

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Fernanda Furlan

**MEMÓRIAS DE UMA EQUIPE DIRETIVA NA PANDEMIA DA COVID-19:
GRUPO DIALOGAL COMO ESTRATÉGIA PARA A GESTÃO ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2022

Fernanda Furlan

**MEMÓRIAS DE UMA EQUIPE DIRETIVA NA PANDEMIA DA COVID-19:
GRUPO DIALOGAL COMO ESTRATÉGIA PARA A GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS
2022

FURLAN, FERNANDA
MEMÓRIAS DE UMA EQUIPE DIRETIVA NA PANDEMIA DA COVID
19: GRUPO DIALOGAL COMO ESTRATÉGIA PARA A GESTÃO ESCOLAR
/ FERNANDA FURLAN.- 2022.
231 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Eliza Rosa Gama
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Gestão Escolar 2. Equipe Diretiva 3. Pandemia da
Covid-19 4. Grupos Dialogais 5. Narrativas
autobiográficas I. Rosa Gama, Maria Eliza II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FERNANDA FURLAN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Fernanda Furlan

**MEMÓRIAS DE UMA EQUIPE DIRETIVA NA PANDEMIA DA COVID-19:
GRUPO DIALOGAL COMO ESTRATÉGIA PARA A GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 14 de dezembro de 2022.

**Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)

Fernanda Figueira Marquezan, Dra. (UFN)

Santa Maria, RS
2022

Dedico esta pesquisa à Rosa, Margarida e Girassol.

Por serem mais que colegas, por serem verdadeiras companheiras de jornada,
que possibilitam que eu me reconstrua diariamente
como gestora e como ser humano.

À vocês, companhias constantes neste processo,
ofereço cada uma das folhas desta dissertação,
e, sobretudo, meu carinho, gratidão e admiração.

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Ao universo, que com sua energia divina, foi força e inspiração.

À minha mãe, pela ajuda imensurável, que me possibilitou estudar e ter uma profissão.

À minha irmã Flávia, pelo carinho e cuidado materno, pela companhia nos momentos mais difíceis, por me dar a mão e me guiar.

Ao meu companheiro de vida, meu esposo Rafael, que foi pai e mãe em minhas ausências, que cuidou de tudo e de todos, para que eu pudesse me dedicar às minhas escritas.

Aos meus filhos Maria Eduarda e Joaquim, razões de minha vida, por serem a luz que me guia e o amor que me fortalece.

À minha amiga Clarissa, por me persuadir a ousar ser uma mestra. Este passo dificilmente seria dado sem teu incentivo e apoio tão carinhosos.

Às minhas amigas Naila, Satiane e Carmen, pelas conversas acolhedoras, pelas trocas compartilhadas, pela ajuda indispensável para que eu conseguisse chegar até aqui.

Aos meus companheiros de escola: professores, alunos, funcionários e pais, por serem a razão do meu fazer profissional, por permitirem que meus dias sejam significativos e repletos de afeto.

Às Professoras Fernanda Markezan, Elisiane Lunardi e Luciana Zambon, pelas contribuições tão qualificadas e sensíveis.

Gratidão, em especial, à
Maria Eliza Rosa Gama,
minha professora e orientadora nesta pesquisa.
Obrigada por me trazer de volta.
Obrigada pela confiança, pela condução firme
e necessária, mas sobretudo, por me guiar com competência e carinho.
A profissional que sou hoje, com percepções mais amplas sobre a gestão e a
educação, devo aos teus ensinamentos e provocações.
A ti professora, minha admiração e gratidão.

Ando devagar porque já tive pressa

E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte

Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs

O sabor das massas e das maçãs

É preciso amor pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida

Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro

Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Todo mundo ama um dia

Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história

Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

(Almir Sater e Renato de Oliveira)

RESUMO

AUTORA: Fernanda Furlan
ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Maria Eliza Rosa Gama

Esta dissertação de Mestrado está vinculada ao grupo de pesquisa Docência, Escola e Formação de professores (DOCEFORM) e ao programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Organizacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa LP2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Teve como objeto de pesquisa a gestão escolar e como sujeitos de investigação gestores que atuam na equipe diretiva de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Santa Maria/RS. Esta pesquisa objetiva compreender como que as constantes mudanças na dinâmica escolar e gestão de recursos (humanos, materiais e pedagógicos) realizadas por uma equipe diretiva ao longo da pandemia da Covid-19, podem contribuir com a gestão escolar por meio de memórias do período pandêmico transformadas em experiências gestoras. Desta forma, os fundamentos teóricos que sustentam este estudo buscam ampliar a compreensão de educação, de escola e de gestão escolar, bem como, os princípios da gestão democrático-participativa e as contribuições da gestão estratégica para a gestão escolar, sendo balizados especialmente por Libâneo (1998; 2008; 2012), Paro (1996; 2007; 2016), Lück (2000; 2008; 2010; 2012; 2014), Estevão (1998), Frigotto (2021) e Ghedin (2022). O problema de pesquisa intenciona responder quais estratégias de gestão decorrentes da pandemia da Covid-19 podem ser incorporadas com um caráter potencializador para a gestão escolar, a partir das experiências de uma equipe diretiva. Metodologicamente, este estudo se pauta em uma pesquisa exploratória, formativa, autobiográfica e de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo, apoiando-se para isto, especialmente nas conceituações trazidas por Gil (2002; 2008), Ghedin (2022), Passeggi (2011; 2019) e Josso (2006; 2009; 2010). Os dados de pesquisa emergem também de documentos, mas principalmente, da autobiografia dos sujeitos que integram esta investigação, através de narrativas suscitadas por meio de grupos dialogais e de cartas pedagógicas, utilizando as contribuições teóricas de Schütze (2010), Gaskell e Bauer (2015), Weller e Pfaff (2010), entre outros autores. As informações coletadas são exploradas à luz da análise textual discursiva (Moraes e Galiuzzi 2006; 2007), sendo os resultados de pesquisa apresentados como narrativas autobiográficas. As conclusões deste estudo denotam estratégias de planejamento adotadas pela equipe diretiva ao longo da pandemia da Covid-19 que impactaram positivamente dimensões da escola que integra este estudo. No que tange a dimensão pedagógica, a coordenação pedagógica aproximou-se mais do planejamento docente, bem como, de alunos e de suas famílias. Na dimensão dos recursos materiais/financeiros, observou-se que o adequado redirecionamento dos recursos frente à nova conjuntura escolar durante a pandemia contribuiu para a segurança sanitária na escola e alcance dos objetivos pedagógicos junto à comunidade escolar. No que se refere a dimensão dos recursos humanos, é possível destacarmos a relevância da comunicação empática, participativa e democrática para a condução das práticas gestoras e de planejamento que foram adotadas pela equipe diretiva que integra esta pesquisa. Esta pesquisa salienta ainda, a relevância de estimular espaços de diálogo e planejamento entre os integrantes da equipe diretiva, denominados como grupos dialogais, nos quais, estes gestores possam fortalecer a comunicação, a empatia e a flexibilidade, como condicionantes importantes para o planejamento. Ademais, os movimentos desse estudo viabilizam o produto de pesquisa denominado “Grupo dialogal como estratégia de planejamento da gestão escolar”, como um plano norteador das práticas gestoras baseadas nos princípios da gestão democrática e participativa, que inclui a realização de grupos dialogais como espaços periódicos de comunicação, humanização e formação da equipe diretiva, de modo a contribuir para a qualificação do planejamento na gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Equipe diretiva. Pandemia da Covid-19. Grupos dialogais. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

