010) defende que a surpresa não é devido a este discurso o qual não é novo, de demasiada valorização, mas “o que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da

natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição”.

Por meio de uma síntese para elucidar como os recursos para o alcance de objetivos dentro de uma empresa podem se apresentar, Paro (2010) concebe dois grupos: os recursos objetivos e os recursos subjetivos. Sendo o primeiro caracterizado pela racionalização do trabalho e o segundo pela coordenação do esforço humano coletivo. Daí surge uma nova reflexão em relação aos interesses de quem executa o trabalho dentro de uma empresa e os objetivos a serem alcançados, uma vez que, para a existência de um suposto equilíbrio ou harmonia, é imprescindível que os interesses dos trabalhadores coincidam com os objetivos da instituição. Se o contrário ocorre, tem-se a geração de conflitos.

Na perspectiva de implantação de um colegiado coletivo formado por três ou quatro coordenadores em substituição/abolição do cargo de direção escolar, esta interpretada como coordenação unipessoal, é assinalado outro ponto importante a respeito da coordenação do esforço humano coletivo.

A coordenação não precisa ser feita sempre a partir de um coordenador unipessoal que determine a conduta de grupos e pessoas. Esta tem sido a regra em nossa sociedade, em que as empresas, tanto públicas quanto privadas, lançam mão de chefes, supervisores, feitores, gerentes, inspetores, superintendentes etc. para coordenar as ações de seus subordinados. Mas a coordenação pode também ser realizada coletivamente – em especial por aqueles mesmos que emprestam seu esforço para a realização dos objetivos da empresa —, quer diretamente, quer por meio de conselhos e representantes (PARO, 2010, p.768).

Conforme é possível observar, a seção acima procurou elucidar a visão de alguns autores em relação a contextos relativos à administração até chegar ao uso do termo gestão escolar.

### **3.3 A Crítica ao Pensamento Clássico**

A partir dos anos de 1970, os trabalhos relacionados à Administração Escolar se constituíram de cunho crítico em oposição às primeiras produções do pensamento clássico. Maurício Tragtenberg, possivelmente, o primeiro crítico deste período, contra-argumentou os trabalhos anteriores porque considerava boa parte dos pensamentos classistas, muito técnicos da Administração Escolar, além de contribuírem para a reprodução de uma escola que sustentava o capitalismo.

A crítica de Arroyo (1979) é direcionada aos modelos de Administração da Educação que seguiam numa linha de considerar tarefas e problemas de causas restritamente técnicas. Ao

que pressupõe que a solução estaria na administração científica, inserida no contexto da empresa privada:

É evidente o momento em que o autor se debruça sobre a administração escolar e da educação. Trata-se de período em que ao administrador é reclamado amplo conhecimento sobre as técnicas de gestão e organização, mesmo que com conhecimentos superficiais sobre o real objeto com o qual deveria lidar: a educação escolar e o processo educativo. A preocupação do autor é de que os dirigentes estavam pouco concentrados nos aspectos mais amplos que têm impacto na organização e gestão das escolas e dos sistemas de ensino e que são, em grande parte, responsáveis pelas causas dos problemas educacionais (SOUZA, 2017, p. 9).

Arroyo assim como também Maria de Fátima Felix demonstram preocupação política pedagógica por elencarem críticas aos modelos de administração que caíam de paraquedas nas escolas sem, sequer, conhecerem a realidade de cada uma delas.

Para Félix (1984 apud SOUZA, 2017), a questão está mais voltada para a cientificidade da administração escolar e da administração de empresa. Para a autora, a relação entre exploração do trabalho pelo capital é proveniente desse tipo de organização. Assim, a administração escolar alimenta-se de teorias gerais da administração de empresas, pois não construiu sua base própria. Isso contribuiu para reforçar a manutenção/criação de instituições carregadas de burocracias, servas e reprodutoras do sistema capitalista, controladas pelo Estado, desviando-se do papel principal o qual é a garantia da formação humana. Ao mesmo tempo Felix reconhece que por meio da escola, é possível superar esses paradigmas.

Vítor Paro (1988), outro crítico ao pensamento classista, contribuiu contrapondo a ideia de que a escola não é uma empresa capitalista e que, portanto, não poderia ser gerida pelo mesmo caminho; e ao mesmo tempo enfatizando a necessidade de uma organização administrativa na escola, pois a educação escolar está condicionada aos interesses e forças da sociedade. Esta última ideia, contrapõe aos intelectuais que defendiam “se necessário qualquer tipo de organização administrativa na escola”.

O cenário dos estudos da Administração Escolar ganha novas nuances a partir dos anos de 2000. Novos temas passam a incorporar a essas produções: conselho de escola, projeto político-pedagógico, desafios da gestão democrática e da autonomia. Embora existam ainda vários problemas com soluções desconhecidas à gestão escolar, não há como negar os avanços nesse campo – os problemas são mais conhecidos graças aos esforços de autores que se dedicaram para ampliação e exploração de novos temas - “(...) passou pelas preocupações mais pedagógicas com a complexificação do fazer escolar; enfrentou criticamente os problemas

decorrentes daquelas importações teóricas e; perspectivou um futuro mais democrático para as escolas públicas no que tange à sua gestão” (SOUZA, 2017, p. 14).

Menezes e Oliveira (2018), apresentam um estudo referente aos vocábulos administração e gestão no contexto escolar. Partindo de perspectiva de que se trata de termos distintos, as autoras trazem a concepção de Santos Filho (1998), que considera que o termo administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. O autor prefere a utilização de gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola.

Outra análise apresentada pelas autoras é a de Bordignon e Gracindo (2000), que compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas.

Nessa delimitação do conceito de gestão escolar, as autoras trazem o pensamento de Libâneo (2007), que também prefere a utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, e trabalha com a concepção sociocrítica de gestão escolar. Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324). Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Por fim, as autoras recorrem a Paro (2008), que apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais.

É no sentido dessa aproximação e do reconhecimento da dimensão política dessa gestão que se apoiam as críticas ao caráter extremamente burocrático dos administradores escolares.

### 3.4 A Administração como problema Político

Miguel Arroyo (1983) defende o argumento de que, com a finalidade de distanciar os políticos da administração pública, criaram-se “uma superestrutura técnico-burocrática supostamente imune às conotações e aos compromissos políticos”. Situação observada também em cursos de formação de administradores. Muitos tinham como orientação “formar o administrador essencialmente apolítico” (ARROYO, 1983, p. 3).

Na visão de Arroyo (1983), a sociedade composta pela classe dominante sempre controlou o Estado, de modo que este atendesse aos interesses individuais ou de grupos específicos, e não o contrário, como muitos acreditavam até então. O autor nos alerta para a relevância da compreensão de todo o processo da participação do capital público em setores de infraestrutura os quais o lucro ainda não era atraente para o capital privado. Neste caso, o Estado contribuiu para o fortalecimento do capitalismo. Portanto:

Entender este novo papel político do Estado e da administração pública nas economias periféricas do capitalismo é fundamental para entender a nova dimensão política da prática administrativa. O que há é uma privatização do público. O Estado passa a ser uma espécie de capital financeiro geral, uma pré-condição para a produção e acumulação do capital privado. Mais, ainda, o Estado coloca suas reservas, suas leis e aparelhos a serviço da regulação e ampliação da mais-valia, da taxa de lucro e das relações entre capital e trabalho (ARROYO, 1983, p. 5).

Diante deste contexto, os serviços que mais a população carente necessita, como educação e saúde, já não se constituem como prioridades e passam por precarizações “no orçamento público e nos recursos humanos”. Assim, tem-se o interesse em aumentar a produtividade por meio da força do trabalho humano. O autor acrescenta ainda que as consequências da privatização do setor público favoreceram a racionalização dos processos administrativos, o controle de pessoal por meio da hierarquia política, a fim de garantir maior produtividade, característica de organizações do trabalho empresarial.

A administração pública se revela permeada de antagonismos. Anteriormente “espaço para conchavos e barganhas de política partidária”, depois se coloca à disposição do capital privado a partir da exploração do trabalho do funcionalismo público (ARROYO, 1983, p.5).

De acordo com Arroyo (1983), cursos de formação de especialistas em administração escolar contribuíram para a permanência de uma visão ingênua em relação à neutralidade política da administração. Para isso, é necessário compreendermos o processo de incorporação dessas novas dimensões políticas. O diretor escolar público, desde sempre, era cargo de confiança do “poder central”, responsável pelo controle dos professores e de, basicamente,

quase tudo relacionado à escola, desde o currículo até a participação de profissionais em greves. O autor ainda enfatiza a falsa crença que se manteve durante anos, referente à suposta neutralidade política que existia na administração. Ao mesmo tempo, apresenta a reagida de grupos subalternos e de educadores que reivindicavam por um projeto educacional voltado para os interesses da população. Desta forma:

A direção escolar está deixando de ser apenas um cargo político-partidário e pretende-se que passe a ter a função política central de não permitir que se efetive o projeto político-educativo das classes subalternas, que a escola não seja redefinida a serviço dos interesses reais dos trabalhadores e dos profissionais do ensino, mas que continue a serviço dos interesses do sistema (ARROYO, 1983, p. 7).

Já em comparação ao exposto anteriormente, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 foram relevantes para a descentralização pedagógica, administrativa e financeira, assim como maior possibilidade de flexibilização na organização e funcionamento das escolas; pois contribuíram para mais autonomia da gestão das instituições escolares. Porém, embora com, aparentemente, mais liberdade e tempo para os profissionais da educação, há em contrapartida, aumento de demandas e maior responsabilização destes pelo êxito educacional, mensurado a partir dos indicadores de rendimento por meio de avaliações externas. Assim, a descentralização se dá a partir da transferência de responsabilidades dos sistemas de ensino para as escolas, uma vez que, na maior parte da realidade brasileira, tais medidas vêm desprovidas das “necessárias condições materiais e infraestruturais das unidades escolares” (AUGUSTO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 534).

As aceleradas transformações pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos anos, seja devido aos avanços da tecnologia, seja pelas diferentes estruturações familiares ou em razão de uma Pandemia, conforme a que estamos vivenciando, obrigam-nos a passar também por mudanças no nosso modo de viver, trabalhar e estudar, ou seja, é preciso reaprender. Porém, é sabido que a escola nunca conseguiu acompanhar todo este processo mutável ao longo da história da educação brasileira.

Não é nova a função social que a escola tem perante a comunidade escolar e diante de tantas transformações, ela precisa mudar a forma de gerir para atender às inúmeras demandas que a contemporaneidade vem exigindo cada vez mais. Portanto surge a necessidade de gestores com competências e habilidades em direcionar o cotidiano escolar sob o prisma da participação democrática, com qualidade e equidade do ensino público. Todavia, todo este processo de mudanças, envolve grandes desafios.

Nesta perspectiva, a necessidade de desenvolver competência profissional é mais um desafio que precisa ser assumido pelos educadores, seja pelos profissionais que respondem pela gestão dos sistemas de ensino, seja pelas equipes diretivas das escolas, uma vez que essa se caracteriza como condição a qual fundamenta a qualidade do ensino. Assim, “Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam.” Ao mesmo tempo que o ensino para ser considerado democrático, precisa ser de qualidade e para todos.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2009, p.12).

Conforme Luck (2009), quanto mais limitada for a concepção do diretor sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e a organização da escola, também assim será a ação dele.

### **3.5 Gestão Democrática**

Durante décadas, no Brasil, a gestão educacional e a escolar evidenciaram-se a partir de um modelo marcado pela centralização e pela burocracia racional do trabalho. Diante de muitas críticas, a situação começou a ganhar novas nuances a partir da segunda metade da década dos anos de 1990. Mais flexibilidade, descentralização e participação da comunidade escolar integram o novo paradigma da educação. Buscou-se modernizar a gestão a fim de alcançar mais eficiência, alta produtividade e qualidade.

Refletir sobre as questões apresentadas acima, requer considerar fatores os quais dizem respeito à organização geral da sociedade, “já que a ação da escola extrapola seu campo específico, expressando alterações nas políticas, econômicas e sociais resultantes das exigências de reorganização do capital”. Nesse sentido a visão taylorista/fordista perde espaço para concepções mais flexíveis e democráticas (CARVALHO, 2012 p. 2).

Certamente a origem do modelo centralizador da gestão escolar inicia-se a partir do momento em que a produção deixa de ser artesanal e passa a ser industrial, uma vez que antes havia por parte dos artesões o domínio do processo da atividade humana (elaboração e produção), porém a industrialização contribuiu para a racionalização do trabalho, caracterizada

pela divisão (intelectual e manual) e pela necessidade de produzir mais, diminuir tempo e matéria-prima; conseqüentemente, teve-se nesse contexto, a necessidade da gerência.

Princípio garantido na redação da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a gestão democrática vem caminhando aos poucos, assim como o histórico da sua inserção na literatura. Dentre os princípios que a constituem, a eleição de diretores escolares do ensino público é o mais mencionado. O que é possível verificar em constituições federais e leis orgânicas municipais do país. Daí a importância de “refletir sobre as exigências e desafios trazidos por esta inserção inédita” (CURY, 2002, p. 2).

A palavra Gestão tem origem latina *gero, gessi, gestum, gerere* e significa “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”. Note-se que a gestão se dá numa relação dialógica entre interlocutores. Cury (2002) apresenta uma reflexão referente ao novo conceito incorporado à administração escolar. Na visão do autor, a gestão pode ser concebida como democrática porque se manifesta por meio da comunicação do coletivo e é dialógica.

Numa breve retrospectiva histórica, para o autor, a “conquista do voto e sua universalização” representam os primeiros indícios de manifestação da gestão democrática. Nessa lógica, “o voto universal representa um avanço sobre o elitismo dos que se consideravam acima dos outros e os impediam de uma cidadania ativa ou reagem contra os que não se conformavam com a limitação de direitos da cidadania” (CURY, 2002, p.4).

Por meio de fontes de Bobbio, em “O Futuro da Democracia” (1986) e Adam Przeworki, em “Capitalismo e Social-Democracia” (1989), Cury (2002) nos remete à praça de Atenas e depois ao Brasil, especificamente, no regime militar para contextualizar as primeiras manifestações de gestão democrática e os desafios enfrentados para implantação desta nova forma de gerir o campo educacional. Na obra de Bobbio, a pessoa encontra na educação a única saída para deixar de apenas servir e passar a agir, por meio da prática democrática, como cidadão transformador. Consta-se que o golpe de 1964 contribuiu, evidentemente, para distanciar a democratização no Brasil, “inclusive da educação escolar e popular”. A exemplo do regime militar que por se caracterizar dentre outras questões pelo autoritarismo, transferiu para o campo educacional uma concepção deturpada da gestão democrática. Nas palavras de Cury:

(...) Esta forma “corrompida” de gestão se traduziu em aspectos internos à escola baseados no controle do “vigiar e punir” ou nos comandos verticais separando forçadamente a concepção da execução ou nas formas ditas “neutras” de condução de relações de poder. Em certo sentido, a dimensão pública do serviço público que é a educação escolar foi executada por razões muito mais próximas do privado e do secreto do que da transparência do público. O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito (CURY, 2002, p. 4).

Nesta perspectiva, Luiz Antônio Cunha apresenta por meio do livro “Educação, Estado e Democracia no Brasil”, o movimento da população, sobretudo com a participação intensa dos professores, o que contribuiu para o enfraquecimento das bases autoritárias da época para dar lugar às propostas democráticas da educação. Todavia, “isto não significa que a construção da ordem democrática tenha se estendido do campo jurídico para o conjunto das práticas sociais e políticas.”. Do mesmo modo, o livro “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária”, de Marilena Chauí, é outra fonte para ampliação do assunto (CURY, 2002, p. 5).

A administração pública é regida por cinco princípios descritos no art. 37 da Constituição de 1988. A legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. De maneira explícita (ou implícita), o intuito de alcançar a efetivação de uma gestão democrática está contido em cada um deles. Tal como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 também se preocupou em contemplar a gestão democrática na redação do documento. Com isso, a autonomia, a formação docente e a pedagógica são consideradas premissas para efetivação da gestão escolar, consoante os artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º.

A Constituição Federal de 1988 une Estados, Municípios e Distrito Federal ao considerar o Brasil como uma República Federativa. Desta forma, a cooperação, um dos princípios fundamentais do documento, contribui para descentralizar, romper com as hierarquias e possibilitar a autonomia entre os entes federativos. Assim,

A constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão. A insistência na cooperação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indica que, nesta Constituição, a aceção de sistema se dá como sistema federativo por colaboração, tanto quanto de Estado Democrático de Direito. Esta abertura, contudo, no campo da interpretação do texto legal, dada a complexidade da teia de relações que se estabelecem, é também fonte de incertezas (CURY, 2002, p. 8).

Nessa perspectiva, a educação ganha novos contornos, uma vez que a gestão democrática, prevista no Artigo 206, VI da Constituição, rompe com as barreiras do autoritarismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Artigos 3º, VIII e 14º, apresenta o princípio voltado para o alcance da democracia, sobretudo com um viés mais voltado para a prática. “Logo, a gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político”. Note-se que, embora a discussão gira em torno da realidade da escola pública, é importante mencionar que

mesmo sendo ofertada também por instituições privadas, a educação escolar é “um direito próprio de um serviço público por excelência”; e que, portanto, deve-se efetivar sem qualquer tipo de autoritarismo, de modo a favorecer a participação de todos, inclusive a dos professores no projeto político pedagógico, mesmo que haja divergências entre os pares (CURY, 2002, p.9).

Nas palavras do autor:

Daí a educação escolar se tornar pública como função do Estado e mais explicitamente como dever do Estado a fim de que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais (CURY, 2002, p. 9).

Lima (2018) apresenta obstáculos de natureza política, histórica, organizacional e cultural. Fatores esses que são vistos como dificultadores para efetivação e garantia de uma gestão verdadeiramente democrática dentro das instituições públicas de ensino.

O autor argumenta sobre a suposta problemática de que pelo fato de a gestão democrática encontrar-se em redações de documentos oficiais das leis brasileiras, há o enganoso subentendido de que ela (a gestão democrática) faça parte do cotidiano das escolas. A segunda perspectiva parte da análise de que não se trata apenas de dificuldade para concretizar a gestão democrática, mas de impossibilidade, já que se trata de “um ideal normativo impraticável e inapropriado em termos de eficiência e de eficácia, de competitividade e de qualidade” (LIMA, 2018, p. 2). Acrescenta-se ainda que esta primeira perspectiva é proveniente de um período de regimes autoritários. O que conseqüentemente contribuiu para enfraquecer estudos teóricos e pesquisas empíricas no campo da gestão escolar. Porém, em contrapartida, favoreceu para reprodução de interesses políticos do Estado, por meio do “gerencialismo”, além da integração dos agentes do processo educacional, em concordância com os valores regidos pelas leis.

Em análise de um contexto histórico internacional, sobretudo da Europa Continental, Lima (2018) evidencia problemas e desafios referentes à Nova Gestão Pública, a qual posteriormente, caracteriza-se após influências do Estado Neo-Weberiano, por uma “formação cultural e uma nova linguagem com repercussões inegáveis nas reformas do Estado e das suas organizações, desde logo através da adesão à tríade composta por desregulação, privatização e comercialização”. No que diz respeito à educação, práticas de gestão democráticas, incompatíveis, devido ao sistema capitalista com visão da “empresarialização e privatização”, foram abolidas.

As dificuldades são muitas para efetivar, na prática, a gestão democrática das escolas. A primeira está relacionada com a resistência à adesão à democracia, considerando a situação

de governos ditatoriais que deixaram suas marcas em organizações brasileiras e portuguesas. Embora haja uma campanha que evidencia a importância em democratizar os regimes políticos por meio da aprovação da lei que se baseia no princípio da gestão democrática participativa, nem assim foi possível garantir nas escolas, esse projeto idealizado de gestão democrática. A terceira dificuldade é que por ser fruto de “conquista democrática”, ela também não é aceita. Por fim, a efetivação da gestão democrática necessita de tempo, uma vez que é preciso romper com as influências culturais, histórica e política de “práticas autoritárias”.

A oposição aos “regimes políticos autoritários fez críticas evidenciando que a efetivação da democratização escolar seria alcançada após a concretização da democracia política. Desse modo:

(...) denunciando a incongruência de uma democratização da educação e da construção de uma escola democrática, antes descortinam intenções modernizadoras, desenvolvimentistas e de formação de elites ou de quadros técnicos, de acordo com as necessidades da economia, bem como objetivos de legitimação política dos regimes e de eventual pacificação social e gestão das crises (LIMA, 2018, p. 6).

As raízes dessa situação podem estar no fato de que esse projeto de democratização na escola, sobretudo na gestão, é bem novo. De acordo com a história, objetivos democráticos não eram premissas da instituição escolar, tampouco da gestão. A mudança ocorreu a partir da concepção de que educação é um direito de todos, na busca de uma formação de sujeitos críticos e democráticos. Porém as influências deixadas por algumas organizações (religiosas, industriais e militares) na escola moderna favoreceram para hierarquizar, fragmentar currículos e controlar os tempos e espaços dos corpos discente e docente. Com isso, a organização da escola moderna passa a apresentar características de “organizações produtivas do capitalismo e das teorias da gestão empresarial”.

Na perspectiva de Paro (2015), a educação é a apropriação da cultura e se constitui como um direito universal. Dela a sociedade depende para se desenvolver. Assim como também contribui para fortalecer a democracia. Uma vez considerada como direito público, sua concretização no chão da escola básica precisa partir de princípios públicos, ao que subentende, democráticos e universalizantes. É importante salientar que a garantia desse direito universal não se efetiva por meio da transmissão dos conteúdos curriculares ofertados pelas disciplinas escolares, assim como muitos ainda acreditam; mas, sobretudo, por meio da apropriação da cultura, nos diferentes campos do conhecimento (artístico, filosófico, ético, científico...) os quais contribuem para tornar o indivíduo mais livre.