MEMORIES OF A MANAGEMENT TEAM IN THE COVID-19 PANDEMIC: DIALOGAL GROUP AS A STRATEGY FOR SCHOOL MANAGEMENT

AUTHOR: Fernanda Furlan

ADVISOR: Prof^a. Dra. Maria Eliza Rosa Gama

This Master's thesis is linked to the research group Teaching, School and Teacher Training (DOCEFORM) and to the Graduate Program in Public Policies and Organizational Management, at the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the research line LP2 - Pedagogical Management and Educational Contexts. Its object of research was school management and the subjects of investigation were managers who work in the management team of an elementary school in the municipal network of Santa Maria/RS. This research aims to understand how the constant changes in school dynamics and resource management (human, material and pedagogical) carried out by a management team throughout the Covid-19 pandemic, can contribute to school management through memories of the pandemic period, transformed into managerial experiences. In this way, the theoretical foundations that support this study seek to broaden the understanding of education, school and school management, as well as the principles of democratic-participatory management and the contributions of strategic management to school management, being marked out especially by Libâneo (1998; 2008; 2012), Paro (1996; 2007; 2016), Lück (2000; 2008; 2010; 2012; 2014), Estevão (1998), Frigotto (2021) and Ghedin (2022). The research problem intends to answer which management strategies resulting from the Covid-19 pandemic can be incorporated with a potentializing character for school management, based on the experiences of a management team. Methodologically, this study is based on an exploratory, formative, autobiographical and qualitative research, developed through field research, relying for this, especially on the concepts brought by Gil (2002; 2008), Ghedin (2022), Passeggi (2011; 2019) and Josso (2006; 2009; 2010). Research data also emerge from documents, but mainly from the autobiography of the subjects that integrate this investigation, through narratives raised through dialog groups and pedagogical letters, using the theoretical contributions of Schütze (2010), Gaskell and Bauer (2015), Weller and Pfaff (2010), among other authors. The collected information is explored in the light of discursive textual analysis (Moraes and Galiuzzi 2006; 2007), and the research results are presented as autobiographical narratives. The conclusions of this study denote planning strategies adopted by the management team throughout the Covid-19 pandemic that positively impacted dimensions of the school that integrates this study. With regard to the pedagogical dimension, the pedagogical coordination was closer to teaching planning, as well as students and their families. In the dimension of material/financial resources, it was observed that the adequate redirection of resources in the face of the new school situation during the pandemic contributed to health security at school and the achievement of pedagogical objectives with the school community. With regard to the dimension of human resources, it is possible to highlight the relevance of empathetic, participatory and democratic communication for conducting the management and planning practices that were adopted by the management team that integrates this research. This research also emphasizes the importance of stimulating spaces for dialogue and planning among the members of the management team, known as dialogue groups, in which these managers can strengthen communication, empathy and flexibility, as important conditioning factors for planning. In addition, the movements of this study make possible the research product called "Dialogical group as a school management planning strategy", as a guiding plan of management practices based on the principles of democratic and participatory management, which includes the creation of dialogical groups as periodic spaces of communication, humanization and training of the management team, in order to contribute to the qualification of planning in school management.

Keywords: School Management. Management team. Covid-19 pandemic. Dialogical groups. Autobiographical narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS)

Figura 1 - Imagem inspirada na metáfora do iceberg.	61
Figura 2 - Localização da escola no município de Santa Maria	104
Figura 3 - Sala da escola onde foram realizados os grupos dialogais	143
Figura 4 - Estrutura da Análise Textual Discursiva	Error! Bookmark not defined.
Figura 5 - Imagem utilizada na defesa de mestrado de Girassol, em 1996.	155
Figura 6 - Primeira postagem da equipe em rede social	156
Figura 7 - Postagem de mãe de aluno sobre atividades recebidas	157
Figura 8 - Criança da Educação Infantil brincando com massinha caseira	167
Figura 9 - A realidade do ensino remoto	173
Figura 10 - Postagem de integrante da equipe diretiva em rede social	178
Figura 11 - Reunião virtual com vídeo do sapinho surdo	179
Figura 12 - Charge sobre a disparidade da educação na pandemia	185
Figura 13 - Professora com aluno na escola durante o ensino remoto	187
Figura 14 - O afeto também como companhia	188
Figura 15 - Professoras recebendo os alunos para o retorno presencial	193
Figura 16 - Professora em atividade com alunos no pátio da escola	193
Figura 17 - Alunos no ensino remoto acompanham atividade presencial	194
Figura 18 - Alunos em sala de aula	195
Figura 19 - Rascunho construído no grupo dialogal	207
Figura 20 - A engrenagem da gestão escolar	213
Figura 21 - Condução cíclica do Planejamento através dos grupos dialogais	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formas de participação da comunidade escolar	54
Quadro 2 - Características da cultura organizacional da escola	64
Quadro 3 - Tabela síntese da equipe de trabalho da escola pesquisada	106
Quadro 4 - Histórico das equipes diretivas da escola	116
Quadro 5 - Tabela descritiva da equipe diretiva da escola pesquisada	117
Quadro 6 - Questões, fontes e instrumentos de pesquisa	128
Quadro 7 - Fases, orientações e roteiro para a coleta narrativa autobiográfica	134
Quadro 8 - Quadro resumo de documentos como fontes de pesquisa	137
Quadro 9 - Recortes temporais utilizados nesta pesquisa	142
Quadro 10 - Organização da análise textual discursiva da pesquisa	Error! Bookmark not defined.
Quadro 11 - Sistematização do Planejamento Estratégico para Equipes Diretivas	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
COE-E	Centro de Operações de Emergência em Saúde para Educação
COVID-19	Corona Virus Disease-19
CREA	Centro de Investigação de Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona
DETRAPAN	Desafios enfrentados pelos professores da educação básica para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós-pandemia
DOCEFORM	Docência, Escola e Formação de professores
EJA	Educação de jovens e adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERD	Encontro Reflexivo Dialogal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PPCI	Plano de Prevenção e Proteção Contra Incêndio
PPPG	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
RME	Rede Municipal de Educação
SARS-CoV-2	Síndrome respiratória aguda grave 2
SMEd	Secretaria de Município de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UFN	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	21
2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR	29
2.1 EDUCAÇÃO INTENCIONAL E ESCOLAR	29
2.2 ESCOLA: INSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO	35
2.3 GESTÃO ESCOLAR	41
2.4 PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA	51
2.4.1 PARTICIPAÇÃO	51
2.4.2 AUTONOMIA	55
2.4.3 INTENCIONALIDADE	56
2.4.4 FORMAÇÃO	58
2.4.5 CULTURA ORGANIZACIONAL	60
2.4.6 LIDERANÇA	66
2.4.7 QUALIDADE	71
2.4.8 AVALIAÇÃO	74
2.5 GESTÃO ESTRATÉGICA	75
3 CONTEXTO DA PESQUISA	85
3.1 BRASIL, EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19	85
3.2 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA E A PANDEMIA DA COVID-19	94
3.3 A ESCOLA QUE POSSIBILITA ESTE ESTUDO	102
3.3.1 Descrição do ambiente físico	111
3.3.2 Equipe diretiva: os sujeitos desta pesquisa	114
4 CAMINHO DE PESQUISA	120
4.1 PROBLEMA DA PESQUISA	121
4.2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	122
4.3 FONTES E INSTRUMENTOS DA CONSTRUÇÃO DE DADOS	127

4.3.1 Entrevista narrativa e narrativas autobiográficas em pesquisa	132
4.4 INFORMAÇÕES OBTIDAS COM OS DOCUMENTOS DE PESQUISA	136
4.5 INFORMAÇÕES OBTIDAS COM OS SUJEITOS DE PESQUISA	142
4.6 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA: UMA ABORDAGEM PRÁTICA SOB À LUZ DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	146
5 RESULTADOS DE PESQUISA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA EQUIPE DIRETIVA COMO EXPERIÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19	152
5.1 QUAIS EXPERIÊNCIAS FORAM DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DIRETIVA NO INÍCIO DA PANDEMIA NO QUE SE REFERE A GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS/FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS?	154
5.2 QUAIS EXPERIÊNCIAS FORAM DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DIRETIVA NO ATRAVESSAMENTO DA PANDEMIA NO QUE SE REFERE A GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS/FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS?	170
5.3 QUAIS EXPERIÊNCIAS FORAM DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DIRETIVA A PARTIR DA RETOMADA TRADICIONAL DAS ATIVIDADES ESCOLARES NO QUE SE REFERE A GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS/FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS?	191
5.4 QUAIS EXPERIÊNCIAS GESTORAS DO PERÍODO DE PANDEMIA PODEM SER AGREGADAS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA EQUIPE DIRETIVA PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS GESTORAS NA ESCOLA?	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CARTA PARA NÓS	211
PRODUTO DE PESQUISA	219
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICE A – Mapa mental do caminho metodológico	230

APRESENTAÇÃO

Início este projeto de pesquisa delineando brevemente minha trajetória pessoal e profissional, pois é justamente esta trajetória que me motiva a pesquisar na educação como acadêmica do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS, e como integrante do grupo de pesquisa DOCEFOM - Docência, Escola e Formação de professores, ligado à mesma instituição de ensino.

Concluí minha graduação no Centro Universitário Franciscano – UNIFRA (atualmente Universidade Franciscana – UFN) no ano de 2006, mas atuar como docente só foi possível quatro anos depois. Enquanto buscava uma oportunidade na área da Educação, realizei um trabalho voluntário em uma Escola Municipal de Educação de Infantil – EMEI que havia próxima de minha casa, vivência que me motivou a não desistir da profissão que havia escolhido.

Essa experiência como voluntária fez com que eu traçasse para minha vida a meta de estudar para o concurso público do município de Santa Maria, pois queria integrar a Rede Municipal de Educação de minha cidade natal. Enquanto estudava fui em busca de um emprego remunerado. Sendo a oportunidade que encontrei, mesmo que fora da minha área profissional, passei, a partir de 2008, a trabalhar como secretária no Ambulatório de Psiquiatria do Hospital Universitário de Santa Maria – HUSM, função que desempenhei por dois anos. A atividade que exerci me permitiu ter um maior conhecimento sobre algumas funções administrativas (redação de documentos formais, pesquisas em prontuários médicos, treinamento e acompanhamento de estagiários, otimização do espaço do ambulatório para médicos, funcionários e pacientes, organização de protocolos de atendimento, etc.), entre outras vivências e experiências que contribuíram para minha formação profissional e pessoal. Os dois anos de exercício dentro do hospital, acompanhando o trabalho médico que era realizado, tornou-se um marco referencial em minha vida, instigando ainda mais em mim, o cuidado e a valorização das dimensões humanas, incluindo a saúde, a ética e o acolhimento.

Em 2009 foi aberto o edital para o processo seletivo de professores para a cidade de Santa Maria. Realizei concurso para professor dos Anos Iniciais e para

professor de Educação Infantil, fui aprovada em ambos e no ano seguinte deixei o trabalho como secretária no HUSM para iniciar a minha trajetória docente.

Passei assim, de forma muito realizada profissionalmente, a compor a Rede Municipal de Educação – RME de Santa Maria, como professora de um 4º ano dos Anos Iniciais. Paralelamente a isto, aceitei o convite para regência de uma 3ª série¹ em uma escola da rede privada, onde em ambas eu havia sido estudante. Iniciar a carreira docente exatamente nas duas escolas em que havia estudado durante o Ensino Fundamental, foi uma experiência que me possibilitou refletir constantemente sobre o meu fazer docente, remetendo-me ao tempo em que era aluna destas instituições.