O trabalho pedagógico, diferentemente de outros trabalhos, baseia-se na relação entre indivíduos autônomos, dotados de vontades e interesses distintos; eles se reconhecem como sujeitos ativos nos processos e, nessa lógica, conseqüentemente, interagem e estabelecem relação com características democráticas. Do mesmo modo deve ser toda ação política dentro da instituição escolar, portanto o diretor precisa reconhecer essa singularidade da escola e atender aos interesses e necessidade dos diferentes sujeitos responsáveis pelo motivo da existência da escola.

Nessa linha, discute-se o processo mais adequado para que o diretor possa ingressar na escola e para que as ações sejam democráticas a fim de alcançar o produto tão almejado, o aluno educado; já que as concepções e as ações do dirigente escolar precisam superar o perfil tradicional daquele ser dotado de poder que está na instituição para representar o Estado por meio do cumprimento da lei e os demais devem-lhe obediência. Assim, Vitor Paro (2015) discorda dos processos burocráticos que selecionam diretores por meio de concursos públicos e também por nomeação político-partidária. Defende a participação da comunidade escolar representada por pais, alunos e profissionais da instituição para “escolha democrática do diretor”. O que significa dizer que, nesse caso, tanto o ingresso quanto a permanência no cargo estão diretamente justificados pelo desejo e interesse daqueles que compõem o quadro de pessoal da instituição, e não somente do Estado.

A eleição de diretor pode contribuir para alcançar de forma mais democrática o objetivo maior da escola, uma vez que o dirigente “estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero funcionário burocrático” ou de apadrinhamento político”. Certamente não se pode deixar de mencionar os diferentes discursos de oposição que existem, sobretudo, referentes ao processo de escolha por meio da eleição de diretores escolares; desde os que argumentam que o concurso é mais democrático até aqueles que questionam por que não fazer também eleição para o professor (PARO, 2015, p. 114).

Paro (2015) também argumenta sobre a importância da administração sob a ótica dos meios políticos e governamentais, uma vez que consideram que ela, de acordo com a mídia e o senso comum, além de evitar desperdício, funciona também como termômetro para indicar se o ensino vai mal, a responsabilidade é, sempre, da má administração. Para o autor, há dois perfis de diretores escolares, aqueles que incorporam os interesses do proprietário e a partir daí mandam (e desmandam) por meio de uma relação de submissão e obediência em que o poder é exercido não necessariamente pela autoridade, mas pelo autoritarismo, haja vista que os interesses dos trabalhadores não são coincidentes com os da empresa; e aqueles que partem de

uma lógica democrática em que mesmo havendo poder, há concordância entre os sujeitos envolvidos.

Em conformidade com Paro (2015), a resistência em aderir “métodos pedagógicos” mais avançados, assim como também a dificuldade de aplicação destes, com base científica, contribui para fortalecer essa relação de mando e submissão de uma sociedade (inclusive, professores e educadores de um modo geral) acostumada com a verticalidade oriunda da hierarquização da empresa capitalista. Essa situação é preocupante porque aquele que detém o poder costuma, historicamente, tratar o subordinado como diferente e inferior. É possível observar isso nas relações “da mulher diante do homem, do negro diante do branco, do homossexual diante do heterossexual, do empregado diante do patrão (ou preposto do patrão), do imigrante diante do ‘nativo’, do analfabeto diante do erudito, do rural diante do urbano, e assim por diante”.

Embora algumas mudanças positivas vêm se apresentando em relação aos aspectos apresentados acima, no que diz respeito à escola, essa ainda é um a realidade muito presente, sobretudo a suposta superioridade na relação do adulto com a criança ao que pressupõe do aluno com o professor, de “quem não sabe” diante de “quem sabe”.

Diante da exposição das diferentes relações hierarquizadas:

Todas essas considerações chamam a atenção para a maneira como é concebida a direção da unidade escolar. Se, como vimos, a direção está imbuída de uma política e de uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre à escola alcançar, fica evidente, portanto, a relevância de se refletir a respeito da prática do diretor da escola de ensino fundamental. Por isso, devem estar em pauta duas dimensões que se interpenetram: de um lado, a explicitação e a crítica do atual papel do diretor, e de como a direção escolar é exercida; de outro, a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses de seus usuários (PARO, 2015, p. 109).

De acordo com o autor, as razões para almejar um diretor que leve em consideração os aspectos apresentados anteriormente, são políticas, já que trata da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais, com interesses distintos; e são técnicas quando se trata da adequação entre meios e fins a partir de uma relação dialógica democrática no processo pedagógico “o qual determina e é determinado pela ação do diretor”.

Nessa perspectiva, as críticas direcionadas ao diretor escolar são decorrentes da incoerência existente na formação, funções e ação prática “foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de

agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática.

Ao argumentar sobre a necessidade de a formação do professor ir além das exigências de estágios e experiência universitária, o autor traz mais uma importante reflexão sobre a necessidade de superar ações negativas oriundas da educação tradicional, uma vez que o professor leva para a sala de aula os saberes (e os vícios) constituídos ao longo da vida, nas mais diferentes fases. Assim:

(...) Foi em sua vida escolar que o professor, quando criança, aprendeu a aceitar passivamente a culpa (como aluno) pela incompetência do ensino, culpa que ele hoje aceita tacitamente, quando o Estado, a mídia, o senso comum, imputam à incompetência do professor a responsabilidade única pela má qualidade do ensino. Foi também em sua vida escolar que o professor, quando criança aprendeu a aceitar sua reprovação como justa por sua alega incompetência ou má vontade em aprender, da mesma forma que hoje a prática escolar tradicional e o amadorismo pedagógico que orientam o ensino básico lhe apresentam a reprovação como um recurso didático. Foi, enfim, em sua vida escolar que o professor, quando criança, aprendeu a ser tratado como um ser com direitos restritos diante do adulto que lhe impinge a responsabilidade por aprender, sem lhe oferecer um ensino fundamentado na ciência, amparado na técnica e legitimado na afirmação do educando como sujeito (PARO, 2015, p. 112).

As possíveis saídas para tais problemas devem ter como premissa um ensino/formação que possa superar esses modelos tradicionais, de modo a envolver a rotina dos profissionais da educação em reflexões por meio de discussões, estudos grupais, dispondo de tempo, orientações e condições de trabalho que possam contribuir para efetivação de determinadas práticas.

Nessa mesma concepção deve ser a formação dos gestores escolares que desde sempre se deu descontextualizada da maioria dos problemas reais da escola pública. Várias são as críticas de dirigentes escolares ao afirmarem que os cursos da formação continuada, servem, especificamente, para atribuição de pontos na carreira. Ora, nesse sentido, há uma ratificação de algumas análises feitas anteriormente, por razões mercantilistas, o interesse é em formar o diretor escolar por meio de “conhecimentos e habilidades importados da gestão empresarial capitalista”, daí andam na contramão do principal fim a que deve a escola.

Entretanto, a formação para gestão escolar ainda é um campo que apresenta críticas e lacunas. Nesse sentido, apresentamos a formação para gestores no período que antecede à pandemia como forma de compreender se a oferta ou ausência de formação no contexto pandêmico foi uma situação pontual ou se pode ser considerada como continuidade dos desafios e demandas desses gestores.

### 3.6 A Formação para Gestão Escolar - Alguns Apontamentos

À medida que as mudanças surgem em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos, a sociedade passa por transformações no trabalho, nos estudos, nos relacionamentos e na maneira de se viver de um modo geral.

A escola por ser uma instituição social, percebe essas transformações tanto nos estudantes como na formação das famílias e nas relações entre corpos docente e discente, que por sua vez, exige mudanças a fim de que as demandas sejam atendidas. Neste cenário, tem-se a necessidade de um gestor com qualificações que possam convergir com a superação dos desafios apresentados no recinto escolar, a partir de concepções democráticas. Assim, é importante refletir sobre que tipo de formação (inicial e continuada) tem sido ofertada aos gestores escolares para o desempenho das atribuições exigidas pelo cargo.

Na década de 1968, Teixeira comparou e apresentou as principais convergências entre o profissional da educação e o da saúde e seguiu na defesa de que o preparo dos educadores fosse de excelência tal qual é a formação do médico. Neste sentido, o teórico “propõe a formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, cabendo ao nível de graduação oferecer cursos de iniciação ou de informação, destinados a familiarizar o professor com aspectos de Administração da escola e do ensino”. Diferente de Ribeiro (1968) que defendeu a perspectiva de que o administrador escolar não necessitava de uma formação na docência, pois partiu da premissa de que a Administração Escolar está inserida na Administração Geral (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, p. 3, 2012).

Embora divergentes em alguns aspectos, Teixeira (1968) e Ribeiro (1968) defenderam a relevância de uma formação específica para a ocupação da função de diretor escolar, o que posteriormente, favoreceu a consolidação da Administração Escolar.

A Lei nº 4.024/1961 atribuiu a formação dos profissionais do Magistério (docentes e gestores) ao Curso Normal de nível médio. Com o passar dos anos, o Parecer CFE nº 251/1962 estabelece a regulamentação do curso de Pedagogia a partir de diretrizes em prol da formação do pedagogo, sem que houvesse a separação entre bacharel e licenciatura. Já o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 02/1969 “introduziram habilitações a serem cursadas após as disciplinas pedagógicas específicas do magistério” (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, p. 4, 2012).

O Artigo 2º do § 67 da LDB/96 estabelece que a gestão escolar é uma função do magistério que pode “ser exercida por professores que atuam na Educação Básica e especialistas em educação”.

Em relação ao processo de transição da nomenclatura de diretor escolar para gestor escolar, até parte dos anos de 1980, a Administração Escolar foi pautada no modelo de Administração Empresarial. Entretanto, na mesma década, foi instituída na Constituição Federal, a Gestão Democrática da escola pública, assim como houve, também, o avanço de pesquisas que contribuíram para a democratização do ensino público brasileiro a partir de novas maneiras de organização do trabalho escolar.

O termo gestão escolar carrega uma perspectiva de participação coletiva “como processo de construção, das ações e procedimento que envolve o fazer pedagógico no âmbito escolar”; ao contrário do administrador escolar que centraliza e detém o comando das ações dentro da instituição (FILIPAK; OGAWA, 2013).

Na gestão democrática, o gestor se relaciona com a comunidade escolar a partir do diálogo de modo que decisões e ações são compartilhadas. Assim, o gestor vai além da administração de recursos financeiros; é necessário que tenha capacidade de organização, liderança, influência e mobilização com toda a comunidade escolar.

Embora existam práticas de eleições para escolha de diretores escolares sem a obrigatoriedade da formação em Habilitação em Administração Escolar, o curso de Pedagogia assim permaneceu. Porém várias foram as discussões a partir de movimentos de educadores e pesquisadores para a Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, a partir da Primeira Conferência Brasileira de Educação a qual transformou-se em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e mais tarde, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A partir de 1970, as discussões envolvendo entidades e estudiosos a respeito do curso de Pedagogia (extinção e/ou fortalecimento) e a formação dos profissionais da educação foram intensificadas.

Nas concepções de Saraiva (2022), nas últimas décadas, dois movimentos importantes são observados no cenário educacional brasileiro – de um lado, a escola como possibilidade de enfrentamento da pobreza; do outro, evidências de gestão escolar gerencialista as quais contrapõem ao processo de construção coletiva, participativa e democrática. Neste sentido, o trabalho e concepções relacionadas à formação dos gestores estão embasados no planejamento estratégico oriundo das propostas do governo federal que dentre os objetivos principais, busca

o alcance de metas para melhoria dos indicadores de rendimento, a partir de avaliações externas de larga escala e eficiência dos sistemas de ensino. Desse modo, as decisões que são de interesse da comunidade escolar são centralizadas na figura do diretor escolar. Assim, caracteriza-se um novo modelo de ensino com proposta de ampliação da jornada formativa na educação básica.

A perspectiva de Escola de Tempo Integral sustentada na ampliação do tempo em que os estudantes estão dentro da instituição escolar é mais recente; porém estudos relacionados ao significado do que abrange a Educação Integral nem tanto. Dados por volta de 1920 a 1930, destacam-se a concepção liberal que promete formação ampliada a partir do desenvolvimento de diversas dimensões que compõem o ser humano em sua totalidade. De outro lado, a perspectiva integralista que busca, dentre outros fins, a obediência e a disciplina. (CAVALIERE, 2014; MOLL, 2010; TEIXIRA, 2007 apud SARAIVA, 2022, p. 3).

Ao longo da segunda metade do século XX, algumas experiências de educação integral são observadas, mas é na década de 2000 que vai se consolidar o modelo atual. O período final do século XX apresenta um deslocamento do ideal de integralidade, que vai tomando novos delineamentos, se aproximando do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, tendo a dimensão do tempo sobrepondo-se às demais como orientadora das ações. É nesse cenário que o modelo de escola de tempo integral vai ganhando forças para chegar ao formato atual. Os marcos legais e normativos referentes ao tema se configuraram como fonte importante do entendimento dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral como elaborações discursivas e pedagógicas em movimento, que ora se complementam e ora se distanciam, prometendo uma educação integral e, muitas vezes, não conseguindo ir além de uma escola de tempo integral (LIBÂNEO, 2014 apud SARAIVA, 2022, p. 3).

Para a gestão de Escola de Tempo Integral, os desafios são ainda mais explícitos e complexos, observados a partir das demandas decorrentes da ampliação da jornada escolar, como o aumento e heterogeneidade de funcionários que contribui para intensificar a carga de trabalho dos gestores, assim como a grande rotatividade devido ao alto número de contratos temporários sem vínculo empregatício dos trabalhadores dos projetos. Nesse sentido, demandas administrativas se sobrepõem à dimensão pedagógica, o que conseqüentemente leva o diretor escolar a atuar em um papel contraditório, já que muitas vezes a função como educador fica em segundo plano. Assim é importante “compreender o papel do gestor como agente principal da execução e difusão da política Educacional no Estado gerencial e, também, verificar as possíveis relações desse papel com as propostas de formação de gestores”.

Saraiva (2022) aponta que, nesse contexto de mudanças, a formação é ainda uma demanda não atendida dos gestores:

As dificuldades surgem na pesquisa como uma demanda constante de formação por parte dos gestores, que têm uma percepção de que, dada a complexidade que a função assume, sua formação não é suficiente, o que é corroborado pela maioria dos gestores da Educação Básica (Prova Brasil, 2017), que nas respostas ao questionário contextual apontaram: ter participado de alguma formação nos últimos dois anos (82%), consideraram que a formação impactou fortemente o seu trabalho (26%), gostariam de participar de mais formações (90%) (SARAIVA, 2022, p. 8).

Conforme já mencionado, a reflexão a respeito da forma como vem sendo desenvolvida a formação continuada de gestores escolares tem sido objeto de preocupação de estudiosos e integrantes da comunidade escolar. Assim é importante refletir quais recursos têm sido utilizados, quais competências desenvolvidas e quais conteúdos trabalhados para que um diretor esteja apto ao exercício da gestão escolar. Nesse sentido, algumas ações têm sido realizadas por estados e municípios no intuito de capacitar os dirigentes educacionais. O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO foi uma dessas ações, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED em parceria com redes de ensino (municipais e estaduais) e instituições públicas privadas.

O programa teve como principal objetivo capacitar “membros da equipe de gestão escolar, diretores escolares, vice-diretores, supervisores, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, para realização das diversas áreas e situações do cotidiano.” Nesta perspectiva, vários estudos apresentam aspectos positivos e contribuições do curso o qual teve origem a partir das discussões intensificadas no final da década de 1990. Assim, foi visto por alguns como uma espécie de guia de orientações para formação de conselho, licitação, prestação de contas e outras demandas administrativas. No entanto, para outros foi questionado pelo “forte teor político implícito” e pelos “aspectos ideológicos e mercantilistas do programa”. Nesse sentido, implicitamente, o curso objetivou formar gestores, representantes do governo. Assim:

As secretarias municipais e estaduais têm atuado no sentido de assegurar aos gestores, por meio das capacitações, os conhecimentos que possibilitem a dimensão técnico-administrativa, pedagógica e todos os aspectos necessários ao exercício da função, contudo as discussões em torno da politização da função têm se pautado nas diretrizes emanadas da mantenedora, o que por vezes pode não atender às expectativas da comunidade escolar (FILIPAK; OGAWA, 2013, p. 104).

Outra ação dentro das políticas nacionais de formação continuada de professores é o Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica Pública, do Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Ouro Preto. Curso EaD de Especialização em Gestão Escolar que tem como principal objetivo formar dirigentes da

educação básica. A Instituição Federal faz parte de um grupo de universidades públicas designadas à oferta e ao atendimento da demanda referentes ao curso.

Na redação do material que apresenta a experiência do Programa, é evidenciada a premissa de que “O direito à educação escolar se constitui como dimensão fundante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional.” Como também é mencionada a busca pela qualidade social por meio dos princípios da gestão democrática, para que a escola seja inclusiva e alcance a emancipação humana. No entanto, o texto também explicita que dentre os objetivos principais, o “programa é componente do compromisso Todos pela Educação que é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do IDEB das escolas e dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, no que se refere ao ideal do programa, é perceptível os esforços, sobretudo, dos responsáveis pela oferta do curso, para a formação voltada para a efetivação da gestão democrática e participativa dentro das escolas, porém muitos foram os desafios elencados, na experiência da UFOP, durante a realização do curso, que vão desde a precária formação dos professores da rede pública até os problemas de desarticulação entre as Universidades Federais de Ensino Superior e o Ministério da Educação.

Em resumo, a gestão escolar se constitui de diversas dimensões, as quais necessitam de variados conhecimentos, posturas, habilidades e domínio de competências em vários campos para poder lidar com a complexidade das atribuições do cargo de diretor (LÜCK, 2009). Complexidade esta que muitas vezes a formação dos diretores escolares não consegue contemplar na sua totalidade ou distanciar-se cada vez mais do ideal previsto nos princípios da gestão democrática.

### **3.6.1 Provimento ao Cargo de Diretor Escolar**

Na década de 1960, o Estado do Rio Grande do Sul iniciou o processo de eleição para escolha dos diretores escolares. O que, para uma parte dos pesquisadores sobre Gestão Democrática, pode ser concebido como um ato democrático. Todavia, a partir da década de 1980, várias foram as formas de provimento ao cargo de diretor escolar, o que, seguramente, gerou uma onda de preocupação em diversos estudiosos que construíram embasamento pela valorização de uma gestão democrática.

Os documentos elaborados por diversas entidades como ANPEd, ANFOP, ANPAE, FORUNDIR CEDES, a partir da aprovação da Resolução CNP/CP nº 1 pelo Conselho Nacional de Educacional que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o curso de Pedagogia, vinculavam-se, principalmente, com o campo da Administração Escolar, embora sem evidências de aprofundamentos de “discutir a formação do gestor/diretor escolar”, (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012, p. 13). Mas com menção de que, se eleito pela comunidade, qualquer profissional que estivesse na docência poderia ocupar o cargo de diretor. Como forma de provimento, o Estado de São Paulo manteve o concurso para o cargo de diretor e a partir de 2000, os editais já não apresentavam mais a obrigatoriedade da formação em Administração Escolar para quem possuía graduação em Pedagogia.

No que se refere ao perfil, no edital de 2007 do Estado paulista, o dirigente escolar ao ocupar o cargo de gestor, deveria apresentar características para

Refletir sobre o cotidiano escolar de forma a aprimorá-lo; compreender os condicionamentos políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar; propor ações que incorporem as demandas da comunidade local aos propósitos da escola; valorizar a gestão participativa; articular e executar as políticas educacionais; reconhecer a importância das ações de formação continuada para o enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula; acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica; compreender os princípios e as diretrizes da administração pública (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012, p. 14).

Apesar de que os concursos públicos tenham refletido de alguma forma a respeito do ingresso para o cargo de diretor, nota-se pouca construção de novas concepções em Administração Escolar. E também a evidência de uma formação continuada embasada a partir de rígido controle que visa, principalmente, alcance de metas, por meio dos indicadores de rendimentos atreladas à avaliação em larga escala, dos resultados de aprendizagem.

## 4 A GESTÃO NA PANDEMIA

Aproximadamente 48 milhões de estudantes brasileiros deixaram de frequentar as aulas presenciais nas escolas que ofertam o ensino na educação básica, durante a Pandemia da Covid-19. Diante do contexto, Secretarias de Educação, escolas e famílias tiveram de aderir a um novo modelo de educação por meio do uso da tecnologia e adotar um novo estilo de vida, devido ao distanciamento social para contenção da propagação do Coronavírus.

Assim, observam-se os grandes desafios enfrentados pelas instituições de ensino e a necessidade de uma educação permanente - de um lado um cenário dominado por medo e incertezas; milhares de pessoas perdendo suas vidas num espaço de tempo muito curto; do outro as desigualdades da educação sendo evidenciadas de forma bem explícita quando se trata da exclusão dos milhares de alunos das famílias que não possuem acesso à tecnologia. E mesmo os que possuem, há ainda a dificuldade de domínio das ferramentas tecnológicas tanto por parte de estudantes quanto por profissionais da educação. Sem contar a resistência de alguns para adesão ao novo processo educacional.

### 4.1 A Pandemia e suas consequências para a Gestão Escolar

De acordo com a chefe do Departamento de Pesquisa em História das Ciências e da Saúde (Depes) da Casa de Oswaldo Cruz, Dominichi Miranda de Sá, no texto *“Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia”*, a história da Pandemia da Covid-19 teve início em 31 de dezembro de 2019 quando a China reportou à Organização Mundial da Saúde – OMS, casos de uma pneumonia desconhecida, originada na província de Hubei. Ao identificarem a causa dessa suposta pneumonia, em 07 de janeiro de 2020, por meio de um novo coronavírus, este ficou conhecido por pouco tempo como “2019-nCoV”. Consequentemente, veio a primeira morte datada em 09 de janeiro de 2020, na China.

À medida que os dias se passavam, os casos aumentavam e as descobertas iam chegando aos poucos. Assim, a primeira quarentena do Coronavírus iniciou em Wuhan, em 23 de janeiro de 2020. É importante destacar que a partir daí, o mundo começa a receber alertas da OMS em relação à dimensão do que poderia representar o vírus. Como foi observada, a pandemia (ainda sem ser anunciada como pandemia) começou a se propagar em vários outros continentes e não somente na Ásia.

A partir de fevereiro de 2020, “a OMS passou a utilizar oficialmente o termo Covid-19 para a síndrome respiratória aguda grave causada pelo novo vírus, que também ganhou sua nomenclatura definitiva: Sars-CoV-2”. Nesse mesmo mês, o número de mortes já ultrapassava 800 pessoas. Constata-se que Tedros Adhanom, diretor-geral da OMS, pediu aos representantes de cada governo dos estados nacionais, em 15 de fevereiro de 2020, para organizarem e prepararem seus sistemas de saúde. Nesta perspectiva, no dia 24 do mesmo mês e ano, ele anunciou que todos deveriam se preparar para a pandemia e reforçou os pedidos de cuidados.

No Brasil, o primeiro caso é de 26 de fevereiro de 2020. Nas duas primeiras semanas de março, o número de mortos no mundo já tinha chegado a 3.000. A propagação acelerada e os riscos que as pessoas estavam submetidas fez com que escolas e universidades suspendessem as aulas presenciais em diversos países do mundo. O que representou mais de 1 bilhão e meio de estudantes fora dos muros escolares. Nessa perspectiva, a UNESCO orientou que as unidades escolares utilizassem plataformas e outros recursos, a fim de garantirem a continuidade dos estudos por meio do Ensino Remoto.

Um novo cenário começou a fazer parte do dia a dia das pessoas. Estocar alimentos e produtos de limpeza e de higiene pessoal passou a ser a rotina de muitos. Nesse sentido, sinônimos dos termos referentes às medidas de isolamento para contenção do vírus foram diversos: “isolamento social”, “distanciamento social”, “quarentena” e “lockdown”. Conforme *Dominichi*:

Estima-se que em torno de 3 bilhões de pessoas tenham entrado em quarentena no mundo nos primeiros meses da doença. Construção de hospitais de campanha, lavagem das mãos com sabão, uso intensivo de álcool gel para higienização diversa de compras e produtos, recebimento de *fake news* por *WhatsApp*, etiqueta respiratória e rígidos limites para aglomerações tornaram-se parte da vida cotidiana (SÁ, 2020).

Numa configuração desoladora, o número de casos confirmados e de mortes cresciam assustadoramente. No mês de abril de 2020, mais de 2 milhões de pessoas no mundo já tinham sido infectadas pelo vírus. No Brasil, a situação se agravava cada vez mais e, conseqüentemente, em maio de 2020, a Covid-19 foi considerada “a maior *causa mortis*” no país.

O uso de máscaras como outra nova maneira de evitar a propagação do vírus foi mais uma indicação da OMS. O final do ano de 2020 foi se aproximando e o medo e as incertezas aumentaram. Ninguém tinha condições de afirmar como seriam os meses seguintes. Falavam-se muito em um “novo normal”, entretanto à medida que os dias se passavam, íamos percebendo que poderíamos não vivenciar a “normalidade”, novamente. Em setembro de 2020, a corrida pela vacina mobilizou diversos cientistas do mundo. A discussão girava em torno de

profissionais de diversas áreas – virologistas, historiadores, infectologistas, economistas e epidemiologistas, cada um traçando um cenário futuro, orientando e sugerindo ações e alternativas para o presente, e de alguma forma estabelecendo relações com o passado.

Nessa linha, o texto de Dominichi (2020) apresenta o posicionamento do historiador israelense Yuval Harari, referente à crise sanitária. Desse modo:

Por outro lado, o historiador israelense Yuval Harari, em diferentes oportunidades, defendeu que a crise contemporânea não é só sanitária, mas de confiança[2]: confiança nas autoridades públicas, na ciência e na cooperação internacional. Na sua opinião, haveria sim lições a tirar da crise. Ela deveria ser assumida como uma oportunidade de forte reflexão sobre fronteiras: entre disciplinas; entre países, em prol da solidariedade; e entre o mundo humano e o dos animais não humanos. Seria urgente perceber que o *Homo sapiens* não é o dono do planeta, que não é uma espécie excepcional e apartada do mundo biológico, que não se pode seguir no mesmo ritmo atual e irrefletido de degradação ambiental, que não é verdade que jamais seremos vencidos por nenhuma outra espécie, menos ainda por microrganismos.[3] A seguir, as reflexões e escolhas que faremos agora podem mudar as nossas vidas de maneira definitiva nos próximos anos (SÁ, 2020).

Por fim, a historiadora menciona parte da produção e da contribuição dos cientistas sociais ao longo dos nove primeiros meses da Pandemia da Covid-19 e de outras do passado. A variedade de temas trabalhados, desde os referentes à saúde, tecnologias médicas e digitais, “ativismo da sociedade civil nas epidemias”, “as vulnerabilidades e desigualdades sociais, sobretudo as de gênero e étnicas” até a “a confiança social na ciência e nas autoridades sanitárias em tempos de pandemia”.

A fim de conhecer um pouco mais sobre os desafios e perspectivas da educação na pandemia, os professores e pesquisadores da USP Edson Grandisoli, Pedro Roberto Jacobi e Silvio Marchini (2020) realizaram uma pesquisa tomando como ponto de partida a realidade da Rede Estadual de Educação de São Paulo, a maior do Brasil, com aproximadamente 200 mil educadores e educadoras e cerca de 3,8 milhões de estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho objetivou:

Por meio da voz ao ator central do processo educacional, contribuir para a estruturação, planejamento e criação de ações e políticas públicas direcionadas à garantia de oferta ampla, irrestrita e democrática de uma educação de qualidade para todos, considerando-se momentos de emergência ou não (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020).

Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020) levaram em consideração os diversos fatores e desafios que passaram a fazer parte do novo cenário dos profissionais da educação, diante de uma pandemia. Readaptação, distanciamento social, ensinar e aprender por meio da mediação das tecnologias digitais, garantia do direito à aprendizagem, oferta de formação continuada e

ação adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao criar Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

Por meio de questionário disponibilizado aos educadores entre maio a junho de 2020, e indicadores relacionados a questões afetivas, pedagógicas e saúde mental, a pesquisa totalizou 19.221 respostas em 544 municípios do Estado de São Paulo. Dentre os resultados apresentados, destacam-se: 76,3 % dos respondentes se declararam como profissionais do sexo feminino; 48,1% manifestaram sentir medo, insegurança e incerteza quanto à pandemia; 51% responderam ter insegurança como relação ao novo modelo de ensino; 68% confirmaram apoio recebido de formações continuadas; porém 85% acreditam que os estudantes aprendem menos por meio do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais.

Certamente, considerando o tempo de duração da pandemia, os resultados apresentados pelos pesquisadores do referido estudo não alcançaram as mesmas proporções ou até dimensões daqueles estudiosos que chegaram ao final da pandemia, porém é importante destacar algumas preocupações e desafios já explicitados pelos estudiosos. Assim:

Existe, entretanto, uma urgência na revisão e adequação do atual modelo de educação mediada por tecnologia por meio de novos formatos que garantam a aprendizagem significativa dos estudantes, bem como permitam que essa trajetória educativa seja avaliada de forma assertiva. Tais pontos, entretanto, dependem não somente da busca por novos formatos tecnológicos, mas de intensa e competente formação dos professores e outros profissionais da educação. Novos e melhorados modelos híbridos de ensino (presencial + remoto) deverão ser capazes de garantir o melhor dos dois mundos para educadores e estudantes e, uma vez implantados de forma competente, colaborarão diretamente na transição para modelos mais remotos em tempos de crise ou não (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020).

Consoante relatório divulgado pela UNESCO, em 06/12/2021, intitulado “*Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à Covid-19 pode empobrecer uma geração inteira*”, o prejuízo aos estudantes da atualidade, em razão da suspensão das aulas presenciais, pode chegar a 17 trilhões de dólares, o equivalente a 14% do PIB mundial. O documento também aponta que as perdas para crianças de países pobres e de baixa renda que estavam com dificuldade de aprendizagem antes da pandemia, passaram de 53% com possibilidades de chegarem a 70 %, considerando o tempo em que as aulas presenciais ficaram suspensas.

O Brasil, o Paquistão, a Índia rural, a África do Sul e o México são alguns exemplos de países que apresentaram, por meio de dados reais, “evidências regionais” de perdas de aprendizagem em leitura e escrita, segundo o relatório (UNESCO, 2021).

Outro estudo relevante sobre o tema foi o do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/MG

que realizou a pesquisa intitulada “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, e dentre os principais objetivos procurou “conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil”.

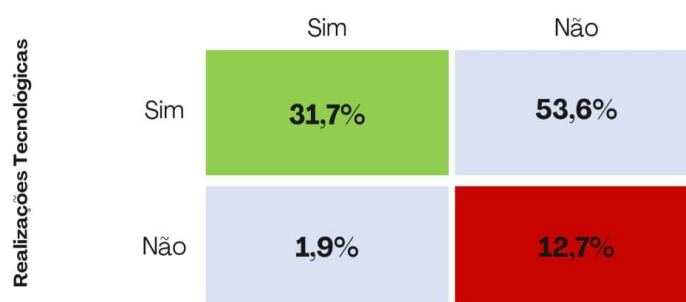
Efetivamente, participaram 15.654 professores e professoras, que no mês de junho de 2020, por meio do questionário online Google forms, foram sujeitos da pesquisa do GESTRADO. Após análises, os dados mostraram que a maior parte dos participantes se encontrava na faixa etária de 40 a 49 anos, o que representa 37,2%; sendo que desse total, 30,2% são do sexo feminino e apenas 7% do masculino. Com efeito, o total das mulheres respondentes representam 78,3%.

**Figura 1 - Características Demográficas**

<b>Faixa etária</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Até 29 anos	5,5%	2,3%	7,8%
De 30 a 39 anos	20,6%	6,6%	27,3%
De 40 a 49 anos	30,2%	7,0%	37,2%
De 50 a 59 anos	19,0%	4,7%	23,7%
De 60 anos ou mais	3,0%	1,0%	4,0%
<b>Total</b>	<b>78,3%</b>	<b>21,7%</b>	<b>100,0%</b>

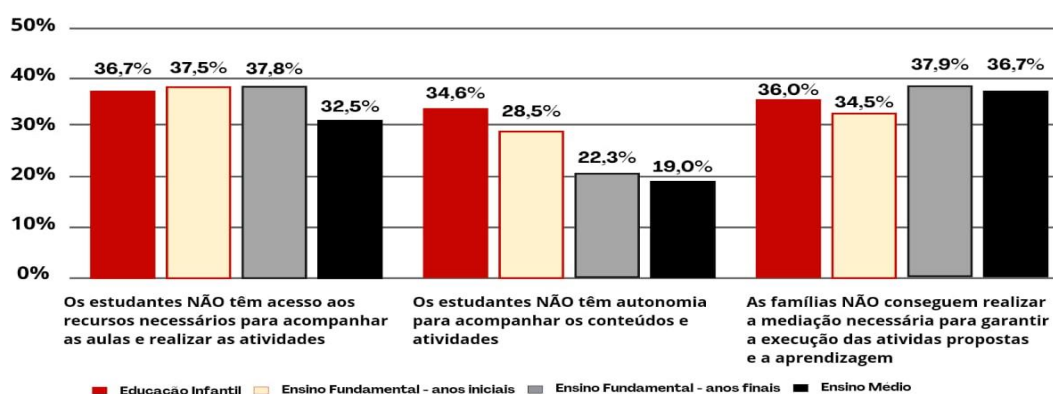
Fonte: Relatório Técnico do Gestrado (2020).

No que se refere ao uso das tecnologias digitais, o estudo evidenciou “a ausência de formação específica para grande parte dos (as) professores (as).” Conseqüentemente, apenas 28% deles afirmaram ter domínio das mídias digitais. Infelizmente, a situação é bem preocupante. Até a data da análise dos questionários, o percentual de profissionais das redes municipais que disseram não ter recebido nenhum tipo de formação para trabalhar com as tecnologias digitais corresponde a 53,6% comparado aos professores das redes estaduais, 24,6%. A cada 10 respondentes, apenas 3 tinham, efetivamente, recursos e preparo tecnológicos para realização do ensino remoto. De acordo com os respondentes, as formações recebidas são provenientes da secretaria de educação; assim como também acessaram tutoriais online com orientações para uso das mídias.

**Figura 2 - Preparo para realização de atividades**

Fonte: Relatório Técnico do Gestrado (2020).

Se para os profissionais da educação a situação não estava fácil, para os estudantes tampouco. Os dados mostraram que a cada 3 alunos 1 não possuía acesso às tecnologias digitais. Outro fator relevante está relacionado à autonomia do corpo discente. Os resultados mostraram que quanto maior o nível da etapa, maior a independência para acompanhar o Ensino Remoto. Todavia, até mesmo no Ensino Médio, os profissionais respondentes acreditam que 1 a cada 5 estudantes não possuía esta autonomia. Quanto ao apoio dado dentro de casa, aproximadamente 35% dos professores “acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas”.

**Figura 3 - % que concorda totalmente com as informações**

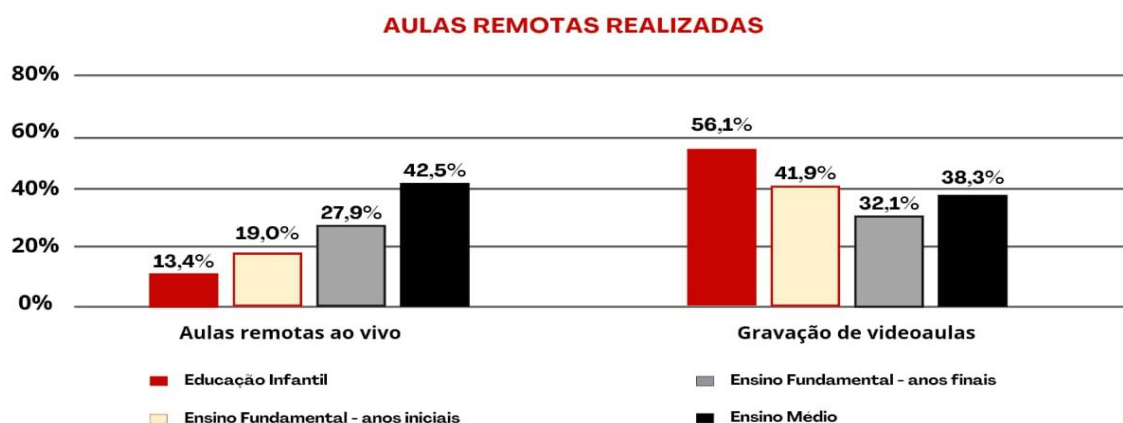
Fonte: Relatório Técnico do Gestrado (2020).

Diante de tantas estratégias e improvisos para readaptarem ao novo modelo de ensino, vários recursos foram utilizados pelos profissionais da educação: tablete, celular, notebook,

áudios via WhatsApp e computador. Nessa perspectiva, 83% possuíam recursos tecnológicos, entretanto desse percentual, metade os compartilhava com outra pessoa da família. Não podemos deixar de mencionar que 9 a cada 10 professores realizaram as aulas por meio do celular; e 24 % disseram ministrá-las por meio da utilização dos planos de dados móveis.

Em relação às atividades desenvolvidas, um dado que chama atenção é o percentual de professores da educação infantil que disseram gravar videoaulas, 56,1% comparado a 13,4% que conduziram as aulas remotas ao vivo. Elaboração de atividades para serem enviadas aos estudantes, leitura e correção da devolutiva, assim como também as reuniões com gestores e as com outros colegas de trabalho foram as principais tarefas mencionadas pelos sujeitos da investigação.

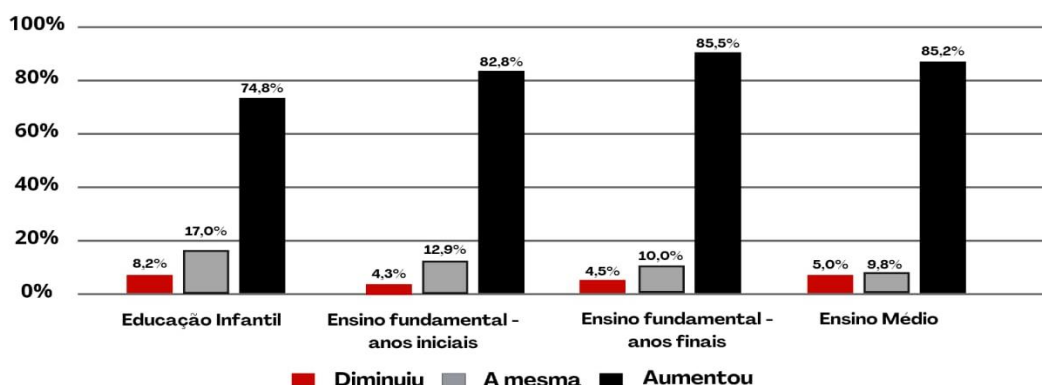
**Figura 1 - Atividades Desenvolvidas**



Fonte: Relatório Técnico do Gestrado (2020).

Destaque também merece a percepção dos professores em relação à comparação das horas de trabalho do ensino remoto com o período anterior à pandemia. É preciso mencionar mais uma vez que as análises de toda a pesquisa do GESTRADO/UFMG partem da premissa do envolvimento dos professores respondentes os quais atuam nas etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. As respectivas etapas apresentaram os seguintes percentuais ao afirmarem que houve aumento da carga horária de trabalho: 74,8% (EI); 82,8% (EFAI); 85,5% (EFAF) e 85,2% (EM).

**Figura 5 - Comparação das horas de trabalho no Ensino Remoto**



Fonte: Relatório Técnico do Gestrado (2020).

No que diz respeito ao suporte institucional recebido para realização das atividades não presenciais, constata-se mais uma vez a distinção entre as redes municipais e estaduais. De 15.654 professores e professoras participantes, 14% dos profissionais das redes municipais e 7% das estaduais não dispuseram de nenhum suporte institucional, conforme os dados apresentados (GESTRADO/MG, 2020, p. 16).

A participação dos estudantes nas atividades propostas é outro ponto relevante. 37,7% dos professores participantes acreditam que 45% dos estudantes diminuíram o envolvimento, drasticamente. Talvez, três causas inicialmente podem ser apontadas: 1ª – Parte dos estudantes não possuía acesso às tecnologias digitais. 2ª – Uma parcela dos alunos não possuía autonomia para acompanhar e realizar as atividades e 3ª – “As famílias não conseguem realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades propostas e a aprendizagem”. Os dados mostraram que a cada 4 estudantes, 1 não possuía recursos digitais para acompanhamento das aulas remotas. Nessa linha, aproximadamente 30% dos profissionais da Educação Infantil acreditam na dificuldade de acompanhamento por parte das famílias, e, 22% dos docentes do Ensino Fundamental Anos Finais percebem a falta de autonomia deste público para acompanhar e realizar as tarefas.

Dentre as várias conclusões que o grupo da pesquisa chegou, é relevante destacar os esforços e compromissos dos profissionais da educação para a continuidade do ensino; muitos sem ter recebido nenhuma formação continuada. O GESTRADO/MG acredita que a experiência possa favorecer um amadurecimento profissional, embora sob a pressão de diversos sentimentos que podem trazer prejuízos à saúde humana. Por fim, para os pesquisadores e

pesquisadoras, a pandemia explicitou ainda mais os problemas que já existiam na educação, como: falta de estrutura de algumas escolas; falta de apoio e orientação de algumas redes; a vulnerabilidade socioeconômica de algumas famílias e o número insuficiente de profissionais.

## 5 CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

“A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 50).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que na visão de Gil (2002), “entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Para ele, ao comparar três instrumentos – questionário, entrevista e formulário, dentre as vantagens da entrevista, é possível destacar o alcance a um grande número de pessoas, tanto leitores quanto analfabetos; a possibilidade de auxílio, caso o entrevistado tenha alguma dificuldade e por último, observação, inferências e análises dos participantes. (GIL, 2002, p. 115).

Nessa perspectiva, Gil (2002) enfatiza a importância do trabalho com amostras as quais se justificam ao considerar as dimensões e o universo de elementos que os levantamentos abrangem.

Por essa razão, o mais freqüente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo. E, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se possível até mesmo calcular a margem de segurança dos resultados obtidos (GIL, 2002, p. 121).

Decerto, o estudo “Gestão Escolar na Pandemia: demandas, formação e orientação” trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Ao pensarmos no critério da amostra para a nossa pesquisa, a princípio decidimos selecionar três escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ipatinga-MG, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2019. Sendo que a seleção partiria de três resultados diferentes – baixo, médio, alto. Todavia, nos primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga, recebemos a informação de que grande parte das escolas não estava mais com a mesma equipe gestora do período pandêmico. Portanto, restou-nos realizar o trabalho com as poucas escolas que mantiveram os gestores. Este contexto para levantamento de dados nos permite afirmar que a amostra utilizada foi a não probalística, uma vez que o número de entrevistados não pôde, previamente, ser definido. Assim, a pesquisa realizou três entrevistas: duas com diretores escolares e uma com diretora adjunta, no período de 14/09/2022 a 19/09/2022.