Na escola particular que estudei até a 6ª série, enfrentei diariamente a rejeição e o preconceito por colegas e professores por não me encaixar no padrão social e financeiro dos estudantes e da escola daquela época. Contudo, o retorno como professora me permitiu mais do que fazer as pazes com o meu passado, pude, junto aos meus alunos, estimular a solidariedade, as relações de respeito à diversidade étnica, de gênero, religiosa e social. Ou seja, aliar os processos de ensino que contemplassem a qualidade pedagógica sem excluir a dimensão humana e a formação integral dos indivíduos, se constituiu como um dos primeiros ensinamentos da academia que pude transpor para minha prática docente.

Eu não sei precisar exatamente o que mais me motivou a escolher a profissão de pedagoga, visto que o brincar de professora sempre foi a minha brincadeira favorita, mas tenho certeza de que o modo de ser, de olhar e de ouvir desta Fernanda pessoa, professora e gestora, está diretamente imbricado nas lembranças daquilo que percebo como posturas mais adequadas que poderiam ter sido adotadas pelos professores e pela escola naquela época. Felizmente, vivemos atualmente relações mais humanizadas nas instituições educativas de modo geral, que caminham constantemente para o respeito e para a equidade dos indivíduos que integram os espaços escolares.

Em 2011, veio a segunda convocação para atuação na Educação Infantil da RME, sendo no mesmo ano convidada para assumir a Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMEF em que já atuava, e, mesmo com pouca experiência, aceitei como desafio. Essa prática me proporcionou muitos

¹ A escola na época ainda não havia adotado o ensino fundamental de nove anos, por isso o termo série.

aprendizados e o conhecimento de uma nova atividade profissional, a qual me provocou muitas reflexões frente aos desafios diários do cotidiano escolar. Desta maneira, fui em busca da pós-graduação para aprofundar os conhecimentos sobre a Gestão Escolar.

No ano seguinte, em 2012, modifiquei completamente minha atuação profissional: deixei de exercer a função de Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais para trabalhar em outra escola como professora do 5º ano do Ensino Fundamental. Também deixei de atuar como professora de Educação Infantil em uma EMEI e assumi a regência de uma turma de pré-escola em uma EMEF, sendo esta a instituição em que permaneço até os dias atuais.

Em 2013 concluí a especialização em Gestão Escolar: Orientação Educacional e Supervisão Escolar, na modalidade semipresencial pelo Centro Universitário Barão de Mauá, tendo realizado como trabalho de conclusão de curso a monografia intitulada “A administração escolar e o papel social da Educação: estabelecendo relações”, experiência teórica e de pesquisa que permitiu que eu desenvolvesse ainda mais admiração pela área da gestão escolar.

No ano de 2014, na EMEF em que atuava como professora da Educação Infantil e pela qual havia tanto me identificado com a comunidade escolar, recebi o convite para assumir a Coordenação Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para atuar também no turno inverso, como professora do 5º ano. Deste modo, passei a concentrar minhas 40 horas docentes na mesma instituição onde permaneço atualmente, na qual passei a exercer em 2016 a função de Vice-Diretora e, a partir de 2019 aos dias atuais, a função de Diretora.

Em 2020 fui selecionada para o curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria PPPG/UFSM, sendo parte, também, do grupo de pesquisa DOCEFORM - Docência, Escola e Formação de professores e, ainda, integrante do projeto de pesquisa do mesmo grupo, intitulado DETRAPAN - Desafios enfrentados pelos professores da educação básica para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós-remoto, ambos coordenados pela professora Maria Eliza Rosa Gama (UFSM).

Pensar na gestão escolar no período da pandemia da Covid-19, nas suas implicações com o aprendizado e nas provocações que emergem deste processo constitui-se como um dos aspectos educacionais que me motivam a aprofundar

através da pesquisa. Redirecionar o olhar, ampliar os conhecimentos frente às práticas educativas atuais e junto ao processo inevitável de tantas transformações educacionais contribuem significativamente para minha formação e atuação profissional, bem como, para com a instituição escolar em que atuo como gestora.

Ao refletir sobre minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, e compreendendo a importância e repercussão das mesmas em minhas ações gestoras e, sobretudo, considerando a importância da qualificação necessária para as práticas educativas e gestoras onde desempenho minhas atividades profissionais atualmente, que corroboro com Pimenta (2000), quando essa infere que para a construção da identidade docente, o processo de reflexão do professor é indispensável, pois é através deste processo que ele poderá significar conhecimentos e (re)significá-los para sua realidade profissional, educativa e, indispensavelmente, social e política.

Considerando ainda, os desafios vividos como diretora de uma escola municipal durante a pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 a 2022, alguns questionamentos se apresentam como indispensáveis em minha construção e reconstrução profissional: O que a pandemia nos ensinou? O que fica do trabalho da gestão escolar realizado presencialmente e à distância, como experiência deste período?

Pensar nestas provocações é lançar-se sobre a expectativa de que algumas contribuições são possíveis, é acreditar ainda, que movimentos necessários para a qualificação da gestão democrático-participativa, já há tanto tempo elencados pelos estudiosos da área, possam ter sido "chacoalhados" pela pandemia, forçando aqueles que pensam e que fazem a educação nas escolas a olhar diferente, enxergar, quem sabe, quais são as reorganizações necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Não objetiva-se, com isto, desenvolver uma concepção romantizada da educação na pandemia, muito pelo contrário. No contexto educativo, é fato que gestar a escola com todas as suas dificuldades, mudanças, desafios frente a passagem avassaladora do coronavírus não foi nada romântico. Foi difícil, foi trabalhoso, cansativo, desgastante física e emocionalmente.

Organizar uma instituição de ensino sem alunos e sem professores dentro de suas paredes físicas, mas com o compromisso de possibilitar meios, sobretudo digitais, para que os processos educativos não só acontecessem, mas que também

pudessem avançar, implicou em toda uma reestruturação escolar, na forma como os integrantes da equipe diretiva organizavam seu trabalho, na concepção que possuíam também, da própria condução da escola, de professores, alunos, famílias e de propostas educativas.