O formato da entrevista foi presencial, na unidade escolar de cada gestor (a), conforme escolha e disponibilidade do (a) entrevistado(a), previamente acordado, e a previsão de duração de cada uma seria de, no máximo, duas horas. Nessa linha, aconteceram entrevistas com uma hora, aproximadamente, e outra com duas horas.

## **5.1 O Município de Ipatinga - MG**

Antes de apresentarmos a análise das entrevistas, é mister situarmos alguns aspectos referentes ao município de Ipatinga-MG, cidade onde foram realizadas as entrevistas com os gestores de duas escolas municipais.

O município se localiza no interior de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil, mais especificamente no Vale do Rio Doce, fica a cerca de 210 km a leste da capital mineira, e pertence à Região Metropolitana do Vale do Aço.

No início do século XIX, bandeirantes iniciaram a exploração da região, porém o povoamento só foi intensificado entre as décadas de 1910 e 1920 por meio da EFVM – A Concessionária Estrada de Ferro Vitória a Minas S.A, uma empresa ferroviária que interliga a Região Metropolitana de Vitória, no Espírito Santo a Belo Horizonte, capital mineira. Com a criação do distrito em 1953, até então subordinado ao município de Coronel Fabriciano, Ipatinga foi escolhido para sediar o núcleo industrial da Usiminas – empresa do setor siderúrgico, destaque na produção e comercialização de aços planos; o que atraiu pessoas de diversos lugares do Brasil. Neste sentido, a empresa procurou construir os primeiros bairros de Ipatinga, a chamada Vila Operária, a qual visava a moradia dos trabalhadores que chegavam. Outrossim a emancipação política do município aconteceu em 1964.

Embora a indústria tenha sempre representado a maior fonte de renda, na segunda metade do século XX a população sem vínculo industrial também cresceu bastante e atraiu novos grupos. A manutenção da indústria contribuiu para a formação da Região Metropolitana do Vale do Aço, um dos mais importantes polos urbanos de Minas Gerais, dando notoriedade a Ipatinga por ser geradora de muitos empregos na vizinhança e responsável por mais de 60% do Produto Interno Bruto da região.

Consoante os dados de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Ipatinga possui uma área territorial de 164.884 km<sup>2</sup>, com 227.731 habitantes, o que corresponde a 1.381,16 hab/km<sup>2</sup>. Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos foi de 97,8%; e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM era de 0,771.

No quesito **Trabalho e Rendimento**, em 2021 o município possuía um salário médio equivalente a 2,4 salários mínimos. A nível estadual ocupava a posição 59 de 853, e a nível nacional ficava na posição 729 de 5.570.

No que se refere à **Educação**, a taxa de Escolarização de 6 a 14 anos de 97,8% faz com que Ipatinga fique em 16º de 22º a nível de região geográfica imediata, em 395º de 853º no Estado Mineiro e em 2411º de 5570º a nível de país. Contabilizou em 2021 um IDEB de 6,4 nos Anos Iniciais e de 5,6 nos Anos Finais do Ensino fundamental.

Em relação à **Economia**, em 2020 com o PIB per capita de 42.001,94 R\$, o município ocupou o 4º lugar em 22º na região geográfica imediata, o 88º de 853 no Estado de MG e 910º de 5570º a nível nacional. Em 2015, o percentual das receitas oriundas de fontes externas foi de 73,5%. E em 2017, o total de receitas realizadas corresponde a 682.465,83 R\$ (x1000).

No quesito **Saúde**, conforme os dados de 2020, o município de Ipatinga possui uma taxa de mortalidade infantil média de 7,97 para cada 1000 nascidos vivos. Neste sentido, o ente federativo ocupa o 13º de 22º na região demográfica imediata, o 472º de 853º a nível Estadual e 3258º de 5570º a nível brasileiro.

## **5.2 A Rede Municipal de Educação de Ipatinga**

De acordo com os dados de 2022, obtidos no site da QEdu, o município de Ipatinga possui 148 unidades escolares, sendo: 76 privadas, 1 administrada pelo governo federal, 25 pelo governo Estadual e 46 pela secretaria municipal de educação. Para garantirmos mais precisão nos dados, delimitaremos a Rede Municipal.

A Secretaria Municipal contabiliza 19.463 matrículas. Sendo 951 na Creche, 4.234 na Pré-escola, 8.661 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1 e 5.617 nos Anos Finais do Ensino Fundamental 2. Os dados mostraram também que em relação ao corpo docente, o número de professores é de 584 nos anos iniciais e 339 nos anos finais. Em 2021, alcançou um IDEB de 6,4 nos Anos Iniciais e de 5,6 nos Anos Finais do Ensino fundamental.

Quadro 2 Número de Matrículas e Etapas Ofertadas

<b>Rede Municipal de Educação de Ipatinga</b>			
<b>Nº de Matrículas</b>	<b>Etapas</b>	<b>IDEB/Ano 2021</b>	<b>Nº de Professores</b>
951	Creche	-	-
4.234	Pré-escola	-	-
8.661	Fundamental 1	6,4	584
5.617	Fundamental 2	5,6	339

Fonte: Elaborada pela mestranda com base no site da QEdU (2023).

### 5.3 Análise dos Dados

Para condução da entrevista, um questionário dividido em bloco de questões foi elaborado. O primeiro bloco foi referente às informações socioprofissionais dos gestores. Neste sentido, aqui apresentamos idade, sexo, formações inicial e continuada, tempo de atuação na educação, tempo de atuação na escola em que trabalha, tempo de atuação na gestão, situação funcional (efetivo ou contrato) e se possui outra atividade remunerada.

O segundo bloco de questões das entrevistas objetivou conhecer um pouco da gestão pedagógica e sua relação com a comunidade escolar, antes da pandemia. Neste sentido, nos interessou saber: como era a atuação da gestão antes da pandemia; a constituição dos integrantes da equipe gestora; quais etapas são ofertadas na escola e o número de alunos por turno/etapa; quantos turnos de funcionamento; número de professores e de profissionais de um modo geral; a relação família-escola antes da pandemia e as maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas nessa relação, e conhecer um pouco mais sobre a infraestrutura e os indicadores de rendimento da unidade de ensino.

Já o terceiro bloco denominado “Percepção acerca da gestão na pandemia”, procurou compreender quais foram as principais demandas administrativas, financeiras e pedagógicas que se apresentaram para a equipe gestora na pandemia. Deste modo, a entrevista foi conduzida de maneira que os entrevistados apresentassem: as principais mudanças que foram percebendo na gestão administrativa; as principais dificuldades encontradas pelos gestores; como a gestão se organizou para as alterações no ambiente escolar; como foi o aporte recebido pelos gestores para enfrentamento dos desafios; como foi se deu a organização do ensino; como a escola se organizou durante a suspensão das aulas presenciais para continuidade do processo ensino-aprendizagem; os principais desafios pedagógicos observados pela equipe gestora diante das mudanças; adesão ao ensino remoto por parte das equipes gestora e docente; compreender como

as mudanças intensificaram o trabalho da gestão; como se deu o processo de surgimento de novas demandas de trabalho para a gestão; as atividades laborais que passaram a fazer parte da rotina dos gestores durante a pandemia; aumento da carga horária de cada gestor durante o Ensino Remoto; as estratégias utilizadas pra realização das atividades com êxito; quais estratégias que não funcionaram e os motivos de não terem dado certo.

O quarto bloco intitulado “Formação para atuar na pandemia”, teve como objetivo investigar as formações ofertadas aos gestores escolares. Destarte, foi de nosso interesse saber: como foi o processo de reorganização das formações ofertadas aos gestores para enfrentamento dos desafios advindos da pandemia; a carga horária das formações; pessoas responsáveis pela condução da formação; os equipamentos/recursos utilizados pelos gestores durante a suspensão das aulas presenciais para execução das tarefas; se as formações ofertadas foram condizentes com a realidade e necessidade da escola; quais dimensões foram abordadas na formação; o percentual de gestores preparados para orientarem os alunos e professores; as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores em relação ao domínio das tecnologias digitais; as demandas que não foram contempladas na formação; os impactos ou consequências da lacuna em relação às demandas não atendidas na formação dos gestores escolares para enfrentamento da pandemia; organização da equipe gestora em relação aos problemas oriundos de demandas não contempladas na formação e o ponto de vista de cada gestor em relação aos temas que deveriam ter sido abordados, mas que não foram.

Nessa perspectiva, apresentaremos a visão dos gestores entrevistados e efetivamente, levamos em consideração os compromissos firmados no TCLE, preservaremos a confidencialidade dos participantes, utilizando, portanto, pseudônimos e outras formas não identificáveis.

### **5.3.1 Categoria 1 - Informações Socioprofissionais**

No bloco 1 sobre Informações Socioprofissionais, o objetivo foi apresentar o perfil socioprofissional e a formação dos gestores entrevistados.

Nessa linha, a faixa etária dos respondentes varia entre 45 a 54 anos de idade, sendo uma pessoa do sexo masculino e duas do feminino. Em relação à formação inicial e continuada, um diretor possui licenciatura plena em Geografia com especialização em Ciências do Meio Ambiente; outra diretora adjunta é graduada em Normal Superior com especializações em Psicopedagogia e em Inclusão Escolar e Diversidade; e uma diretora é graduada em História

com especialização em História Econômica do Brasil. Dos três, uma exerce outra atividade remunerada fora da educação como consultora da Mary Kay. O tempo de atuação dos profissionais na educação varia de 19 a 30 anos de trabalho.

**Quadro 3 - Informações Socioprofissionais -1**

PSEUDÔNIMO	GÊNERO	IDADE	ATUAÇÃO	ESCOLA	FORMAÇÃO INICIAL
Carlos	Masculino	50	Diretor Escolar	EMEF São Geraldo	Geografia
Norma	Feminino	45	Diretora Adjunta	EMEF São Geraldo	Normal Superior
Rita	Feminino	54	Diretora	EMEF São José	História

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

**Quadro 4 Informações Socioprofissionais - 2**

PSEUDÔNIMO	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	ATIVIDADE REMUNERADA FORA DA EDUCAÇÃO?	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Carlos	Especialização em Ciência do Meio Ambiente	24 anos	10 anos	Não.	Efetivo
Norma	Especialização em Psicopedagogia e em Inclusão Escolar e Diversidade	19 anos	3 anos	Sim. Consultora Mary Kay	Efetiva
Rita	Especialização em História Econômica do Brasil	30 anos	16 anos	Não.	Efetiva/ Aposentada

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

### 5.3.2 Categoria 2 - Gestão antes da Pandemia

Na Categoria Gestão antes da Pandemia, conforme já mencionado anteriormente, o bloco teve como principal objetivo conhecer um pouco da gestão pedagógica e sua relação com a comunidade escolar, antes da pandemia. Neste sentido, identificar a estrutura organizacional escolar foi um ponto importante durante a entrevista.

**Quadro 5 - Estrutura Organizacional Escolar**

ESCOLA	INTEGRANTES DA EQUIPE GESTORA	ETAPAS OFERTADAS	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS	IDEB Ano 2019 Ano 2021
EMEF São Geraldo	1 Diretor, 1 Diretora Adjunta e 4 Coordenadores Pedagógicos	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II 4 turmas são Educação Integral	969	76 Professores 35 Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 48 no Ensino Fundamental 2	Anos Iniciais=5,5/6,1 Anos Finais=6,5/6,0
EMEF São José	1 Diretora, 1 Diretora Adjunta e 3 Coordenadores Pedagógicos	Ensino Fundamental I e II 4 turmas são da Educação Integral.	520	Ensino Fundamental 1=16 Ensino Fundamental II=18 professores	Anos Iniciais=4,6/6,4 Anos Finais=6,6/5,1

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quando questionado sobre os integrantes que compõem a equipe gestora, Carlos menciona como é o processo de escolha dos gestores escolares da Escola São Geraldo o qual envolve a participação de representantes de cada segmento que constitui a comunidade escolar. O que parece não ser a realidade de toda Rede Municipal de Educação de Ipatinga-MG. Assim:

Aqui no município é eleição, né! Os alunos acima de doze anos escolhem junto com os professores. O voto tem o mesmo peso que... já tiveram no momento que tinha a equipe gestora peso diferente do funcionário, pelo voto do aluno, o peso é o mesmo. A nossa equipe hoje é composta por quatro coordenadores da educação infantil até o terceiro ano, depois quarto, quinto e sexto e a coordenadora dos anos finais do sétimo, oitavo e nono ano.[...] Coordenadores Pedagógicos que atuam oito horas na escola. E temos duas diretoras adjuntas e tem eu como diretor. Eleição foi feita final do ano passado... A legislação exige que tenha trinta e cinco por cento de quórum. Então não é tão simples mesmo aqui que foi chapa única, mas a comunidade aqui comparece. Nunca tivemos problema com o quórum nas três eleições, quatro, né! Que eu participei, graças a Deus, a comunidade está acostumada a ter essa participação na escolha do gestor, que é muito bom... Que eles já sabem quem eles estão escolhendo (Informação Verbal Gestor Carlos).

Em convergência com o que foi citado pelo diretor Carlos, Paro (2015) discute o processo mais adequado para que o diretor possa ingressar na escola e para que as ações sejam democráticas a fim de alcançar o produto tão almejado, o aluno educado; já que as concepções e ações do dirigente escolar precisam superar o perfil tradicional daquele ser dotado de poder o

qual está na instituição para representar o Estado por meio do cumprimento da lei e os demais devem-lhe obediência. Nesse sentido, Vitor Paro discorda dos processos burocráticos que selecionam diretores por meio de concursos públicos e também por nomeação político-partidária. Defende assim a participação da comunidade escolar representada por pais, alunos e profissionais da instituição para “escolha democrática do diretor”. O que significa dizer que, nesse caso, tanto o ingresso quanto a permanência no cargo estão diretamente justificados pelo desejo e interesse daqueles que compõem o quadro de pessoal da instituição, e não somente do Estado.

Em relação à infraestrutura das duas escolas dos gestores, de um modo geral os entrevistados avaliaram como boa. Na Escola São Geraldo, o diretor Carlos considera que são privilegiados neste aspecto, pois no critério de acessibilidade, além de rampa, o espaço possui até plataforma elevatória. No critério alimentação escolar, a merenda é diversificada com carne, diariamente, salada, arroz, feijão, fruta, suco e bolo.

Já na Escola São José, a diretora Rita avalia como boa estrutura, entretanto apresenta algumas ressalvas neste aspecto. Apesar de a unidade de ensino ter passado por uma grande reforma em 2016, que “foi basicamente jogada no chão” e construída novamente, há problemas no telhado, principalmente, quando chove. Em 2019, aconteceu uma nova reforma, menor, que melhorou.

Outro problema apresentado pela diretora, foi a questão do pouco espaço, que apesar de ter constado no projeto inicial da reforma de 2016 sobre a construção de dois pavimentos, isto não aconteceu. Também não há almoxarifado, o que constitui como mais um desafio para a direção que precisa fazer malabarismo para guardar alguns acervos, não necessariamente da secretaria. Consequentemente alguns docentes como professores de aula de intervenção pedagógica e de música lecionam no pátio, no corredor, debaixo de árvore e até nos canteiros da horta. Neste sentido, a diretora Rita desabafa sobre a visão e a romantização da comunidade externa em “achar lindo” o profissional lecionar em outros ambientes que não sejam as salas de aula. Diante desta situação, a diretora menciona o desafio de conseguir nesses ambientes, a atenção dos estudantes que já têm dificuldade de aprendizagem; e reforça que o professor pode lecionar fora da sala de aula sim, mas que não deveria ser por falta de opção.

Como a Escola São José tem quatro turmas da Educação Integral, o problema do espaço aumenta, uma vez que os estudantes passam boa parte do tempo em ambientes externos para realizarem aula de dança, de teatro, de mágica e de mecatrônica, entretanto não há um banheiro para tomar banho.

Em relação à acessibilidade, na visão da diretora, a Escola São José atende, porém não para estudante cego. Mas menciona que a instituição ainda não recebeu, até o momento, alunos com esta necessidade.

No que diz respeito à atuação da gestão escolar antes da pandemia, de acordo com os gestores Carlos e Norma da Escola São Geraldo, por se tratar de alunos de um bairro de periferia, a comunidade sempre participava das atividades escolares promovidas pela gestão, principalmente, a partir das reuniões, das festas, dos jogos e das atividades culturais. Situação que, na visão do diretor, mudou um pouco com o cenário pandêmico; o contato passou a ser somente para entrega das cestas básicas e dos blocos de atividades ou via WhatsApp.

Na narrativa de Carlos:

É, o bairro aqui é um bairro periférico. A comunidade... uma boa parte dela, principalmente, os alunos menores da comunidade, os pais trazem as crianças, buscam as crianças... nós tínhamos uma participação, tínhamos, né! Até então uma boa participação na reunião de pais... as festas que a escola... atividades culturais que a escola realiza, festa junina, festa da família. A comunidade aqui é muito participativa. Com a pandemia, nós ficamos dois anos com as atividades remotas, embora a direção estava na escola boa parte desse período porque tinha a questão alimentar que a secretaria fazia a distribuição, a cesta básica. E aí nós retornamos o ano passado, né! E agora estamos construindo, não sei se pode se dizer assim... Reconstruindo nessa relação de novo da participação da comunidade que a gente sabe que é de suma importância... O pai, os pais ou quem cuida da criança está participando (Informação Verbal Gestor Carlos).

Observe que ao mencionar a participação da comunidade escolar, sobretudo dos pais responsáveis, Carlos apresenta algumas das principais atividades que contavam com a participação da família, antes da pandemia, ao que pressupõe uma das ações de gestão democrática. Entretanto, na visão de Lima (2018), as dificuldades são muitas para efetivar na prática a gestão democrática das escolas. Para o autor, a primeira está relacionada com a resistência à adesão à democracia, considerando a situação de governos ditatoriais que deixaram suas marcas em organizações brasileiras e portuguesas. Nesse sentido, Paro (2015) é ainda mais incisivo quando apresenta a distinção do trabalho pedagógico com outros trabalhos. Para ele, o trabalho pedagógico, diferentemente de outros trabalhos, baseia-se na relação entre indivíduos autônomos, dotados de vontades e interesses distintos; eles se reconhecem como sujeitos ativos no processo e, nessa lógica, conseqüentemente, interagem e estabelecem relação com características democráticas. Do mesmo modo deve ser toda ação política dentro da instituição escolar, portanto o diretor precisa reconhecer essa singularidade da escola e atender aos interesses e necessidades dos diferentes sujeitos responsáveis pelo motivo da existência da escola.

### 5.3.3 Categoria 3 - Principais demandas durante a Pandemia

Esta categoria procurou apresentar as principais demandas administrativas, financeiras e pedagógicas que se apresentaram para a equipe gestora na pandemia.

A diretora Rita, ao pontuar as maiores dificuldades que foram surgindo no início da pandemia, na EMEF São José, frisou o aumento de carga horária de trabalho, ultrapassando as oito horas diárias; os desafios para professores acostumados com Control C Control V; a montagem dos blocos de questões a serem enviados aos alunos, uma vez que as diretrizes do município que orientavam a produção do material exigiam um padrão, observando objetivos, competências e habilidades de acordo com o conteúdo trabalhado; dificuldade de acesso às tecnologias digitais por boa parte das famílias dos alunos, dos docentes com pouco domínio tecnológico, sobretudo os mais velhos e dificuldade por parte da direção em dar o número pessoal de telefone para os pais/responsáveis, desafio que com o contexto pandêmico, mudou bastante. Nas palavras da diretora Rita:

Então... teve assim choro e ranger de dentes nesse período, mas foi um período de bastante aprendizado. Outra coisa, planejar atividade baseada nas habilidades... isso não é uma coisa... Ah lá na internet contempla essa habilidade... então os professores que tinham mais habilidade com computador, os professores que já estavam no caminho de elaborar as próprias atividades, eles não sentiram dificuldade não, mas aquele que estava acostumado com control C control V, esses tiveram muita dificuldade, né! (Informação Verbal gestora Rita).

A apresentação da gestora Rita nos faz analisar a complexidade da gestão escolar, intensificada, principalmente, na Pandemia. Uma vez que é sabido que na maioria das escolas públicas brasileiras a situação não foi diferente. Santos (2021) evidenciou a intensificação do trabalho escolar de gestoras e professoras que tiveram de aprender a utilizar as tecnologias digitais para elaboração das atividades por meio de diferentes plataformas, dentre elas o uso do WhatsApp como ambiente de ensino, de modo que pudessem auxiliar as famílias na orientações das tarefas escolares das crianças e adolescentes sem que ao menos tivessem recebido algum tipo de formação.

Em conformidade com a visão do gestor Carlos, a suspensão das aulas presenciais e a alteração do cotidiano escolar representaram desafios, medo e insegurança, assim como acreditamos ter sido a realidade de inúmeras outras escolas brasileiras. De acordo com o educador:

É, a pandemia foi uma situação atípica, né! Eu estava como adjunto, diretor adjunto, a minha colega que era a diretora... recebemos um comunicado para

encerrar as atividades com os alunos, dispensar os alunos (...) A princípio eu creio que a maioria, tanto a direção como os professores, a gente pensava ser uns quinze dias ... nós vamos ficar afastados e depois retornamos. Ninguém tinha, né ... A própria secretaria não tinha a dimensão do problema. E foi passando, passou uma semana, passou duas, passou três e o tempo foi passando e a escola começou a ter que se organizar... até então nunca nunca tínhamos tido uma situação dessa magnitude. E aí aos poucos, a escola com a secretaria, com as orientações que foram foram chegando, a gente foi se organizando e aí foi dando sequência. (...) Então o contato que nós tínhamos era só com os pais e, raramente com os professores, mas no final passou a ter o professor porque já vinha buscar essa atividade pra ser corrigida, porque no início era muito medo, né! Você não sabia... eu mesmo fui... tive covid em julho, no ano de dois mil e vinte. A secretaria fez o teste, mas graças a Deus que não foi... passou assim despercebida, né! Mas eu tive... eu fiquei sabendo por causa do teste. Não tinha sintoma nenhum, mas a gente trabalhava com muito medo ( Informação verbal oral do Gestor Carlos).

Como podemos observar, no excerto acima, o Gestor Carlos narra o cenário vivenciado pela equipe gestora, principalmente, nos primeiros meses de suspensão das aulas presenciais, em 2020. Nota-se que no trecho “(...) a escola começou a ter que se organizar”, infere-se que as primeiras ações adotadas na instituição, relacionadas às novas demandas da pandemia, podem não ter partido da Secretaria Municipal de Educação; embora em outra parte, o educador retoma e menciona “E aos poucos, a escola com a secretaria, com as orientações que foram chegando, a gente foi se organizando e aí foi dando sequência”. Quando questionado sobre este aspecto, a narrativa foi:

É, na verdade, as iniciativas vieram da Secretaria. Até porque a gente tinha muitas ideias, mas a questão do medo, a questão da pandemia... Então a gente ficava aguardando decisão porque tinha a questão de não poder aglomerar. Então você ficava com medo de tomar uma decisão e tinha a questão da saúde das normas da Secretaria de Saúde, referentes à pandemia. Então as atividades foram feitas a partir da orientação da Secretaria. Mas é questão de precaução e medo mesmo da pandemia que ... a gente... tudo era novo. Então as iniciativas vieram da secretaria (Informação verbal do Gestor Carlos).

O excerto também nos possibilita ratificar que, mesmo diante das recomendações para o isolamento social como medida de evitar a propagação da Covid-19, os gestores dessa instituição se viram na obrigatoriedade de continuar realizando o trabalho presencial, como podemos observar em “Então o contato que nós tínhamos era só com os pais e, raramente com os professores, mas no final passou a ter o professor porque já vinha buscar essa atividade pra ser corrigida”. Em outro trecho, o diretor Carlos evidencia algumas das principais atividades realizadas pelos gestores, conforme o novo contexto pandêmico, e reforça o trabalho presencial dos gestores dentro da escola.

A Secretaria começou a pensar a questão pedagógica. Aqui nós trabalhamos com

os blocos. Os pais iam na escola buscar os blocos. A direção ficou, inicialmente, em sistema de plantão, de rodízio, né. Vinha uma quantidade da direção, depois vinha outra... os funcionários da limpeza, obviamente, que não tinha ninguém aqui. Quem estava aqui, só a direção mexendo com a questão tanto pedagógica... a questão dos blocos, os pais buscavam... tinha um prazo para os alunos executarem essa atividade em casa, depois retornava com essa atividade, aí num período posterior, os professores passaram a buscar essa atividade na escola pra corrigir e depois devolver essa atividade pra escola. A direção tinha a questão também da merenda, das cestas básicas, que eram distribuídas (Informação verbal do Gestor Carlos).

Na evidência dos questionamentos sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores no início da suspensão das aulas presenciais, o medo; a garantia do direito à aprendizagem, a partir da premissa de que nem todos tem acesso às tecnologias digitais; o aumento da sobrecarga de trabalho; a insegurança diante do desconhecido; a falta de domínio tecnológico de parte do corpo docente; a busca ativa dos estudantes; os embates existentes entre o sindicato e as redes de ensino; e a falta de compreensão e aceitação de alguns pais/responsáveis sobre o Ensino Remoto, foram as mais citadas.

Embora as dificuldades apresentadas acima sejam consenso entre os gestores entrevistados, é possível observar divergência por parte da Gestora Norma quanto ao aspecto da questão do domínio tecnológico dos professores. Nas palavras da gestora Norma:

É... não... nós não tivemos aqui na escola ... esse tipo de problema. Até porque a Secretaria de Educação... ela já está bem à frente, sabe? Então a gente sempre participou dos cursos de formação, o uso das tecnologias já estavam presentes na escola. A maioria dos professores já tinham criado as classroom, né! Que são as salas de aula através da plataforma. Então assim, em relação aos professores, eu diria que foi insignificante essa questão de eles terem dificuldade em relação ao uso da internet (Informação verbal da Gestora Norma).

O excerto abaixo também confirma que há oposição entre concepções de gestores da mesma escola sobre o acesso e o domínio das mídias digitais pelos educadores. O que não significa que, por pertencerem ao mesmo lócus laboral, necessariamente vão ter as mesmas visões. Assim, conforme o Gestor Carlos:

Tanto a direção... nós fizemos... faziam muito todas as reuniões online, né! Aí o professor também, a maioria deles tinha muita dificuldade com a tecnologia, porque até então era tudo muito novo... alguns tinham essa prática, mas a maioria sabe que não tinha, então o professor teve muita dificuldade... os grupo de WhatsApp com os alunos, questão do horário que o aluno... o pai às vezes abordava o professor fora do horário de trabalho, o professor reclamava, ah, que estava sendo abordado fora do horário. Então foi toda uma sistemática que a escola foi tendo que mudar e a tecnologia com certeza a questão do medo, né! Da questão do próprio vírus e a questão da informática que realmente pegou todo mundo de surpresa porque até então era um recurso a mais e com a pandemia passou a ser uma preocupação. (...) Quem queria e quem tinha mais habilidade.

(...) E Com a pandemia todo mundo teve que usar. As aulas gravadas ao vivo ou responder no WhatsApp ou vídeo chamada. Não foi? Uma loucura, né! Que ninguém estava preparado pra isso. (...) Outra questão... a maioria dos professores não estão preparados pra usar tecnologia, embora nós já tínhamos vindo ao longo do processo anterior com os cromebooks. Aí os professores do Fundamental I não tinham tido essa formação... era mais o professor de sexto ao nono (Informação verbal do Gestor Carlos).

Nesta perspectiva, Perrenoud (2000 apud SILVA, 2020) apresenta os benefícios quando acontece a formação para inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, de modo que não somente a competência relacionada à dimensão digital seja desenvolvida, mas também outras competências e habilidades que contribuam para a formação de um cidadão com senso crítico, com faculdades de observação, de imaginação e de pesquisa desenvolvidas, com pensamento hipotético, estratégias de comunicação, capacidade de memorizar e classificar e habilidades com leitura, análise e inferência de textos e de imagens; capaz de enfrentar as mudanças que surgirão.

Durante a entrevista, ao narrar as principais dificuldades advindas da pandemia, o gestor Carlos mencionou os embates que aconteceram entre o sindicato e o sistema de ensino; uma vez que, embora diante das orientações de isolamento para evitar a propagação do vírus, os docentes tiveram de ir até à escola para pegar as atividades impressas realizadas pelos estudantes para correção e posterior devolução. De acordo com Carlos:

É, a maior dificuldade que nós enfrentamos primeiro é a questão do medo, né! Nós tivemos embate, por exemplo, a questão do professor com o sindicato... a questão de professor ter que tá indo na escola, buscar atividade, que era o medo que o professor tinha... Com razão, porque era questão desconhecida, né! De pegar essa atividade, que esse material ficava na casa do menino, a questão da contaminação, como tudo era muito novo, nós tivemos esse problema de embate, de saber ... de professor ter que vir na escola porque até então eles não estavam vindo, era só fazendo as aulas remotas... (Informação verbal do Gestor Carlos).

A fala do diretor, no excerto anterior, demonstra, explicitamente um certo apoio ao corpo docente. Infere-se, portanto, que muitas mudanças já aconteceram nessas relações entre gestores e professores, ao longo dos anos. Nesse sentido, Arroyo (1983) retoma historicamente, a posição central que os dirigentes escolares sempre ocuparam em contextos como este. O diretor escolar público, desde sempre, era cargo de confiança do “poder central”, responsável pelo controle dos professores e de, basicamente, quase tudo relacionado à escola, desde o currículo até a participação de profissionais em greves. O autor ainda enfatiza a falsa crença que se manteve durante anos referente à suposta neutralidade política que existia na administração. Ao mesmo tempo, apresenta a reagida de grupos

subalternos e de educadores que reivindicavam por um projeto educacional voltado para os interesses da população.

Já os estudos de Paro (2015) quando apresenta concepções sobre recursos objetivos e recursos subjetivos, o que conseqüentemente leva aos conceitos de racionalização do trabalho e coordenação do esforço humano coletivo, traz outra importante reflexão a cerca desta relação entre os interesses do trabalhador e os interesses da empresa. Vitor Paro enfatiza também sobre a complexidade que há no esforço humano coletivo ou coordenação. Paro não é adepto ao termo *recursos humanos* para referir-se às pessoas na perspectiva de recursos e defende que “a ação dos sujeitos não se restringe ao momento do trabalho, mas espalha-se por todas as relações da empresa”.

Disso resulta o caráter político da coordenação do esforço humano coletivo. Nesse sentido, também é subjetivo porque as pessoas têm vontades e interesses individuais que podem ou não serem condizentes com os da empresa. Destarte, se os interesses de quem emprega a força humana do trabalho coincidem com os objetivos a serem alcançados pela empresa, há um predomínio do caráter técnico porque as forças investidas vão ao encontro e interesse de todos, evidenciando, talvez, uma gestão mais democrática. No entanto, quando ocorre o contrário, a coordenação assume um caráter mais político e torna-se também mais complexa, já que “ela não prescinde dos elementos técnicos, mas de ocupar-se mais intensamente dos interesses em conflito.”

Ao apresentar as primeiras propostas pedagógicas que chegaram à escola para efetivação do ensino remoto, o Gestor Carlos menciona outras atividades, sobretudo, de cunho pedagógico que tiveram de ser assumidas pelos gestores:

Aqui o Estado começou a usar o canal oficial do Estado, né, para atender os alunos da Rede Estadual, e aí logo em seguida, a Secretaria optou por fazer as atividade em bloco, além do acompanhamento via Google Meet, WhatsApp. A Secretaria teve que fazer os blocos porque nós sabemos que uma boa parte ou a maioria das famílias não tem internet que consegue assistir às aulas e dar esse retorno. Então, realmente tinha que ter sido os blocos... foram feitos... tinha que ter sido feito mesmo, porque a maioria da comunidade não tem a internet... tem internet, WhatsApp, mas não tem internet pra baixar um vídeo pra participar de uma aula online. Então a secretaria teve que fazer essa opção realmente pra atender de fato a comunidade. (...) Esse trabalho ficou a cargo da equipe diretiva, da coordenação. Nós... teve um início... no momento em que as atividades eram feitas pela rede toda, né, Para distribuir com os alunos e logo em seguida como a pandemia foi se estendendo... os professores passaram a ter a responsabilidade e a incumbência de fazer e montar esses blocos. E aí a coordenação recebia, tinha as datas... coordenação, direção recebia esses materiais, fazia, separava, grampeava por turma e fazia o ensino, fazia uma escala até pra... numa questão do rodízio aqui... pra não ter aglomeração e fazíamos a escala de segunda até sexta-feira de manhã e à tarde para os pais estarem vindo buscar essas atividades aqui (Informação verbal do Gestor Carlos).

Desse modo, a gestora Norma menciona como dificuldade enfrentada antes e durante a pandemia, os problemas relacionados à realização de tarefas pelos estudantes e ao acompanhamento da família. Como podemos observar:

O que que acontece? É, quando os meninos passam, né, do Ensino Fundamental um para o dois, a tendência é o pai diminuir o acompanhamento e... é a gente percebe isso como uma fragilidade, por quê? Aí que vai precisar mais, né! Mas o pai entende assim, ele já é maiorzinho, já está no sexto ano, sétimo ano e tal. Eu não preciso ficar olhando caderno, eu não preciso ficar acompanhando. E isso às vezes torna o processo frágil, por quê? A gente sabe quando a gente passa uma tarefa pra casa, um dever de casa é continuidade do ensino da escola e se o menino não faz a tarefa, não tem o feedback legal. É, impacta negativamente no aprendizado dele. Então uma das maiores dificuldades que eu percebo é a essa não participação da família, principalmente nos anos finais do fundamental que é onde eles pensam assim, ah meu filho já está no nono ano, eu não preciso mais ficar acompanhando o caderno dele. E é às vezes uma falha, porque aí que eles precisam mesmo que hoje em dia adolescente, né eles têm dificuldade né, formando a personalidade agora, então é onde a gente pega com os pais, olha, a gente precisa um maior acompanhamento. E ainda mesmo assim, mesmo a escola buscando acompanhamento, há uma fragilidade aí, porque a tendência é o não acompanhamento. A escola acredita que a família quando participa do processo, quando ela nos ajuda além de ficar inteirada, ela passa confiança também para o... né... E a gente também faz os acordos, de convivência. Esse seu filho precisa fazer as tarefas. A gente tem essa preocupação. Na primeira tarefa que o menino não faz a gente já chama esse pai. O que que está acontecendo. Por que seu filho não está fazendo as tarefas? A gente acredita que essa parceria contribui positivamente para o processo, né! (Informação Verbal da Gestora Norma).

Assim, diante da narrativa da gestora Norma, observa-se a necessidade de refletirmos sobre algumas causas responsáveis pelo contexto evidenciado, uma vez que o sucesso ou o fracasso escolar pode estar associado à razões as quais nem sempre levamos em consideração. Consoante Paro (2015), o aprendizado escolar só se efetiva a partir da vontade do educando. Tanto “porque cultura não se transmite”, como também porque as ‘ciências educacionais’ vêm provando que nesse processo, o educador cria condições para que o educando se aproprie de um determinado “componente cultural”, se esta for, também, a vontade dele. Portanto, não se pode falar em transmissão, mas de incorporação da cultura, por meio de uma ação política que envolve vontade e interesses de distintos sujeitos, sendo esta ação passível de ser democrática, se o processo for exitoso. Segundo Paro, a Didática ao se omitir em relação a esta questão de que o ensino aprendizagem também depende da vontade do aluno, contribui para que a escola culpe os estudantes os quais não querem aprender, além de ignorar que um dos grandes papéis como instituição escolar educadora é fazer com que os alunos tenham interesse também em aprender.

### 5.3.4 Categoria 4 – Formação para atuar na Pandemia

Nesta Categoria, apresentaremos a visão dos gestores entrevistados em relação ao tema Oferta e adequação da formação. Neste sentido, o objetivo do bloco quatro foi investigar quais foram as formações ofertadas, durante a pandemia.

Consoante a diretora Rita, as primeiras orientações recebidas da Secretaria de Educação de Ipatinga-MG para enfrentamento da pandemia chegaram mais rápido e foram reuniões com o intuito de verificar situações referentes ao prédio escolar, observar os refrigeradores, preparar as cestas básicas e realizar encaminhamentos de transferências e outras tarefas relacionadas à secretaria da escola. Todavia em relação aos encaminhamentos pedagógicos, o processo foi moroso. Para Rita:

(...) A gente rapidamente tinha ali um funcionário, um por vez, mas pra dar uma transferência, uma declaração de série em curso... essas coisas a gente tinha, mas eu acho que até chegar no ponto de falar não, a gente tem que fazer atividade, a gente tem que preparar essa atividade, como que vai ser isso e vai acontecer dessa forma... eu achei um tempo demorado. A gente ficou naquela agonia ali do que faço agora?, um bom tempo. Talvez pela própria situação, porque hoje a gente vê lá atrás... Ah! Mas foram sei lá, uns vinte e oito, trinta e poucos dias. Não chegou a quarenta. Hoje olhando é pouco, mas você viver um dia após o outro sem saber o que vai ser do amanhã, gente, esse tempo não passa! (...) é como se nós tivéssemos perdido o chão mesmo e sem expectativa de quando é que volta, e aí começam aquelas especulações. Volta quando? As famílias ligando, e a prefeitura também demorou um tempo pra chamar a gente, e aí começar a pensar como que seria esse retorno, demorou um tempo (Informação verbal da Gestora Rita).

A fala da diretora Rita converge com a perspectiva de Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020) ao apresentar urgência na revisão e adequação do atual modelo de educação mediada por tecnologia, de modo a garantir a aprendizagem. Para os autores, a formação adequada de todos os profissionais da educação associada aos novos formatos tecnológicos poderá contribuir de forma eficiente na transição entre o presencial e remoto em tempos de crise ou não.

De acordo com a diretora Rita, a primeira formação aconteceu no finalzinho de abril de 2020 para os professores prepararem os blocos de atividades a partir do site Educasa, porém em relação aos recursos financeiros para aquisição de equipamentos e de internet para os educadores mediar o Ensino Remoto, não houve repasse. Assim:

Basicamente nada mudou em relação a estrutura, digamos assim. Internet era a que nós já tínhamos. O professor não recebeu nenhuma ajuda a mais por ele está usando a internet dele, nem nada. E a prefeitura ainda considerava assim: “Uai, você está recebendo seu salário integral sem tá trabalhando, né, principalmente

nos primeiros meses. Então o que vocês estão reclamando?”(...) Aí depois quando o professor voltou e precisou de usar, eu acho que doeu muito mais a questão de estar ...como eu diria?, se expondo né? Que eu acho que até a pessoa entrar aqui no celular e ver a foto sua do WhatsApp, você já está um pouco se expondo ali e deixando seu número pra todo mundo ali saber quem você é e entrar em contato com você e exigir até que você responda na hora que ele quer que responda. Então assim, eu acho que isso aí a gente não teve suporte pra isso não (Informação verbal, Gestora Rita).

Destarte, a narrativa da diretora Rita é uma preocupação de outros gestores e de pesquisadores também, pois em se tratando da inserção das tecnologias digitais como ferramentas as quais viabilizam o processo ensino-aprendizagem, grande parte das escolas públicas do Brasil por meio das suas redes de ensino não conseguiu incorporá-las até o início da pandemia da Covid-19, de maneira eficiente sem que gestores e professores se sentissem inseguros e despreparados para o Ensino Remoto Emergencial mediado pelas TICs. É sabido que muitas são as contribuições que as TICs trazem para as escolas, desde a expansão dos acessos à informação, a rapidez no trabalho administrativo e pedagógico, no processamento e armazenamento de informações e até mesmo a criação de comunidades colaborativas.

Mas para que essa mudança ocorra, faz-se necessária uma formação que explore os recursos das TICs em situações que façam sentido para os gestores analisarem sua importância, função e relevância. Essa formação pode ocorrer de forma presencial, híbrida (semipresencial) ou EAD (Educação a Distância). Qualquer dessas modalidades tem as tecnologias como suporte da formação, isso significa desenvolver a formação mediatizada pelas TICs (BANCOVSKÝ, 2008, p. 29).

Desta forma, o objetivo da formação é no sentido de criar condições para favorecer a integração entre recursos tecnológicos e práticas escolares, de modo que os gestores compreendam as funções administrativas e pedagógicas e consigam realizá-las com êxito a partir das ferramentas digitais, em quaisquer contextos.

Embora a diretora Rita tenha confirmado que houve apoio pedagógico porque aconteceram algumas reuniões e formações para o uso das tecnologias, via Google Meet, por meio da formação GetEdu a qual orientou a equipe sobre como utilizar bem o e-mail, arquivar, inserir assinatura, utilizar o google drive e criar formulários, a fala da diretora adjunta Norma da Escola São Geraldo comprova que como a Rede de Ensino Municipal de Ipatinga-MG não sabia lidar com a situação logo no primeiro mês, decidiu “dar férias para os professores”.

Então, logo quando a gente suspendeu as aulas, a secretaria primeiro ela procurou dar férias pra todo mundo porque antecipando o nosso recesso, até ver como que ia ficar porque eu percebo que a pandemia assim, ela pegou todo mundo de surpresa. Ninguém sabia que ia ser por tanto tempo esse isolamento

social que ocorreu no mundo todo, né! Então assim, a princípio, a secretaria colocou todo mundo de recesso, depois começou a chamar a gente através do Google Meet (Informação verbal da gestora Norma).

Esta fala da diretora adjunta Norma nos leva a uma reflexão sobre o grande desafio o qual a Didática enfrenta e que muitos estudiosos têm se dedicado no intuito de fazer o aluno a querer aprender (Paro, 2015). Nesse sentido, se os assuntos da educação ainda se concentram no poder de leigos formados em diferentes campos como empresários, publicitários, sociólogos, etc, que basicamente não entendem nada da educação, não é de se estranhar a decisão da rede municipal de ensino ao anunciar férias aos educadores, num momento em que as primeiras medidas de contenção da Covid-19 foram relacionadas ao isolamento social.

Outra análise que pode ser feita é em relação à resistência e à dificuldade apresentadas por alguns professores da Escola São José para produzirem os blocos de atividades na Plataforma Educasa, orientados e padronizados pela Prefeitura de Ipatinga para que os estudantes continuassem o processo de ensino. De acordo com a diretora Rita, a situação não foi nada fácil, haja vista a falta de domínio com as tecnologias digitais por parte do corpo docente.

(...) um professor... como eu te falei tem professor com muita dificuldade nesse sentido, estava bem mal acostumado a elaborar as próprias atividades. Então nesse ponto foi muito sofrido por alguns colegas. A gente ouvia reclamação demais, teve que fazer muita reunião via Google Meet, muito professor precisando de ajuda mesmo porque não dava conta. Tinha uma que ela precisou pagar alguém pra fazer as atividades que ela não conseguia fazer assim no computador, o máximo que ela conseguia no computador era control C control V... ela não sabia digitar, não sabia formatar, então assim ela deu um trabalho pra gente.. no final ela resolveu pagar alguém pra fazer o serviço pra ela, começou a pedir um colega, aí o colega fazia o dele, fazia o dela, mas aí ela começava a exigir tempo, prazo, aí eles cansavam, “já não vou fazer mais não, estou fazendo favor, você ainda quer data pra entrega?”(...) (Informação verbal da Gestora Rita).