Nos atrevemos a dizer, que os desafios relacionados ao desenvolvimento dos princípios da gestão democrática ficaram mais evidentes no trabalho dos gestores escolares neste período, mas, se ficaram mais evidentes, isso também nos forçou a olhar melhor para estes princípios. Se só podemos inferir sobre aquilo que podemos ver e sentir, e se tampouco, agimos sobre aquilo que desconhecemos, considerando que o que é ignorado não incomoda, nos deparamos com aspectos que “bateram à nossa porta” e nos forçaram uma ação.

Assim, a pandemia que “bateu na porta da escola” e entrou sem a nossa permissão, diga-se de passagem, trouxe com ela uma série de modificações necessárias para que alunos fossem melhor compreendidos em suas especificidades, que professores fossem bem coordenados, que funcionários tivessem condições adequadas de trabalho, que famílias fossem ouvidas e bem comunicadas. Todos estes movimentos implicaram em uma reorganização do modo de fazer o trabalho, de agir enquanto gestor escolar.

Nessa analogia, a questão que fica então agora é: o que colocaremos para fora da porta da escola neste movimento de volta à normalidade? Tudo o que foi movimentado sob uma perspectiva diferente? Ou alguma coisa fica? O que fica? E por quê? Precisaremos entender entre a certeza e o erro, qual será, de fato, o conhecimento útil para a construção de novas certezas.

Então nós estamos diante de um outro desafio, que é a liberdade de autoprodução mediada pelo conhecimento, e a mediação da produção humana, mediada pelo conhecimento, é o que possibilita que nós possamos permanecer e perpetuar a vida humana no próprio planeta. [...] Portanto, a relação fundamental do conhecimento é uma relação entre certeza e erro. E o erro às vezes é condição para o próprio conhecimento. Você pode errar como condição para construir a própria certeza (GHEDIN, 2020, 1:20:43).

Olhar com atenção os movimentos atuais das organizações escolares, como potenciais contribuições e compreendê-los por meio da pesquisa, para que através dela, possam se consolidar como subsídios úteis, implica em valorizar o

conhecimento científico como potencial transformador, para que possamos olhar de frente nossas verdades, não nos eximindo delas.

Ghedin, nos traz de forma destacada, que:

O conhecimento exige esforço, dedicação, tempo, coragem, persistência e acima de tudo, uma responsabilidade social com as novas gerações. Então eu me formo, eu estudo, eu produzo conhecimento por que é necessário, por um lado fazer avançar o conhecimento, e por outro, garantir que esse conhecimento chegue e oriente as decisões das novas gerações. O mundo não é, o mundo está sendo, e o mundo vai ser, aquilo que fazemos dele. Ele vai ser melhor quanto mais profundo for o conhecimento que nós conseguirmos preservar para que as futuras gerações tenham acesso a ele para ter mais liberdade para fazer suas opções (2022, 1:41:17).

Em suma, o nosso desafio atual enquanto educadores pesquisadores, envolve várias questões. Envolve a superação da cultura histórica centralizadora e autoritária de escola para a reconstrução de uma escola pública democrática de fato. Estimular a responsabilidade coletiva e a construção de um ambiente favorável para a aprendizagem de alunos e professores envolve o desenvolvimento de uma competência técnica, que não se finda na formação, mas que pode ser construída também, através da reflexão (também teórica) sobre a prática.

A reflexão sobre o fazer em educação enquanto se faz, constitui algo que inclusive, a pandemia nos ensinou muito bem, aprendemos forçosamente e diariamente, a “trocar a roda do carro com ele andando”. Mas precisamos ir além disto, precisamos na interação com nossos pares, nos processos formativos, através da pesquisa científica, construir informações e conhecimentos que alimentem e fundamentam nossa prática, podendo assim, estarem nossas ações pedagógicas imbricadas na qualidade necessária aos novos e melhores processos a serem desenvolvidos pelos gestores educacionais, sobretudo, da rede pública de ensino, em que se encontram os que mais precisam do poder transformador e libertador da educação, como complemento indispensável na formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Deste modo, a pesquisa aqui apresentada, representa um importante passo na minha constituição profissional e pessoal, pois é através desta que conjeturo com a possibilidade de contribuir com a educação pública da qual sou parte, e com a educação pública, sobretudo, de qualidade, que defendo e acredito como gestora escolar.

1 INTRODUÇÃO

As organizações escolares têm necessitado, mais do que nunca, de reflexões e construções que permitam às práticas gestoras desenvolvidas pelas escolas avançarem em termos qualitativos de ensino e, ao mesmo tempo, que consigam gerir satisfatoriamente os processos em educação, de tal modo, que estes possam resultar em práticas gestoras significativas, possibilitadoras e transformadoras para os integrantes da escola, como indivíduos que ensinam e que aprendem numa íntima relação.

As concepções de escola desde a segunda metade do século XX têm girado em torno da ideia de um ensino comum para todos, e ao mesmo tempo, frente a uma necessidade de diferenciação conforme as características individuais, sociais e culturais dos alunos (LIBÂNEO, 2012). Ainda segundo o autor, o modelo de escola tradicional, criticado pela maioria dos educadores atuais, suscita a indispensabilidade de uma ideia de escola compreensiva, baseada na obrigatoriedade escolar, igualdade de oportunidades, integração social e respeito à individualização.

Contudo, observamos também, a crescente concepção de um mercado educacional para muitas instituições e educadores, baseado na crescente lógica da competição, no qual busca-se uma competência pedagógica através de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e da produtividade.

Quando se consideram as possíveis contradições desse projeto com a melhoria da qualidade de ensino e com a qualificação profissional, em decorrência da revolução tecnológica e do novo paradigma produtivo, pode-se concordar que as perspectivas para o campo educacional não indicam a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania (LIBÂNEO, 2012, p. 127).

Assim, ao invés de termos um projeto educacional voltado para a inclusão social, autonomia do sujeito e para a promoção da igualdade, promovemos a competição e os resultados individuais, em detrimento da equidade da educação para o avanço e desenvolvimento dos indivíduos para uma melhor convivência em sociedade.

Pensar em novas práticas gestoras, ou em práticas gestoras melhor direcionadas às necessidades da comunidade escolar, numa concepção democrático-participativa da educação, implica considerar o processo de gestão da

escola como uma construção coletiva comprometida com a sociedade, com sua responsabilidade social e como viabilizadora de uma educação de qualidade para todos os indivíduos, mas sobretudo, para aqueles que mais necessitam de condições de vida mais dignas. Embora a educação escolar não seja o único meio, configura-se como uma das mais potentes formas de contribuição da educação no desenvolvimento emocional e cognitivo para a transformação individual e conseqüentemente, coletiva dos indivíduos.

O tipo de gestão a ser adotada na educação pública brasileira é, por determinação legal, a gestão democrática, pois o artigo 206 da Constituição Federal Brasileira e o artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim determinam. Contudo, esta determinação tem uma razão de ser, que inclusive vem apresentando uma crescente consensualização entre os educadores das suas importantes contribuições para as práticas educativas, na qual a gestão democrática, através do exercício da autonomia e participação, entre outros princípios, visa qualificar com equidade os processos educativos (LUZ, 2007).

Sob esse viés, duas considerações precisam ser feitas: a primeira, que a gestão nas escolas precisa ser fundamentada numa prática de gestão democrático-participativa; a segunda é que estas práticas gestoras necessitam ser constantemente qualificadas e aperfeiçoadas, considerando as rápidas mudanças da sociedade atual.

Qualificar deste modo a prática que permeia as ações desenvolvidas pelas escolas no que se refere a gestão escolar destes espaços, infere em conhecimento como transformador e possibilitador da qualificação necessária às organizações escolares, considerando ainda para isto, as mudanças necessárias e vivenciadas pelas instituições escolares durante o período de pandemia pela Covid-19.

Essa epidemia global, denominada como pandemia da Covid-19 ou também como pandemia do coronavírus² teve início no Brasil em 26 de fevereiro de 2020

² Como o uso dos termos Covid-19, coronavírus e SARS-CoV-2 são muito utilizados pela população ao se fazer referência a pandemia que iniciou em 2020, sendo usados quase que como sinônimos por alguns, convém realizarmos alguns esclarecimentos acerca destes termos. a) Coronavírus: nome dado a uma extensa família de vírus que se assemelham. Muitos deles já nos infectaram diversas vezes ao longo da história da humanidade. Dentro dessa família há vários tipos de coronavírus, inclusive os chamados SARS-CoVs (a síndrome respiratória aguda grave, conhecida pela sigla SARS, que há alguns anos começou na China e se espalhou para países da Ásia, também é causada por um coronavírus). b) SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”. c)

com o primeiro caso registrado na cidade de São Paulo. A referida pandemia se configura por uma elevada transmissibilidade do coronavírus SARS-CoV-2, responsável por uma infecção respiratória aguda em grande parte dos contaminados.

Os infectados pelo vírus apresentam sintomas semelhantes ao da gripe como febre, dor de cabeça, dor de garganta, tosse e coriza, contudo em algumas pessoas os sintomas se apresentam de maneira muito resistente, e sendo a vacina para a prevenção desta doença uma descoberta recente, cerca de 472 milhões de pessoas no mundo foram infectadas, e destas, mais de 6 milhões apresentaram um quadro clínico crítico, evoluindo para o óbito. Somente no Brasil, foram mais de 657 mil mortos, estando nosso país entre as federações do mundo com maior número de infectados e óbitos em decorrência da Covid-19.³

Frente ao acontecimento da pandemia mundial da Covid-19 que se instalou no Brasil de forma crescente a partir de março do ano de 2020, e que faz com que as aulas presenciais fossem suspensas em todo o país até meados de 2021, este processo impôs para as escolas novas intervenções pedagógicas junto aos alunos, professores e famílias, do mesmo modo, que exigiu que equipes diretivas⁴ se reinventassem diariamente, realizando uma gestão escolar fora da escola.

O período inicial da pandemia (de março a junho de 2020) na rede municipal de educação de Santa Maria, pode ser definido como um momento de grande tensão coletiva em que todos são surpreendidos pelo alastramento da pandemia. Neste momento cada escola se organiza de sua maneira, não havendo ainda um regramento pela mantenedora.

Pode ser definido ainda, por um momento de acolhimento e de cuidado do outro, na tentativa de preservação da vida. É caracterizado também por um momento de cunho assistencialista pelas escolas, que buscam auxiliar famílias menos favorecidas economicamente. Mas é, sobretudo, um período em que as escolas realizam inúmeras estratégias inovadoras para a manutenção dos vínculos

Covid-19: doença que se manifesta em nós seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2. Dados obtidos no site do Instituto Butantan. Disponível em <https://butantan.gov.br/>, acessado em 10 de abril de 2022.

³ Dados obtidos pelas informações disponíveis nos sites do governo federal do Brasil: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus> e <https://covid.saude.gov.br>. Ambos acessados em 23 de março de 2022.

⁴ Ao longo desta pesquisa abordaremos sobre a utilização do termo equipe diretiva dentro da gestão escolar, defendendo nossa opção conceitual, sobretudo, na conclusão desta pesquisa.

junto a sua comunidade escolar, e fazem uso de metodologias alternativas para que os alunos preservem o hábito do estudo e o vínculo escolar.

O período de atravessamento da pandemia (julho de 2020 a junho de 2021) caracteriza-se como um período mais sistematizado. O ensino é normatizado pela rede municipal, metodologias específicas são consolidadas, recursos tecnológicos são agregados e protocolos de segurança são desenvolvidos e aplicados, o que possibilita um retorno gradual de alguns profissionais, especialmente os integrantes de equipes diretivas, ao espaço físico da escola.

Formaliza-se neste momento, o ensino remoto na Rede Municipal de Educação, onde um currículo emergencial é construído e as atividades pedagógicas são realizadas à distância pelos alunos com o apoio de seus professores, passando a serem devidamente registradas, e contabilizadas as horas letivas, visando o cumprimento das 200 horas mínimas previstas para um ano letivo escolar, conforme determina a LDB 9495/96.

Representa ainda, um momento potente para a formação de professores da RME, com inúmeros encontros formativos e de aprimoramento profissional através de plataformas virtuais, viabilizando uma interação mais facilitada entre alunos, familiares, professores e equipe diretiva, seja pelo uso dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo município, seja pela consequente otimização do processo de ensino e de aprendizagem remoto.

Contudo, representa também, um período permeado de inúmeras tensões, dúvidas, resistências, inseguranças, construções e desconstruções, alta burocratização nas diferentes funções, demandas exaustivas e constantes desafios profissionais para alunos, famílias, docentes e integrantes de equipes diretivas.