Apesar de que as dificuldades enfrentadas pelos educadores em relação ao domínio das tecnologias no ambiente escolar não sejam novidade para nós educadores, a narrativa acima da diretora Rita nos causa uma certa aflição, uma vez que, embora o mundo tenha entrado na era da informação tecnológica e passado por grandes transformações de cunho cultural, científico, econômico e digital desde as últimas décadas do século XX, tem-se um novo perfil de sociedade e com ele a necessidade de pessoas autônomas, críticas e flexíveis com capacidade de adaptação e transformação diante de novas realidades. Conforme Bancovsky (2008), é imprescindível que estas pessoas consigam gerar crescimento nas

mais diversas áreas da vida (profissional, pessoal e econômica) para que não sejam excluídas da sociedade tampouco reduzidas a uma subvida e manipuladas por grupos que tenham outros interesses antagônicos. Destarte, é preciso que a escola por meio dos sistemas de ensino desenvolva uma educação libertadora com lentes da equidade social, de modo que o trabalho pedagógico parta de situações reais e com atividades significativas tendo como premissa a incorporação das tecnologias digitais, concomitante com a oferta de formação continuada. Sem jamais esquecer que, somente a introdução das TICs não é suficiente para que a escola consiga atender às demandas advindas das inúmeras transformações as quais a sociedade passa (Alonso, 2007 apud BANCOVSKY, 2008). Nesta perspectiva, de acordo a fala de dois entrevistados, a falta de domínio tecnológico foi uma dificuldade enfrentada também por parte das equipes diretivas, e não somente pelos professores.

Diante dos relatos dos entrevistados, é possível observar que a Rede Municipal de Ensino de Ipatinga ofereceu algum suporte aos gestores escolares para enfrentamento da Pandemia da Covid-19, sobretudo em relação aos protocolos sanitários, entrega de cestas básicas, orientações tecnológicas por meio de Plataformas como a Google Education, GetEdu e Educasa, CIs, decretos e resoluções para condução do Ensino Remoto Emergencial. Todavia dos três entrevistados, dois confirmaram que houve demora para chegarem as primeiras orientações. Além de que as formações voltadas para o uso das tecnologias digitais foram mais direcionadas para os professores. Nesta mesma perspectiva, dentre as diversas dimensões consideradas no ambiente escolar, a questão emocional basicamente não foi trabalhada nas formações durante e depois da Pandemia. De acordo com Rita e Carlos, os impactos desta lacuna já são perceptíveis, haja vista que a pressão em cima dos profissionais da educação não foi pequena, além do aumento da quantidade de estudantes que retornaram ao ensino presencial apresentando quadro de crise de ansiedade e de depressão, assim como também traumas provenientes das internações e das perdas de familiares e amigos.

Outra situação que fica bem explícita é que antes do início da pandemia da Covid-19, apenas alguns professores de uma determinada etapa de ensino tinham recebido formação tecnológica. Diante de um novo contexto, a Secretaria Municipal de Ipatinga não teve outra saída a não ser ofertar a formação para os educadores de todas as etapas e modalidades de ensino. De acordo com a diretora adjunta Norma:

Nós tivemos uma formação, a princípio, como usar as ferramentas da plataforma Google Education. Então foi uma formação mais tecnológica que já estava em andamento. Só que com a pandemia ela foi acelerada. E o governo treinou todos os professores como usar, como acessar, teve uma formação de oito horas com capacitação, com certificado para este professor participar, que até então era aberta só pra alguns professores que trabalhavam só mais com o ensino fundamental dois. De repente, a secretaria se mobilizou pra dar oportunidade pra todo mundo fazer. Então todos os professores que estavam na pandemia foram convidados, até então convidados a participarem desse curso (Informação verbal gestora Norma).

Nesse sentido, observa-se o quanto algumas redes de ensino caminharam lentamente no processo de formação e inserção das TICs dentro do ambiente escolar, haja vista que o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação contribui não só para a ação de comunicar-se, mas também o modo de pensar, decidir e trabalhar (PERRENOUD, 2000, p.125 apud SILVA, 2020).

É importante destacar que conforme narrativa da diretora adjunta Norma, a Secretaria de Educação de Ipatinga cedeu aos professores chromebooks para trabalharem home office no Ensino Remoto Emergencial, porém estes equipamentos foram devolvidos para as escolas do município no final da Pandemia. Assim, constata-se mais uma vez que as políticas voltadas para integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas não se constituem como rotina dentro das escolas, mas como exceções a dependerem do contexto emergente.

No que se refere às consequências pedagógicas, os três gestores entrevistados mencionaram a defasagem dos alunos que ficaram durante dois anos realizando os blocos de atividades durante a suspensão das aulas presenciais e que foram aprovados para a/o série/ano seguinte. Diante desta situação, a Secretaria Municipal de Ipatinga passou a ofertar um projeto de intervenção pedagógica para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, no contraturno para amenizar os impactos na aprendizagem dos alunos.

À guisa de conclusão, a partir das narrativas dos entrevistados, infere-se que a maior parte das supostas formações ofertadas para as escolas da Rede Municipal de Ipatinga foi mais voltada para o corpo docente. Os gestores escolares, em algumas vezes, participaram junto com os professores, com exceção das orientações administrativas mais voltadas para a equipe diretiva. Conclui-se também que temas voltados para a questão da saúde emocional foram deixados de lado. Com isso, os impactos oriundos da Pandemia podem deixar as marcas de um cenário devastador não somente na educação, mas em diversas dimensões que integram a sociedade, durante muitos anos.

Por fim, uma importante reflexão a ser levada adiante é referente à distinção entre o que se tem denominado por formação (tanto na visão dos entrevistados quanto na concepção das redes de ensino) para que não seja confundido com o conceito de orientação.

## **6 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA**

Este capítulo apresenta a análise documental referente a algumas das principais legislações publicadas relacionadas à Pandemia da Covid-19, produzidas no intuito de guiar os sistemas brasileiros de ensino.

No Brasil, a educação do país iniciou uma reviravolta a partir de 17 de março de 2020, quando o MEC publicou a portaria nº 343 a qual autorizou a substituição, nas instituições de ensino superior, de aulas presenciais por aulas remotas por meio do uso das tecnologias digitais, em decorrência da situação pandêmica da Covid-19.

Diante do silêncio do MEC em relação às demais etapas e modalidades de ensino, o Conselho Nacional de Educação se manifestou em 18 de março de 2020, de modo a orientar as escolas para uma reorganização das atividades pedagógicas, a fim de evitar a propagação do Coronavírus, conforme orientações e alertas da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde. Esta nova realidade fez com que Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitissem pareceres, portarias, resoluções e decretos para as unidades de ensino com orientações da reorganização do calendário escolar e das atividades não presenciais.

Conforme Parecer 05 de 2020, o Conselho Nacional de Educação, em 17 de abril de 2020, realizou consulta pública por meio de edital para ouvir sugestões sobre a reorganização dos calendários escolares e efetivação das atividades pedagógicas não presenciais. Segundo o documento, em torno de aproximadamente 400 contribuições, vindas de organizações públicas e privadas da educação e de pais de alunos, foram recebidas.

Em um cenário em que a situação piorava cada vez mais, o Parecer 05/2020, produzido pelo Conselho Nacional de Educação já apresentava os principais desafios a serem enfrentados pela educação brasileira com a suspensão das aulas presenciais, dentre eles: evasão e abandono escolar, dificuldade de reposição presencial e prejuízos relacionados à renda das famílias, sobretudo, as mais vulneráveis, e aumento da desigualdade social. A urgência em brotar propostas que amenizassem as desigualdades, sejam elas de cunho social sejam de cunho digital, se constituía numa grande necessidade. Neste contexto, mobilizar equipe gestora e corpo docente das unidades escolares para efetivação das atividades pedagógicas, se constituiu em mais um grande desafio.

Outro grande impasse levantado pelo Conselho Nacional de Educação foi a obrigatoriedade ou não do cumprimento da carga horária mínima de dias letivos para cada etapa e modalidade de ensino conforme legislação. A Medida Provisória nº 934/2020 contribuiu para

flexibilização ao dispensar os sistemas de ensino da obrigatoriedade de dias de efetivo trabalho, porém que fosse cumprida a carga horária mínima anual de cada rede. Nesta perspectiva, por meio de Nota de Esclarecimento, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação se baseou nos Artigos 16, 17 e 18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para indicar que a gestão do calendário e reorganização das atividades é competência de cada sistema ou rede de ensino. Por ser a Pandemia da Covid-19 uma situação sem precedentes aqui no Brasil, ainda no Parecer 05/2020, o Conselho Nacional de Educação chegou a mencionar a hipótese de reposição das aulas presenciais, ao fim do período de emergência (PARECER CNE/CP Nº 5/2020).

As propostas das atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não pelas tecnologias digitais foram pensadas com o objetivo de evitar a perda do vínculo do estudante com a escola, assim como também o retrocesso da aprendizagem e conseqüentemente, o abandono escolar. Destarte, começa a ficar evidente a complexidade em que se constitui a gestão escolar para cada unidade de ensino, de modo a fazer com que essas atividades cheguem aos estudantes, tendo acesso ou não às tecnologias digitais; e posteriormente devolvida à escola para correção.

O Parecer 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 apresentou outra questão importante, novamente, por meio do embasamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em que levanta a possibilidade de o ensino, durante a suspensão das aulas presenciais, fosse por meio da Educação a Distância – Modalidade EaD. Contudo o próprio Conselho reforça que tal modalidade se caracteriza pelo uso de meios tecnológicos para mediação do ensino e pelas exigências relacionadas ao credenciamento e autorização para que as instituições consigam ofertá-la. Nesse sentido, as atividades pedagógicas não presenciais com ou sem o uso das tecnologias digitais poderiam acontecer em diversos meios: redes sociais, e-mails, blogs, plataformas digitais de ensino, rádio, televisão, videoaulas e materiais impressos pelas escolas e distribuídos aos estudantes e pais/responsáveis. Por fim, o documento aborda as principais orientações para cada etapa de ensino e modalidade, e também a importância da comunicação entre escolas e famílias, de modo a orientá-las em relação ao planejamento de estudo necessário para as crianças e adolescentes.

Em um contexto mais local, por meio da Resolução Nº 02, de 13 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga "autoriza a distribuição dos alimentos não perecíveis da Merenda Escolar da Rede Municipal de Ensino, durante o período de suspensão das aulas em decorrência do surto de COVID-19, e dá outras providências." Como é possível observar, a distribuição dos kits de alimentos é mais uma atribuição que passa a fazer parte das

inúmeras tarefas dos gestores escolares das unidades de ensino do município, conforme redação do 3º parágrafo do Artigo 2º da Resolução Nº 02:

§ 3º A Secretaria Municipal de Educação realizará a entrega diretamente nas escolas municipais, e as Escolas Municipais atenderão os pais para a entrega dos *kits* com horários previamente agendados, evitando aglomerações e atendendo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

A situação difere um pouco das escolas de algumas redes estaduais. No Espírito Santo por exemplo, cada unidade de ensino recebeu o valor da Secretaria Estadual de Educação, partindo das famílias cadastradas no Cad Único e matriculadas na rede, e a partir daí o Conselho de Escola realizava os três orçamentos em supermercados de cada município. A distribuição das cestas básicas ficou com o supermercado em parceria com a instituição escolar, todavia algumas escolas optaram por distribuir os alimentos para as famílias.

O Parecer 9/2020 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 8/06/2020 consistiu em reexaminar o Parecer 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Diante de tantas incertezas provenientes da propagação da pandemia, o Parecer funcionou como uma bússola de modo a orientar os sistemas de ensino quanto à reorganização do calendário escolar e condições para validar as atividades pedagógicas não presenciais.

Todavia, o Parecer 05/2020 foi homologado parcialmente, excetuando o item 2.16 que tratou das avaliações e exames no contexto da situação de pandemia. Por conseguinte, a homologação parcial deu-se em decorrência de alguns aspectos relacionados ao Exame Nacional do Ensino Médio mencionados pelo Conselho Nacional de Educação. Conforme Nota Técnica Nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM:

Ante o exposto, sugere-se a homologação parcial do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (SEI 2037135), excetuando da referida homologação o item 2.16., o qual deverá retornar ao CNE para reexame de seu conteúdo, com a finalidade de que o Conselho esclareça que as “**avaliações e exames no contexto da situação de pandemia**” referidos no item seja interpretado e aplicado de modo que não venha a impedir, obstar ou, de qualquer forma, prejudicar a realização no ENEM nos termos em que vier a ser definido pelos órgãos e entidades educacionais competentes, tendo em vista a complexidade e as especializações pedagógica, técnica, tecnológica e logística que envolvem referido exame de alcance nacional, cuja competência é privativa do INEP, com a supervisão do MEC (Parecer CNE/CP Nº 9/2020, p.35).

Diante da situação acima, o Conselho Nacional de Educação se manifestou no Parecer 9/2020 sobre nunca ter tido a intenção de desestabilizar qualquer política pública,

especialmente, sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e ratificou que o responsável competente para tratar, realizar, executar, monitorar e avaliar ações voltados para este exame é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

No âmbito municipal, a Resolução SME nº 05, de 03 de junho de 2020 estabelece normas para a organização das atividades escolares não presenciais do Sistema de Ensino da Rede Municipal de Ipatinga, devido à Pandemia da Covid-19, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Neste sentido, compreende-se por atividades pedagógicas não presenciais aquelas mediadas ou não por tecnologias digitais. Destarte, a efetivação destas atividades, objetiva evitar: retrocesso na aprendizagem, perda do vínculo com a escola, abandono e evasão.

É possível observar que conforme a Resolução nº 05, até junho de 2020 as formas de interação entre estudantes e escolas ficaram na responsabilidade das instituições de ensino, conforme podemos observar no Artigo 9:

§ 1º. Caberá à escola estabelecer estratégias de comunicação entre professores, estudantes e pais, além de elaborar guias orientando sobre as rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (RESOLUÇÃO Nº 05).

No Artigo 14 da Resolução nº 05, no primeiro parágrafo nota-se a redação em que menciona que é competência do coordenador pedagógico proporcionar suporte aos professores na formulação e envio das atividades pedagógicas não presenciais. Entretanto não há no texto da resolução nenhuma menção sobre formação para os gestores escolares de modo a prepará-los para orientarem o corpo docente, exceto que a Secretaria poderá convocar gestores a qualquer momento para reuniões remotas com objetivo de formação continuada.

Em relação às desigualdades de acesso aos meios digitais, é possível destacar que na redação da Resolução nº 05, esta responsabilidade foi transferida para as escolas e para os professores. Destarte, no capítulo VIII, Artigo 17: Cada professor e cada escola deverão prever as formas de garantir o atendimento dos objetivos e direitos de aprendizagem para os estudantes que tenham dificuldades de realização de atividades pedagógicas não presenciais. Neste sentido, infere-se o quanto gestores e professores foram sobrecarregados para que estudantes continuassem mantendo vínculo com a escola.

O Parecer de Nº 11/2020 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 7/7/2020 tratou das Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. A produção do documento contou com a participação de diversas organizações, dentre elas: o Ministério da Educação, a União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, o Fórum das Entidades Educacionais, especialistas e outras contribuições da sociedade civil.

A discussão do parecer mencionado no parágrafo anterior girou em torno da educação de qualidade, citada nas legislações brasileiras como direito para garantia da dignidade humana. Num contexto pandêmico, garantir educação de qualidade, embora necessária, torna-se cada vez mais desafiador, sobretudo quando se trata de enfrentar e diminuir desigualdades.

Embora sem data definida para o retorno presencial nas escolas, o Parecer 11/2020 trabalhou nesta perspectiva a fim de orientar os sistemas de ensino. Dentre os principais objetivos procurou: apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais; oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais; oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino.

O Parecer 11/2020 apresenta também uma interessante reflexão referente pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre perda de aprendizagem nas férias de verão. Acrescenta:

Além disso, é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (PARECER CNE/CP N° 11/ 2020, p. 3).

Vários são os estudos americanos apontados pelo Parecer 11/2020 do Conselho Nacional de Educação que estimam perdas de aprendizagem devido ao fechamento das instituições de ensino como forma de contenção da Covid-19. A situação é mais agravante para os estudantes de renda mais baixa e para os estudantes negros. Em se tratando da realidade brasileira, muitas são as perguntas a serem feitas a fim de tentar diminuir as desigualdades, garantir o direito à aprendizagem e continuidade do processo de ensino a considerar o calendário escolar 2020/2021.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no Censo Escolar de 2019, o Brasil tinha desde março de 2020, 56,3 milhões de estudantes sem aulas presenciais devido à Pandemia da Covid-19; sendo 8,4 milhões do Ensino Superior e 47,9 milhões da Educação Básica. Diante da perspectiva do retorno presencial, grandes seriam os impactos socioeconômicos, levando em consideração diversas dimensões em vários setores, e não somente da educação. A proposta inicial pensou em “reabertura em três etapas, de forma escalonada por níveis de ensino”. Nesta perspectiva, concluiu-se que o retorno dos mais novos, além de apresentar maior necessidade comparada às outras etapas de ensino, contribuiria para reativação da economia.

O Parecer 11/2020 também evidenciou estratégias lançadas pelas redes de ensino para realização do Ensino Remoto. A exemplo destaca-se o estudo feito pela Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional – Iede juntamente com o Instituto Rui Barbosa – IRB que mostraram a diversidade e forma de organização das redes de ensino. De acordo com o estudo, 82% (de um universo de 249) das redes municipais utilizaram diferentes estratégias para oferecerem aulas e conteúdos pedagógicos; já em relação às redes estaduais, todas (de um total de 17) afirmaram ter ofertado algum tipo de conteúdo durante a suspensão das aulas presenciais.

À medida que os meses foram passando, novos documentos foram publicados a fim de guiarem os sistemas de ensino. O Parecer Nº 6/2021 do Conselho Nacional de Educação teve como principal objetivo apresentar diretrizes orientadoras para a implementação de medidas no retorno presencial das atividades de ensino e para a regularização do calendário escolar.

A Linha do Tempo a seguir, representada na figura 6, ilustra as principais legislações publicadas para a educação durante a pandemia.

**Figura 2: Linha do Tempo - Legislação para a educação na pandemia**

# LINHA DO TEMPO

## Legislação para a educação na pandemia

### MEC

1. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

### PREFEITURA

2. RESOLUÇÃO Nº 02, DE 13 DE ABRIL DE 2020 - "Autoriza a distribuição dos alimentos não perecíveis da Merenda Escolar da Rede Municipal de Ensino, durante o período de suspensão das aulas em decorrência do surto de COVID-19, e dá outras providências."

### CNE

3. Parecer CNE/ CP Nº 5/2020 - aprovado em 28 de abril de 2020  
Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

### PREFEITURA

4. RESOLUÇÃO SME Nº 05, DE 03 DE JUNHO DE 2020 - Estabelece normas para a organização das atividades escolares não presenciais do Sistema de Ensino da Rede Municipal de Ipatinga, devido à pandemia COVID-19, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências

### CNE

5. Parecer CNE/CP Nº 9/2020 aprovado em 8 de junho de 2020  
Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

### CNE

6. Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020 - Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de Instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.

### CNE

7. Parecer CNE/CP Nº11/2020 - aprovado em 7 de julho de 2020  
Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

### CNE

8. Parecer CNE/CP Nº 498/2020 - aprovado em 6 de agosto de 2020  
Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)





Fonte: Elaborada pelo designer gráfico Samuel Novais de Araújo, em 25/07/2023, sob a orientação das pesquisadoras (2023).

Seguramente, o ano de 2020 foi desafiador para todas as atividades necessárias para a sociedade de um modo geral. Com as medidas de isolamento como forma de contenção do vírus da Covid-19, todos foram obrigados a acatar inúmeras mudanças que foram surgindo. Com as escolas fechadas, uma nova realidade instalou-se dentro das casas. As salas de aula foram transferidas para dentro dos lares de estudantes e educadores, e o ensino brasileiro experiencia uma realidade jamais antes vivida. A corrida para lançar mãos de estratégias que pudessem favorecer o vínculo dos alunos com a escola, reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação até como heroicas, contou com diversos atores, desde os responsáveis por órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino das diferentes esferas: federal, estaduais e municipais até aqueles que estão diretamente no chão das escolas, gestores, professores e servidores técnico-administrativos.

Por fim, diante de tanta complexidade em que a Pandemia da Covid-19 deixou a educação, e a quase inexistente manifestação do Ministério da Educação, observa-se o quanto o Conselho Nacional de Educação precisou se desdobrar para produzir documentos e ouvir a sociedade brasileira em busca de alternativas para o caos instalado em 2020.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentam-se algumas considerações, incluindo parte do início da investigação até o percurso trilhado para concretização. Neste sentido abordaremos: a relevância da pesquisa, como também, a partir do problema e dos objetivos, os principais resultados encontrados e perspectivas para trabalhos futuros sobre o mesmo tema.

A pesquisa apresentada se reveste de grande importância, pois pretendeu levantar e analisar as propostas de formação ofertadas aos gestores escolares no período de pandemia. Neste sentido, a partir da premissa “*Os gestores escolares receberam uma formação continuada adequada para o enfrentamento dos desafios relacionados à reorganização do processo de ensino e aprendizagem no período pandêmico?*”, o estudo em questão, ao considerar os objetivos específicos:

- evidenciou um panorama da educação básica na pandemia, por meio da Revisão de Literatura e do capítulo A Gestão na pandemia e da Análise Documental;
- identificou algumas condições de oferta e de conteúdos da formação continuada de gestores, por meio dos capítulos: A Gestão na Pandemia e Caracterização das amostras e análise das entrevistas;
- investigou a percepção dos gestores sobre o impacto da pandemia no processo ensino-aprendizagem dos alunos, a partir do capítulo Caracterização das amostras e análise das entrevistas e da Revisão de Literatura.
- identificou e analisou algumas informações referentes ao perfil e prática de planejamento pedagógico dos gestores escolares na pandemia, com base nas inferências feitas no capítulo Caracterização das amostras e análise das entrevistas.

Nesse sentido, no que se refere ao primeiro objetivo específico, *evidenciar um panorama da educação básica na pandemia*, a Revisão de Literatura conseguiu mapear alguns estudos sobre a gestão e a formação continuada para gestores durante a pandemia. Ações adotadas por secretarias de educação, investigações sobre os impactos da pandemia, contribuições de grupo de pesquisa para amenização dos problemas advindos da pandemia, reflexão sobre o trabalho docente e processos de gestão do sistema educacional brasileiro e percepções de gestores escolares sobre o ensino durante a pandemia foram os principais temas abordados. Já o capítulo Gestão na pandemia abordou de forma generalizada as principais consequências da pandemia para a gestão escolar. A saber: readaptação, ensino mediado por tecnologias digitais, garantia do direito à aprendizagem, oferta de formação continuada,

autoformação e necessidade do desenvolvimento de competências emocionais para lidar com questões afetivas. A Análise documental contribuiu para contextualizar a legislação produzida no intuito de orientar as escolas e os sistemas de ensino de modo que explicitou não só os esforços dos dirigentes e professores para continuidade do processo de ensino, como também a omissão do governo federal diante da responsabilidade em conduzir a educação brasileira.

No segundo objetivo específico, *identificar condições de oferta e de conteúdos da formação continuada de gestores*, o capítulo *A Gestão na pandemia* evidenciou de forma breve que, sobretudo no ano de 2020, as condições de oferta de formação continuada deixaram a desejar. Estudos a partir de questionários mostraram os percentuais de profissionais respondentes afirmando ter recebido ou não formação, a exemplo do Gestrado (2020) e dos pesquisadores Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020). Já o capítulo *Caracterização das amostras e análise das entrevistas* explicitou que o que foi denominado pelos gestores entrevistados como formações, subentende que, supostamente, são orientações – uma reflexão para novos trabalhos referentes à distinção entre formação e orientação. Quanto aos temas, a Rede Municipal dos sujeitos da pesquisa abordou nas formações assuntos sobre orientações para distribuição de cestas básicas, uso das tecnologias digitais, produção de blocos de atividades conforme padrão pré-estabelecido pela secretaria, acesso às plataformas digitais, criar e-mails e, etiquetas respiratórias e higienização de um modo geral. Todavia, pouco ou quase nada foi trabalhado sobre as questões emocionais tão importantes e necessárias aos profissionais da educação e aos estudantes, devido às múltiplas patologias que foram surgindo (ou que já existiam) no contexto pandêmico por diversos fatores. Nesse sentido é possível confirmar a hipótese levantada na Introdução deste trabalho: “A oferta de formação continuada para gestores no contexto de pandemia foi insuficiente para as demandas e prejudicada pelo acesso precário aos meios digitais da comunidade escolar.”,

No que se refere ao objetivo *investigar a percepção dos gestores sobre o impacto da pandemia no processo ensino-aprendizagem dos alunos*, o capítulo *Caracterização das amostras e análise das entrevistas* - apresentou a visão dos gestores entrevistados. Nessa perspectiva, os três explicitaram elementos relacionados às dificuldades dos alunos devido aos problemas oriundos da pandemia. Dentre os citados: Apesar de terem lançado mão de atividades impressas também como opção para o Ensino Remoto Emergencial, os estudantes sem acesso à internet estavam em desvantagem comparados aos outros que possuíam; a falta de domínio tecnológico dificultou o trabalho de profissionais que não possuíam habilidades com as TICs, a evasão foi mais intensificada; atraso ou não acontecia a devolutiva por parte dos

estudantes; tarefas realizadas pelos pais/responsáveis ao invés de serem feitas pelos discentes; dificuldade na orientação dos filhos para realização das tarefas; dificuldade de alguns docentes em lecionar a aula online em tempo real; dificuldade de interação, durante as aulas, entre alguns estudantes e professores; a vulnerabilidade social ficou mais escancarada em algumas famílias; uso desregulado de celular por parte do corpo discente, defasagem, desinteresse e desmotivação do estudantes após o retorno presencial. Na Revisão de Literatura, gestoras e professoras do campo expuseram a preocupação em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos do meio rural que não possuíam acesso às tecnologias, e, ainda de forma breve, apresentaram possíveis consequências.

Em se tratando do quarto objetivo específico *identificar e analisar algumas informações referentes ao perfil e prática de planejamento pedagógico dos gestores escolares na pandemia*, o capítulo Caracterização das amostras e análise das entrevistas, evidentemente, foi fundamental. Observa-se que dois dos três gestores reconhecem e falam facilmente dos desafios que alteraram a rotina dos alunos, dos gestores e dos professores ao mesmo tempo em que conseguem identificar potencialidades e fragilidades do apoio e suporte recebido pela Secretaria Municipal de Ipatinga. A situação é linear quando se trata de evidenciar estes mesmos aspectos nas escolas em que atuam, tanto na questão de infraestrutura quanto na atuação dos profissionais. Já uma das gestoras, provavelmente, não se sente à vontade para apresentar os pontos de atenção da Rede a qual está vinculada; apenas enaltece todas as ações da Secretaria, não reconhece os problemas enfrentados pelos professores em relação ao acesso e ao domínio tecnológico como ferramentas de ensino, tampouco a necessidade de terem recebido formação voltada para questões emocionais. No que se refere às práticas de planejamento pedagógico dos gestores escolares na pandemia, todos os três entrevistados participaram ativamente não somente do monitoramento da execução dos blocos de atividades que foram enviados aos alunos, mas também do processo de análise, organização, impressão, entrega e recebimento do material, além de terem traçado estratégias para alcançarem os alunos por meio da Busca Ativa.

Destarte, o estudo de natureza qualitativa ampliou sua relevância a partir do recorte feito sobre a formação continuada para gestores escolares durante a pandemia. Logo, a Revisão de Literatura comprova o quão este trabalho é um dos poucos produzidos (entre o grupo de dissertações e teses) no período em questão com a temática da formação para gestores das unidades educacionais do país que vivenciaram uma crise sanitária.

Em relação à relevância social, acredita-se que este trabalho possa favorecer futuras reflexões sobre a formação de gestores escolares e conseqüentemente contribuir para a melhoria

do ensino público brasileiro a partir da continuidade de efetivação de políticas públicas que caminhem em convergência ao desenvolvimento de múltiplas competências profissionais atreladas às dimensões que constituem a gestão escolar. Uma vez que a gestão não é um fim em si mesmo, mas um meio, sendo que sua última finalidade é a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes, e que no dia a dia dentro da escola, consigam desenvolver competências e habilidades as quais consigam lidar com os desafios da sociedade (LÜCK, 2009, p. 25).

É sabido que as redes de ensino iniciaram o ano letivo de 2020 com um planejamento levando em consideração o cumprimento dos dias letivos e os programas de ação pela busca do alcance de metas e da melhoria da aprendizagem; entretanto a Pandemia da Covid-19 fez com que em 17 de março, escolas brasileiras suspendessem, imediatamente, as aulas presenciais. A partir daí surgiu a necessidade de refazer o planejamento, corrigir rotas e traçar novas estratégias para que o direito à educação fosse garantido.

Diante da passividade do Ministério da Educação nos primeiros meses de Pandemia, O Conselho Nacional de Educação, juntamente com os representantes de cada município e de cada estado iniciaram a corrida para que as escolas continuassem garantindo o direito à aprendizagem, com vínculos mais estreitos entre profissionais da educação/alunos/famílias. Sem saberem com exatidão o que fazer, a fim de ganharem tempo e encontrarem estratégias, algumas redes “deram férias” aos professores. Nesse sentido, surgiu a partir da UNESCO, a proposta do Ensino Remoto Emergencial mediado por tecnologias digitais e atividades impressas para continuidade do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa, porém, confirma que nas unidades de ensino dos gestores entrevistados, nem todos os professores tampouco gestores possuíam domínio tecnológico para levarem adiante aulas não presenciais a partir da utilização das TICs.

Tendo como premissa toda fundamentação teórica a respeito da formação para gestores escolares, constata-se que, apesar de terem acontecido alguns avanços nas últimas décadas, dentre eles a aproximação para gestões mais democráticas, o tipo de formação que é ofertado às equipes diretivas ainda não é suficiente para o atendimento de demandas de uma sociedade desigual e acelerada. Assim, é inaceitável que gestores escolares continuem enfrentando suas responsabilidades a partir de erros e acertos, devido à ausência de orientações ou ao tipo de formação continuada que ainda se chega para os gestores educacionais. Nesse sentido, repensar a formação continuada a partir do pressuposto da aplicação de diversos saberes, de conhecimentos técnicos e de métodos os quais possam preparar efetivamente diretores e

coordenadores pedagógicos para lidarem com o cotidiano escolar e com os desafios que surgem inesperadamente, para além da melhoria dos indicadores de desempenho, deve ser pauta das ações de políticas públicas que contemplem as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Conforme já mencionado, o estudo “GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação” envolveu três tipos de pesquisas, a saber: exploratória, documental e bibliográfica. Com isso, usou-se a entrevista semiestruturada para obtenção de alguns dados os quais foram tratados a partir do conteúdo de Bardin, além do uso de dados secundários de trabalhos publicados referentes ao tema abordado. Nessa perspectiva, a partir das três entrevistas realizadas com gestores escolares (diretores e diretora adjunta) do município de Ipatinga e da análise de dados, é possível afirmar que a Rede ofertou programas de capacitação aos profissionais da educação, todavia na grande maioria, mais orientações do que formação propriamente dita. O que conseqüentemente representou muitos esforços por parte dos dirigentes que tiveram de assumir tarefas que não faziam parte da rotina antes da pandemia, além de terem que lidar com a incerteza de quais rumos a escola deveria tomar devido ao cenário da pandemia da Covid-19.

Desse modo, os principais resultados encontrados na pesquisa estão interligados com elementos que vão desde a sustentação teórica de autores diversos a exemplo de Brejon (1967), Teixeira (1968), Ribeiro (1968), Arroyo (1983), Sander (2009), Lück (2009), Paro (2010) (2015), (Cury 2002), Lima (2018) e Souza, (2017) que desenvolveram estudos sobre o tema ao longo dos anos até a análise de dados a partir do instrumento utilizado – entrevista semiestruturada, das observações e das reflexões realizadas pela pesquisadora. É importante destacar que a análise documental baseada nos Pareceres do CNE e nas resoluções e nos atos oficiais da Prefeitura Municipal de Ipatinga também foi de grande importância para contextualizar no tempo presente os desafios da educação brasileira entre 2020 a 2022.

Embora consideram-se que os principais objetivos foram alcançados a partir deste trabalho investigativo, novas reflexões, que talvez possam ultrapassar os limites da nossa pesquisa, foram surgindo. Seguramente farão parte de trabalhos futuros dos pesquisadores e das pesquisadoras que almejam uma formação que vá ao encontro do exercício da gestão escolar. Assim:

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

gestores, um processo de formação continuada, em serviços, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos (LÜCK, 2009, p. 25).

Certamente, assim como as pesquisas de um modo geral, este estudo poderá apresentar limitações. No caso desta investigação, talvez um fator limitador tenha ficado em evidência no Capítulo –A pandemia e a gestão, onde houve uma sobreposição do tema *Pandemia* comparada ao tema *Gestão*. No que diz respeito ao referencial teórico, é sabido que outros autores poderiam ter contribuído com este trabalho, porém a necessidade de delimitação fez com que elegêssemos alguns que foram bem pontuais em relação à temática.

Neste sentido, a conclusão deste trabalho não impede o surgimento de novas reflexões e ideias acerca do assunto, pelo contrário, a discussão é ampla e necessita de continuidade. Portanto, acreditamos que outros estudos surgirão por meio deste (e de grandes outros) ou porque contribuirá na argumentação ou porque explicitou limitações.

Diante de todas as considerações apresentadas até aqui, também vale lembrar que os bloqueios de verbas realizados pelo governo federal, no valor de aproximadamente, 1,7 bilhão, no ano de 2022, os quais inviabilizaram a manutenção e o pagamento do salário de profissionais das universidades federais do país não é um fato isolado. O que significa que diante dos inúmeros desafios enfrentados pelas instituições de ensino num contexto de pandemia, a começar pelo silêncio do Ministério da Educação durante meses e, em algumas situações, a falta de formação para orientar o trabalho dos dirigentes educacionais, os cortes, seguramente, também fazem parte do projeto de desmantelamento da educação brasileira (juntamente com vários outros) o qual na ocasião foi liderado pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro.

Por fim, assim como Anísio Teixeira (1968) evidenciou a necessidade de uma formação para o profissional da educação nos mais altos padrões em níveis semelhantes à formação do médico, a fim de que os educadores tenham condições adequadas de trabalho, que esta investigação possa favorecer novas reflexões no intuito de contribuir com a efetivação de políticas públicas para melhoria do ensino brasileiro.

## 8 PRODUTO ESPERADO

Estudos vêm mostrando os avanços da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES em relação à compreensão e caracterização de produtos educacionais também conhecidos como recursos educacionais. O que representa uma boa notícia, haja vista que estes são obrigatórios em cursos de mestrados e doutorados profissionais, de acordo com o que preceitua a portaria nº 80/98 da CAPES. E para muitos estudantes pesquisadores, a efetivação desta etapa se constituiu em grande desafio, já que durante muitos anos, a compreensão os reduziu a apenas um elemento físico.

Conforme Freitas (2021), refletir sobre a não redução do recurso educacional a um elemento físico assim como também o entendimento de “que são compostos por uma série de componentes internos que se referem à sua forma de organização, conteúdos e conceitos, organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destinam”, é muito importante para mais avanços nesse campo.

No que se refere à definição de produto educacional para além da finalidade e forma de apresentação, os produtos educacionais também são concebidos como os instrumentos, formas e meios a partir de fornecimento de critérios que possam colaborar tanto para tomar decisão quanto para intervir de maneira direta no processo de ensino. Destarte, Freitas nos leva a refletir sobre este conceito:

Pagán (1995) faz uma reflexão sobre a importância de se levar em consideração que nenhum produto é um fim em si mesmo, por isso é importante que não somente materialize uma sequência de atividades, ou um vídeo, ou ainda um software, mas, que traga consigo, a proposta de ensino que está subjacente ao que se apresenta de forma explícita no produto. Dessa forma, ainda utilizando as ideias do autor, é importante reconhecer duas formas de caracterizar um Produto Educacional, porém distintas: 1) a sua função didática, ou seja, sua finalidade de aprendizagem e metodologias utilizadas para atingir esse fim; 2) o conjunto de meios, recursos ou instrumentos utilizados para materializá-lo (FREITAS, 2021, p. 9).

Assim, é preciso pensar o recurso educacional para além da forma. É importante compreendê-lo como meio que possibilita uma experiência de aprendizagem.

Durante os encontros de orientação para reformulação da pesquisa, como também nas aulas das disciplinas, de acordo com as características do meu estudo, comecei a pensar sobre o formato do meu produto (até então como algo meramente físico). Alguns colegas estavam mais à frente, já tinham decidido. Uns por e-books, outros pela criação de sites, projetos de intervenção e folder digital. O que favoreceu para eu “desejar” a criação de um e-book, mas em diálogo com a orientadora, foi sugerido que esse Recurso Educacional fosse sendo

desenvolvido ao longo do ano, da trajetória percorrida, e em diálogo com as disciplinas, nas orientações e eventos acadêmicos.

Depois que iniciei o mestrado, por meio da participação em algumas atividades acadêmicas, conheci o GESTRADO (Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente), que vem produzindo trabalhos voltados para a educação. Dentre as diversas ações realizadas pelo grupo, uma delas é a criação de uma plataforma virtual para intercâmbio de práticas docentes, uma comunidade de aprendizagem e de compartilhamento de experiências, a “ENTRE DOCENTES”, que pode ser acessada pelo link: <https://entredocentes.docencia.net.br/>.

Considerando a capacidade de difusão de experiências da plataforma, fui construindo a ideia de produzir um podcast para a plataforma com a temática da Gestão Escolar na pandemia e a importância da formação.

Nessa linha, espera-se com este recurso educacional, ampliar a discussão sobre o assunto mencionado anteriormente, no intuito de provocar reações que possam contribuir para efetivação de políticas educacionais voltadas para a formação.

Embora esta discussão tenha sido objeto de algumas pesquisas no Brasil, é possível afirmar que há muito ainda a avançar neste sentido, uma vez que a Pandemia da Covid-19 ratificou que a formação continuada ofertada aos gestores durante o período de isolamento social não atendeu a todas as demandas que foram surgindo entre 2020 a 2022. É importante salientar que, conforme pesquisas citadas nesta dissertação, nem todas as redes de ensino ofertaram algum tipo de formação para a equipe diretiva, o que por sua vez, piora ainda mais a situação de algumas unidades escolares no país.

A Pandemia da Covid-19 escancarou as fragilidades da formação dos profissionais da educação, principalmente, no que se refere ao uso das tecnologias digitais como alternativas educacionais, e exigiu uma capacitação acelerada para desenvolvimento de habilidades para manuseios de diversos formatos digitais como as plataformas, criação e envio de links, produção de formulários e vídeos, dentre outros, até então pouco conhecidos dentro da sala de aula. Os educadores buscaram uma autoformação imediata, colocando verdadeiramente a mão na massa, fazendo (a partir de erros e acertos) e aprendendo, no intuito de dominarem as tecnologias digitais (BORGES; FILIPAK; GUEBERT, 2022). Nesta perspectiva, demonstraram resiliência e capacidade de adaptação, diante de tanta insegurança, dúvidas e medo, ao se comprometerem com o processo formativo dos estudantes, atendendo às diversas exigências de órgãos superiores.

Destarte, a partir do embasamento teórico que sustenta a construção do Produto Educacional e da reflexão acerca dos desafios pelos quais as unidades de ensino passaram durante a pandemia, alguns questionamentos surgiram. Considerando o tema da pesquisa referente à formação continuada para gestores escolares no contexto pandêmico: Para quê? e Para quem um podcast seria produzido? A partir daí, foi elaborado o objetivo que pretende este recurso.

### **Objetivo Geral:**

Ampliar a discussão sobre a temática da formação continuada para gestores escolares na pandemia.

### **Objetivos Específicos:**

- Compartilhar, a partir da Plataforma “Entre Docentes”, informações e experiências sobre gestão escolar na pandemia.
- Levantar reflexão sobre a importância da formação para gestores escolares.
- Provocar reações que possam contribuir para a efetivação de políticas educacionais voltadas para a formação de gestores escolares.

Nesta perspectiva, o podcast sobre o enfrentamento da pandemia por gestores escolares interessa aos professores da educação básica, aos educadores que compõem equipes diretivas das unidades escolares e aos sistemas de ensino de um modo geral.

O podcast é concebido como conteúdo em áudio, disponível por meio de streaming ou arquivo, tendo uma enorme vantagem comparado a outros formatos, pois a escuta acontece conforme tempo e disponibilidade do usuário. Assim, diante do corre-corre que é a vida de muitas pessoas que vivem, principalmente, nas cidades e com pouco tempo para tantas tarefas diárias, pensar numa forma de consumir conteúdo de relevância social, sem muito esforço, é muito importante. Neste aspecto, sem sombra de dúvidas, o podcast é a ferramenta que favorece no aproveitamento do tempo disponível e no aumento da produtividade do dia a dia. Com apenas um clique no play e o conteúdo já está disponível para ser aproveitado em qualquer lugar. Assim:

Parecidos com os programas de rádios, os podcasts produzem conteúdos no formato de áudio. Mas, o grande diferencial é que neste formato, a internet é utilizada como base e o arquivo de áudio é gravado, ou seja, você pode ouvir onde e quando quiser (BARBOSA, 2023).

Em relação ao formato, o podcast pode ser: **solo** - caracterizado por um monólogo com apenas a fala do(a) apresentador(a), tem a finalidade de instruir ou contar histórias; **entrevista** - a partir de perguntas feitas pelo(a) entrevistador(a) ao/à entrevistado(a); **mesa redonda/bate-**

**papo** – uma conversa com convidados(as) com opiniões distintas sobre um determinado tema; ou **informativo** – similar a um noticiário, aproxima-se do gênero jornalístico, tendo como principal objetivo levar informações a um determinado público.

Nesse sentido, no intuito de favorecer a construção de um recurso educacional que possa contribuir para a continuidade da discussão sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para os profissionais da educação, acredita-se que o formato solo, com um episódio de aproximadamente 40 minutos é o mais apropriado para o podcast em questão.

Deste modo, o roteiro apresenta a seguinte estrutura:

- Vinheta (Abertura agradável e dinâmica);
- Apresentação (A locutora se apresenta e faz uma breve introdução sobre o episódio.)
- Introdução (Apresentação do conteúdo, elaboração de uma visão geral do assunto, utilização de citações ou dados marcantes para potencializar a relevância do tema.)
- Desenvolvimento do conteúdo (vinheta ou música, apresentação detalhada dos tópicos e principais resultados.)
- Conclusão (Fechamento do assunto por meio de uma conclusão ou síntese do que foi discutido no episódio.)
- Fechamento (Agradecimento aos envolvidos na pesquisa e no podcast.)
- Vinheta final

No que se refere aos dois formatos de roteiro, os divididos por tópicos ou aqueles de texto corrido, optamos por fazê-lo em tópicos no intuito de manter o foco no assunto do início ao fim e, principalmente, para dar um caráter mais natural.