O período que definimos como pós-remoto (de julho de 2021 ao primeiro trimestre de 2022), representa um marco importante para o ensino municipal, pois é a partir de julho de 2021 que alunos e professores passam a retornar ao ensino presencial de forma gradual, escalonada e híbrida⁵, sendo que alguns alunos e professores puderam optar por permanecer por um tempo maior no formato apenas remoto (considerando suas necessidades pessoais de saúde e familiares).

⁵ O ensino **híbrido** é uma estratégia de aprendizagem que combina recursos digitais com o ensino presencial. Por exemplo, enquanto os alunos se reúnem com colegas e professores em sala de **aula**, o aprendizado é enriquecido com atividades online e conteúdo digital, como tarefas gamificadas, videoaulas e avaliações virtuais. Contudo a abordagem de ensino híbrido na pandemia recebeu outra denotação, sendo compreendido como um ensino possibilitado na escola e fora dela.

Inúmeras mudanças no ambiente escolar foram colocadas em prática para possibilitar o retorno presencial da comunidade escolar, como o distanciamento em sala de aula, na refeição escolar e em atividades coletivas, no uso contínuo e obrigatório de máscara facial, nas rotinas rígidas de limpeza e higienização constante de superfícies, aferição da temperatura corporal, entre tantas outras adaptações que passaram a fazer parte das rotinas diárias da escola naquele período.

O retorno físico para o ambiente escolar representou um período de muitas expectativas e importantes tensões para todos que o integravam, mas que aos poucos foi sendo substituído pelo sentimento de segurança entre a comunidade escolar. Os processos de ensino cada vez mais próximos do modelo tradicional, trouxeram conforto, mas trouxeram sobretudo, a satisfação coletiva pela possibilidade do reencontro e convívio entre os pares.

Os períodos temporais denominados neste estudo como início da pandemia, atravessamento da pandemia e de pós-remoto⁶, são permeados de desestabilização da comunidade escolar, estabilização em alguns momentos e desestabilizações que voltam a se apresentar a cada nova orientação transmitida pela Secretaria de Município da Educação - SMEd. Ou seja, os três períodos juntos, marcam um período histórico para a educação permeado de frequentes construções e reconstruções, de tentativas, avanços e fracassos. Mas é marcado também, incontestavelmente, por inúmeros novos movimentos na educação, sendo o avanço tecnológico como ferramenta educativa, um deles.

As novas formas de organização, de comunicação e de gestão que passaram a perfazer as diferentes dimensões escolares, e que, incluíram diferentes estratégias utilizadas na gestão escolar (de recursos humanos, materiais/financeiros e pedagógicos) poderão ser contadas futuramente como um importante evento histórico, ou podem ainda, se constituírem como experiências a serem aperfeiçoadas e replicadas, ou a serem evitadas na educação.

De forma ampla, este processo, embora conturbado, pode ser utilizado como um importante ponto de partida para a qualificação de nossas práticas gestoras no ensino público. Disso depende, da forma como olhamos e inferimos sobre as atividades experimentadas na pandemia da Covid-19.

⁶ Estes períodos, que configuram os recortes temporais deste estudo, serão melhor descritos no subcapítulo 4.5 desta pesquisa.

É a partir desta constatação provocativa, possibilitada pela imersão da pesquisadora na educação, como diretora de uma escola municipal de ensino fundamental, que nasce o problema desta pesquisa: Quais novas estratégias de gestão, decorrentes da pandemia da Covid-19 podem ser incorporadas com um caráter potencializador para a gestão escolar a partir das experiências de uma equipe diretiva?

Sob esta ótica, objetivamos através desta investigação, compreender como as constantes mudanças na dinâmica escolar e na gestão dos recursos (humanos, materiais e pedagógicos) realizadas por uma equipe diretiva ao longo da pandemia da Covid-19, podem aprimorar a gestão escolar por meio de memórias do período pandêmico transformadas em experiências gestoras.

O estudo científico decorrente deste trabalho acadêmico visa possibilitar contribuições teóricas, metodológicas e de cunho analítico-reflexivo não apenas para os integrantes da equipe diretiva sujeitos deste estudo e para a escola *locus* deste movimento, mas também, para os demais pesquisadores em educação, em políticas públicas e gestão educacional.

Ao considerarmos ainda a importância desta pesquisa para o meio acadêmico e para a educação, no nosso compromisso como pesquisadores e em nossa responsabilidade indispensavelmente social, nos remetemos às palavras de Ghedin (2022), quando este nos traz que o pesquisador ao compreender o conhecimento, conheci a si mesmo, podendo a partir deste movimento, conhecer o mundo e inferir positivamente sobre ele. Sendo assim,

Nós não somos obrigados de modo nenhum a fazer pesquisa em educação, nem a fazer mestrado e nem doutorado, mas por que é que nós fazemos? Porque se não o fizermos, o modo de produzir, reproduzir, construir e produzir o humano, não vai existir. Portanto a possibilidade de manutenção, de evolução e de desenvolvimento humano, é radicalmente dependente do conhecimento que nós produzimos sobre as formas de produzir e reproduzir o próprio humano neste contexto histórico. Nós não somos obrigados a fazer pesquisa em educação, mas é necessário que façamos para que possamos compreender melhor quem é o ser humano e desenvolvê-lo melhor contra a violência, contra o preconceito, contra as formas de desumanização do humano (GHEDIN, 2022, 1:27:04).

As pertinentes provocações do autor, vão ao encontro desta experiência oportunizada pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, que viabiliza a pesquisa onde o conhecimento é produzido e reproduzido de diversas formas diariamente, pela qual buscamos a partir da pesquisa científica, e

imersos no campo da escola pública, produzirmos informações que contribuam para o desenvolvimento humano e para a educação.

Assim, após a introdução inicial deste estudo, no segundo capítulo apresentamos uma abordagem teórica sobre o objeto desta pesquisa, que é a gestão escolar. Para isto incluímos, mesmo que de forma breve, concepções teóricas sobre a educação intencional e escolar, a escola como instituição e organização, os processos e concepções que permeiam a gestão escolar em si, bem como, os princípios que compõem a gestão democrática-participativa. Buscamos com este capítulo, compreender a gestão escolar a partir de uma constituição macro de educação, que alcança por fim, possibilidades como a gestão estratégica para a potencialização da gestão escolar como parte inerentemente importante para os processos democráticos e participativos em educação.