Portanto, a partir do que acreditamos ser a escolha mais apropriada, seguem os tópicos para o podcast *Pod falar de Gestão Escolar?*:

1. Minha trajetória - Vivência como estudante, professora, coordenadora e diretora escolar.
2. Relevância da pesquisa
3. Contexto em que surge a pesquisa:
  - Declaração da OMS
  - Suspensão das aulas presenciais em março de 2020 – Sentimentos x ações
  - Garantia da aprendizagem por meio do ERE
4. Gestão durante a Pandemia
  - Demandas
  - Tecnologias digitais)

- Desafios
  - Estratégias
5. Coleta de dados da pesquisa
    - Análise de dados
    - Narrativas dos gestores entrevistados
  6. Perfil e papel do gestor escolar
    - Distinção dos termos gestão escolar e administração escolar
  7. Formação
    - Programas de capacitação (PROGESTÃO/Escola de Gestores)
    - Formação para ocupar o cargo de diretor escolar, conforme a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
    - Lacunas
  8. Passividade do MEC x ações do Conselho Nacional de Educação e das Secretarias (estaduais e municipais) de Educação
  9. Confirmação da Hipótese levantada
    - Necessidade de revisão do modelo de ensino mediado por tecnologias digitais.
    - Conceito de formação x conceito de orientação

Por fim, a gravação de 46min do podcast solo no formato Mp3 foi apresentado pela mestrandia Noelma Nascimento Pinheiro, com direção e edição de Thiago Rosado.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviani Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação, Função e Formas de Provimento do Cargo do Gestor Escolar: as diretrizes da Política Educacional e o Desenvolvimento Teórico da Administração Escolar. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.14, n.1, p.399-419, jan./jun. 2012.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciência Sociais**. a. 1, n.1, jul. 2009. Disponível em: [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com). Acesso em: 22 set. 2023.

ARROYO, Miguel G. A Administração da Educação é um Problema Político. **RBAE**, n.1, v. 1, jan/jun. 1983.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

BANCOVSKY, Renata. **Formação e prática de gestão escolar com o uso das tecnologias**. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARDIN, Laurenci. Método. In: BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Carolina. **Aprenda na prática como fazer um roteiro de podcast**. 4 revops mkt 4 edu. 2023. Disponível em: <https://www.mkt4edu.com/blog/como-fazer-um-roteiro-de-podcast-que-funcione-na-pratica>. Acesso em: 5 de ago. 2023.

BEHAR, Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha; GUEBERT, Mirian Célia Castellain. Educação no Brasil em Tempos de Pandemia. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 45, p.186-207 jan./abr. 2022.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020**. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 07 de maio 2023.

BREJON, Moysés; MASCARO, Carlos Correa; RIBEIRO, José Querino; TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Administração Escolar**. Biblioteca Virtual - Coleção Digital. Clássicos da Administração da Educação. Anpae. Volume 2. 1968.

BREYNNER, R.; OLIVEIRA, Adriana; TONINI, M. **Gestão escolar e formação continuada de professores**. Juiz de Fora: Editar 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Gestão Escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 33-53, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5373>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CASTRO, Maria Helena de; DESCHAMPS, Eduardo. **PARECER CNE/CP Nº 5/2020**. PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 maio 2023.

CASTRO, Maria Helena de; DESCHAMPS, Eduardo. **PARECER CNE/CP Nº 9/2020**. PROCESSO Nº 23001.000334/2020-21. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 maio 2023.

CASTRO, Maria Helena de; DESCHAMPS, Eduardo. **PARECER CNE/CP Nº 11/2020**. PROCESSO Nº 23001.000334/2020-21. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 maio 2023.

CASTRO, Maria Helena de. **PARECER CNE/CP Nº 06/2021**. PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 maio 2023.

CELLARD, ANDRÉ. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 3.ed. Petrópolis: R.J, Vozes, 2012.

CRIAUFMG. **5 dicas para produzir um bom roteiro para seu Podcast**. 10 jun. 2020. Disponível em: <https://criaufmg.com.br/2020/06/10/5-dicas-roteiro-podcast/>. Acesso em: 5 ago. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da Educação: exigências e desafios. **RBPAE**. v.18, n.2, jul./dez. 2022.

DELLAGNELO, Lúcia. **Inovação aberta em educação**. São Paulo, 2016.

FREITAS, R. Produtos Educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.5, n.2, 2021, p.5-20. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229/805>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Serviço de Referência. Especial Covid-19: Os historiadores e a pandemia**. 18 set. 2020. Disponível em: <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html>. Acesso em: 31 out. 2022.

GESTRADO. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Relatório Técnico. 2020.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Roberto; MARCHINI, Sílvio. **Educação e pandemia: desafios e perspectivas**. Jornal USP. Disponível em: [https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/#:~:text=Desde%20mar%C3%A7o%20de%202020%2C%20cercadivulgado%20pelo%20Inep%20\(2019\)](https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/#:~:text=Desde%20mar%C3%A7o%20de%202020%2C%20cercadivulgado%20pelo%20Inep%20(2019).). Acesso: 09 set. 2020.

GRAZZIOTIN, Gui. **Como fazer um ROTEIRO de PODCAST?** 04 de jun. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5nq1x-3-nA>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GIULIA. **Como criar um roteiro de podcast bem estruturado**. Alura. 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.alura.com.br/artigos/como-estruturar-um-roteiro-para-podcast>. Acesso em: 5 ago.2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ipatinga.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

IPATINGA. QEdu. **Censo Escolar de Ipatinga-MG**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3131307-ipatinga/censo-escolar>. Acesso em: 17 jul. 2023.

IPATINGA. **RESOLUÇÃO SME, Nº 2, de 13 de abril de 2020**. Disponível em: [https://www.ipatinga.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7B2AECDBCE-1EE7-0A3D-43BC-BBCEC7E8DBB7%7D.pdf](https://www.ipatinga.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7B2AECDBCE-1EE7-0A3D-43BC-BBCEC7E8DBB7%7D.pdf). Acesso em: 16 de maio 2023.

IPATINGA. **RESOLUÇÃO SME, Nº 5 de 03 de junho de 2020**. Disponível em [https://www.ipatinga.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7BB1CDC030-DEAC-BD2C-CC35-B36EDEBB47DB%7D.pdf](https://www.ipatinga.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7BB1CDC030-DEAC-BD2C-CC35-B36EDEBB47DB%7D.pdf). Acesso em: 16 de maio 2023.

KOCHHANN, Luiz Eduardo. **Entrevista com a estudiosa Lúcia Dellagnelo**. Portal Desafios da Educação. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lucia-dellagnelo-educacao-basica/>. Acesso: 08 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018

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

MACHADO, Amália. **Método de pesquisa qualitativa: o que é e como fazer?** Acadêmica. 2020. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/m%C3%A9todo-qualitativo-como-fazer>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARTINS, Ângela Maria; ROSA, Sanny Silva da. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 86, n. 2, 2021, p. 77-93. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8624380>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARTIN, Sidney Pires; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de; SANTOS, Mateus José dos. Ações de um Grupo de Pesquisa na Pandemia: contribuições para a formação continuada de profissionais da educação. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v.19, n. 5, p.1385-1396, número especial, 2021.

MENEZES, Ione Vasques; OLIVEIRA, Ivana Campos. Revisão de Literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.169, p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de ago. 2023.

MORENO, Bianca Sampaio. **Secretarias Estaduais de Educação e Gestão de Redes de Ensino durante a pandemia da Covid-19**. Rio de Janeiro, 2022. 166 f. (Dissertação de Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NADAL, Paula. **Entrevista com a educadora paranaense, Heloísa Lück**. Revista Nova Escola. 2020. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>. Acesso: em 09 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 22 set. 2021.

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

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015. Educativa, v. 2, p. 1-19, 2017.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Escolar Democrática**. (Entrevista Completa). 2020. Vídeio (1:41:42). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Acesso em: 02 nov. 2020.

POPPE, Ana Beatriz Gorgen. **Gestão escolar nas comunidades educativas de educação básica da Rede La Salle no Rio Grande do Sul: desafios em tempos de pandemia COVID-19** [manuscrito] / Ana Beatriz Gorgen Poppe. 2021. 119 f.

REIS, A. S. FROTA, M. G.C. Belo Horizonte. **Guia Básico para Elaboração do Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ROCHA, Gladys; SARAIVA, Ana Maria; STARLING, Cláudia. **Didática e Docência: Pesquisas e Debates**. São Paulo: Editora de Castro. 2022.

ROVER, Ardinete; **Normas da ABNT**: orientações para a produção científica. Unoesc, 2020.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Diretrizes para normalização de Trabalhos Acadêmicos da UFMG**: trabalhos de conclusão de curso, monografias de especialização, dissertação e teses. Belo Horizonte. 2019.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Jaqueline de Jesus dos. **Percepções de professoras e gestoras das escolas do campo em torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da COVID-19**. 2021. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SARAIVA, Ana Maria Alves. Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. **Acta Scientiarum Education**, v. 44, 2022.

SILVA, Jaciane Gomes Sousa De Lima. **Novas tecnologias e gestão escolar**: desafios e possibilidades. VI CONEDU – v.3... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1130-1144. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65472>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNESCO. **Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à Covid-19 pode empobrecer uma geração inteira**. 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-de-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>. Acesso em: 31 out. 2022.

WIKIPÉDIA. Serviço de Referência. **Ipatinga**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ipatinga>. Acesso em: 17 jul. 2023

## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) Gestor(a) Escolar,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação”, a ser desenvolvida pelo(a) Mestrando(a) Noelma Nascimento Pinheiro (FaE/UFMG), sendo orientado(a) pela Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação da UFMG.

A pesquisa está inserida no campo da Didática e tem como objetivo: levantar e analisar as propostas de formação ofertadas aos gestores escolares no período da pandemia. Como desenho metodológico, adotamos a pesquisa qualitativa com os dados tratados por meio da Análise de conteúdo de Bardin. O estudo adota como base os princípios metodológicos da pesquisa (auto) biográfica, possibilitando que você conte sua experiência como gestor(a), durante o Ensino Remoto. Para isso, será agendada uma entrevista individual com duração de duas horas, aproximadamente, e acontecerá em dia, horário e local, de acordo com a sua disponibilidade. Para garantir o registro dessas narrativas, o áudio será gravado e, posteriormente, transcrito pelas pesquisadoras. Também serão realizadas anotações para coleta de dados. Reiteramos que será preservada a sua imagem, visto que não serão produzidas filmagens ou fotos do (a) participante. Apenas as pesquisadoras terão acesso ao conteúdo da gravação dos áudios. Esse instrumento se dará a partir de um roteiro para orientar a construção da narrativa pertinente ao tema da pesquisa. Após a transcrição dos áudios, uma cópia será entregue ao/à participante colaborador/a que poderá ler o que falou durante a gravação. Também poderá reiterar, acrescentar, questionar, pontuar e esclarecer aspectos da sua história narrada. Nesse caso, será necessário agendar mais um encontro para esta devolutiva. Os temas previstos que serão abordados são: 1) Gestão Escolar 2) Formação Continuada; 3) Re(organização) do Ensino. Devido à pandemia, a referida coleta de dados poderá sofrer adaptações de acordo com os objetivos propostos da pesquisa e pela realidade que estamos vivenciando, podendo ser em formato virtual, utilizando a Plataforma *Meet*. O material coletado será devidamente arquivado pelo período de cinco anos na Faculdade de Educação, e após esse tempo, todo o material será destruído.

---

Rubrica do(a) participante

---

Rubrica da pesquisadora

Sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores terão acesso à sua identidade. Os resultados da pesquisa serão divulgados em cursos de formação e publicações científicas, garantindo a sua não identificação. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11; 510/16 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Conforme a Res.466/2012, toda pesquisa científica oferece riscos. Ao participar desta pesquisa, você poderá sentir algum desconforto e/ou constrangimento no momento da entrevista. Esses possíveis riscos serão minimizados, criando um clima de confiança e parceria, propondo uma abordagem dentro dos padrões de uma pesquisa pautada pela ética. Caso você sinta algum desconforto, você poderá interromper a sua narrativa e agendar outro horário, individualmente, caso seja do seu interesse.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto esperamos que este estudo possa oferecer melhoria da educação básica por meio de programas de formação continuada para gestores escolares, conforme contextos específicos.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa você poderá solicitar indenização. Cabe esclarecer que você, como participante, poderá retirar seu consentimento a qualquer momento da investigação, sem qualquer penalidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você poderá fazer contato via Noelma Nascimento Pinheiro pelo e-mail: [noelmanp@hotmail.com](mailto:noelmanp@hotmail.com) e telefone: (27) 998283584. Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos, você poderá procurar o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31.270-901.

---

Rubrica do(a) participante

---

Rubrica da pesquisadora

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa “GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação”, a ser desenvolvida pela Mestranda Noelma Nascimento Pinheiro, orientada pela Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva (FaE/UFMG), no Mestrado Profissional em Educação da UFMG.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**Assinatura do(a) participante da pesquisa**

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**  
Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva (Orientadora)  
E-mail: [anasaraiva.ef@gmail.com](mailto:anasaraiva.ef@gmail.com)  
Celular: (31) 92167422

---

**Assinatura da pesquisadora corresponsável**  
Noelma Nascimento Pinheiro  
E-mail: [noelmanp@hotmail.com](mailto:noelmanp@hotmail.com)  
Celular: (27) 998283584

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Eu, voluntariamente, autorizo o uso dos áudios (produzidos durante a apresentação da minha narrativa) da pesquisa “GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação”, a ser desenvolvida pela Mestranda Noelma Nascimento Pinheiro, orientada pela Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva (FaE/UFMG), no Mestrado Profissional em Educação da UFMG.

O consentimento está amparado pela Resolução CNS 510/16, Art. 17, inciso IV que garante a manutenção do sigilo e da privacidade ao/à participante da pesquisa para que não haja quebra do anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**Assinatura do(a) participante da pesquisa**

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**

Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva (Orientadora)

E-mail: [anasaraiva.ef@gmail.com](mailto:anasaraiva.ef@gmail.com)

Celular: (31) 92167422

---

**Assinatura da pesquisadora corresponsável**

Noelma Nascimento Pinheiro

E-mail: [noelmanp@hotmail.com](mailto:noelmanp@hotmail.com)

Celular: (27) 99828358

### **Carta de Apresentação / Anuência**

À Sra. Patrícia Avelar Soares Doneiro  
Secretaria Municipal de Educação

Prezada Secretária,

Meu nome é Noelma Nascimento Pinheiro, sou mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE /FaE/UFMG), e estou desenvolvendo a pesquisa: “GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação”, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva.

O objetivo da pesquisa é levantar e analisar as propostas de formação continuada ofertadas aos gestores escolares no período da pandemia da Covid-19. Uma vez autorizada por esta Secretaria, a pesquisa será realizada em três escolas de ensino fundamental que serão selecionadas a partir de análise do IDEB e indicações da Superintendência. Informamos que a pesquisa já está autorizada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade. Ao final, comprometo-me a apresentar os resultados da pesquisa de forma a contribuir para aprofundar o conhecimento acerca da formação continuada para gestores, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Ipatinga.

#### **Anuência**

---

Local e data

---

Patrícia Avelar Soares Doneiro  
Secretária Municipal de Educação

Colocamo-nos à vossa disposição para eventuais esclarecimentos por meio dos seguintes contatos:

**Pesquisadora:** Noelma Nascimento Pinheiro

**e-mail:** noelmanp@hotmail.com

**Fone:** (27) 9 98283584

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva

**e-mail:** anasaraiva.ef@gmail.com

**Fone:** (31) 992167422

**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor/a da Escola

\_\_\_\_\_  
da Rede Municipal de Ipatinga, autorizo a realização da pesquisa “GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: demandas, formação e orientação”, a ser realizada com gestores/as do Ensino Fundamental dessa instituição, pela **pesquisadora Noelma Nascimento Pinheiro**, sob orientação da Professora Dra. Ana Maria Alves Saraiva.

Ipatinga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

**Diretor(a) da instituição escolar**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Equipe Gestora: Diretor/a, Diretor/a - Adjunto(a)

<b>Bloco 1: Informações Socioprofissionais</b>
<b>Objetivo:</b> Apresentar o perfil socioprofissional e de formação dos Gestores e coordenadores entrevistados.
Idade: Sexo:
Formação inicial: Quantas formações: Quais formações:
Tempo de atuação na educação: Tempo de atuação nesta escola: Tempo de atuação na gestão:
<b>Situação funcional:</b> Efetivo ( ) Contratado ( )
<b>Formação Continuada – Pós Graduação</b> Qual? Quantas? Área?
Atua em mais de uma escola ou rede?
Possui outra atividade remunerada fora da educação?

<b>Bloco 2: Gestão antes da Pandemia</b>
<p><b>Objetivo:</b> Conhecer um pouco da gestão pedagógica e sua relação com a comunidade escolar.</p>
<p><b>1.</b> Identificar a estrutura organizacional escolar.</p> <p>A) Fale um pouco sobre como era a atuação da Gestão antes da Pandemia.</p> <p>B) A equipe gestora é constituída por quais integrantes? Quantos são?</p> <p>C) Quais são as etapas ofertadas na escola? Número de alunos por turno/etapa.</p> <p>D) Quantos turnos de funcionamento?</p> <p>E) Número de professores por etapa/ turno. Número total de profissionais da escola.</p>
<p><b>2.</b> Compreender como era a relação família-escola antes da Pandemia.</p> <p>A) Fale um pouco sobre a relação família-escola antes da Pandemia.</p> <p>B) Por meio de quais atividades as famílias estavam presentes na escola?</p> <p>C) Na relação família-escola, quais as maiores dificuldades, antes da Pandemia, observadas pelos gestores?</p>
<p><b>3.</b> Conhecer a infraestrutura da escola.</p> <p>A) Fale um pouco sobre a infraestrutura que dispõe a escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependências com acessibilidade;</li> <li>• Sanitário com acessibilidade;</li> <li>• Sanitário dentro da escola;</li> <li>• Alimentação fornecida;</li> <li>• Biblioteca;</li> <li>• Cozinha;</li> <li>• Laboratório de Informática;</li> <li>• Sala de Leitura;</li> <li>• Quadra de esportes;</li> <li>• Salas da diretoria/Coordenação</li> <li>• Salas de aula.</li> </ul>
<p><b>4.</b> Conhecer as taxas de rendimento por etapa, de 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação</li> <li>• Reprovação</li> <li>• Abandono</li> <li>• IDEB</li> </ul>

**Bloco 3: Percepção acerca da gestão na pandemia**

**Objetivo:** Compreender quais foram as principais demandas administrativas, financeiras e pedagógicas que se apresentaram para a equipe gestora na pandemia.

1. Identificar as principais demandas administrativas.

- A) Fale um pouco sobre o início da Pandemia. De que forma aconteceram as principais mudanças na Gestão Administrativa?
- B) Quais as principais dificuldades encontradas pelos gestores?
- C) Como os gestores se organizaram para essas alterações no ambiente escolar?
- D) Fale um pouco como foi o apoio/suporte recebido pelos gestores escolares para enfrentamento desses desafios?

2. Compreender como se deu a organização do ensino.

- A) Com a suspensão das aulas presenciais, como a escola se organizou para que estudantes e professores continuassem interagindo por meio do processo de ensino-aprendizagem?
- B) Quais os principais desafios observados pelos gestores nessas mudanças? É possível destacar algumas potencialidades deste processo?
- C) Como os estudantes, professores e as famílias reagiram diante das mudanças no ensino?
- D) Toda a equipe (gestora e docente) aderiu ao Ensino Remoto? Qual o percentual de adesão?

3. Compreender como esse processo intensificou o trabalho da gestão.

- B) Fale como foi o processo do surgimento de novas demandas de trabalho para a gestão, por causa da Pandemia.
- C) Quais atividades laborais que passaram a fazer parte da rotina dos gestores, durante a Pandemia?
- D) Em quantas horas diárias/semanais, a carga horária de cada gestor foi ampliada, durante o Ensino Remoto?
- E) Quais estratégias utilizadas para conseguirem realizar as atividades com êxito, contribuindo para garantia de acesso dos estudantes ao ensino.
- F) Quais estratégias não funcionaram? Por quê?

**Bloco 4: Formação para atuar na pandemia**

**Objetivo:** Investigar quais as formações ofertadas.

**1.** Falar da reorganização e do suporte da Secretaria.

- A) Como foi o processo de reorganização das formações ofertadas aos gestores escolares para enfrentamento dos desafios impostos pela Pandemia?
- B) Qual a carga horária? Toda a equipe gestora recebeu? Em caso negativo, quais gestores foram contemplados.
- C) Quem são as pessoas que fizeram/conduziram a formação ofertada, durante a Pandemia? Áreas e grau de formação delas?
- D) Quais equipamentos/recursos foram utilizados pelos gestores, durante a suspensão das aulas presenciais para a execução das tarefas? Houve repasse de verbas para aquisição de novos equipamentos para atendimento da demanda?

**2.** Discorrer acerca da adequação da formação/orientação às necessidades do momento.

- A) Fale sobre a formação e as orientações recebidas, considerando o contexto de pandemia, a realidade e necessidades da escola.
- B) Essas formações/orientações abordaram quais dimensões, conteúdos e temas principais?
- C) Considerando o início do Ensino Remoto e o domínio das tecnologias digitais, qual o percentual de gestores que estavam preparados para orientar os corpos docente e discente?
- D) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores em relação ao domínio das tecnologias digitais?

**3.** Identificar as demandas que não foram atendidas na formação e como a equipe se organizou nesse caso.

- A) Fale sobre as demandas que não foram contempladas na formação ofertada aos gestores.
- B) Quais impactos ou consequências dessa lacuna, no que se refere às demandas não atendidas na formação dos gestores para enfrentamento da pandemia?
- C) Como foi a (re) organização da equipe de gestores em relação aos problemas advindos dessa lacuna?
- D) Quais temas não foram abordados, e que no seu ponto de vista, deveriam ter sido contemplados?