No terceiro capítulo, contextualizamos alguns aspectos importantes que permeiam este estudo. Ou seja, para que possamos melhor entender quando e onde é desenvolvida esta pesquisa, é indispensável que possamos também, aprofundar nosso entendimento sobre a educação ao longo da pandemia da Covid-19 no Brasil, bem como, na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, de onde emerge desta última, os recortes temporais que norteiam este trabalho.

A descrição da escola, de seu ambiente físico e dos sujeitos de pesquisa que a integram, possuem a intenção de transportar o leitor para o local do qual se fala, para que ao longo deste estudo, este possa acompanhar os procedimentos da pesquisa, se apropriando da conjuntura que compõe a instituição de ensino que integra esta pesquisa.

O conhecimento deste contexto permite que possamos avançar pelo caminho metodológico que conduz este estudo. Apresentamos assim, no quarto capítulo, o problema relacionado à gestão na pandemia que inspira esta pesquisa, bem como, os objetivos específicos formulados como questões para que possamos responder ao problema da pesquisa.

Na sequência, abordamos os aportes teóricos e metodológicos utilizados para a condução deste estudo, as fontes e instrumentos para a coleta de dados, e finalmente, como as informações encontradas foram organizadas e analisadas. Para além, de apresentar as metodologias utilizadas à luz das contribuições teóricas e legítimas em pesquisas científicas, intencionamos ao nos apropriarmos de tais métodos, apresentar um caminho metodológico próprio, construído e percorrido a

partir das necessidades metodológicas para a melhor condução desta pesquisa, sem desconsiderarmos suas especificidades no estudo realizado.

No quinto capítulo, apresentamos por meio de narrativas, os dados de pesquisa construídos através dos documentos, dos grupos dialogais e das cartas pedagógicas, a partir das fontes que compõem este estudo. Estas narrativas foram construídas a partir das vivências de integrantes de uma equipe diretiva ao longo da pandemia da Covid-19. Memórias estas, que ao serem reconfiguradas coletivamente como histórias de vida, constituem experiências profissionais individuais e coletivas, para a gestão escolar.

A conexão das informações e conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa é apresentada na conclusão final desta dissertação de mestrado, onde, por meio de uma carta pedagógica, respondemos ao problema e aos objetivos deste estudo, fomentando contribuições para o meio acadêmico e para a gestão escolar. Finalizamos com a abordagem do produto de pesquisa que emerge da metodologia utilizada neste estudo e vivenciada pelos sujeitos de pesquisa.

Não poderíamos deixar de finalizar esta introdução com as palavras de Ghedin (2022), que nos lembram de que como indivíduos, não somos obrigados a fazer pesquisa em educação, por isso é algo que fazemos por opção, fazemos por um desejo profundo de explicar a nós mesmos porque pesquisamos em educação, um desejo de compreendermos quem somos nós nesse contexto, um desejo arraigado na condição humana, na condição que depende do conhecimento para compreender a si mesmo, o mundo e os outros.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

A ação educativa não se refere somente às ações pedagógicas, mas também às suas intencionalidades políticas e suas formas de organização e reorganização nas instituições escolares, contemplando os diferentes sujeitos que a compõem.

Sendo a ação educativa, compreendida assim, como um processo inerente à educação, pensar a educação implica também em ampliar nosso processo de formação profissional, aprimorando as possibilidades de ressignificações, do desenvolvimento intelectual, da constituição de relações e, conseqüentemente, da construção de conhecimento para a transformação e qualificação das organizações escolares.

O embasamento desta dissertação de mestrado possui como principais suportes teóricos as concepções de Heloísa Lück (2000; 2008; 2010; 2012; 2014), José Carlos Libâneo (1998; 2008; 2012), Sofia Lerche Vieira (2007; 2009), Vitor Paro (1996; 2007; 2016), Gaudêncio Frigotto (2021) e Evandro Ghedin (2006; 2022), entre outros autores igualmente importantes que abordam a educação e a gestão escolar sob o viés democrático e que agregam a esta pesquisa relevantes contribuições.

Em síntese, para o referencial teórico desta pesquisa, que intenciona ampliar a compreensão sobre gestão escolar, buscamos traçar um caminho conceitual que nos permita compreender, mesmo que de forma sucinta, alguns fundamentos da educação intencional e escolar, de escola e de gestão escolar, até que possamos alcançar os princípios que compõem a gestão democrática-participativa para a qualificação da gestão das organizações escolares, com a contribuição ainda para isto, da gestão estratégica na gestão escolar.

2.1 EDUCAÇÃO INTENCIONAL E ESCOLAR

No Brasil, a lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996 e sancionada pelo então presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e

dos Municípios com a educação pública, trazendo ainda, outras importantes definições e contribuições para a organização da educação em nosso país, além de outros objetivos mais ou menos explícitos ao longo da LDB 9394/96.

Como os objetivos explícitos e implícitos da referida lei não são nosso objeto de discussão neste momento, destacamos aqui seu artigo primeiro como uma importante definição da educação no Brasil:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

O artigo traz em sua conceituação a intencionalidade da Educação, mas não necessariamente a formalidade como condição única, tampouco a escola como reduto exclusivo para o desenvolvimento da educação. Nesse mesmo sentido, Libâneo (1998; 2008; 2012) nos traz que a Educação pode ser definida como uma prática social que faz parte do contexto geral da sociedade, assumindo, contudo, diferentes modalidades e distinguindo-se como educação não intencional e educação intencional.

Para Libâneo (2012), a educação não intencional é informal e se refere às influências do meio natural e social junto ao homem, interferindo em sua relação com o meio social.

Como exemplos desta modalidade educativa, podem-se citar os costumes, a religião, as leis, os fatos físicos (p. ex. o clima), as ideias vigentes na sociedade, o tipo de governo, as práticas das famílias, etc. Tais fatores ou atos, nem sempre são conscientemente intencionais, não institucionais, não planejados, assistemáticos, envolvem tudo o que impregna a vida social, como o ambiente e as relações socioculturais, e atuam sobre a formação das pessoas. Esses elementos estão presentes também nos atos educativos intencionais (LIBÂNEO, 2012, p.236).

Já a prática educativa intencional pode ser subdividida em educação não formal e em educação formal. A prática educativa intencional não formal se refere às relações pedagógicas com pouca sistematização ou estruturação, e, embora haja pouca sistematização das intenções, ela se relaciona frequentemente com a educação formal (movimentos sociais, clubes, museus, meios de comunicação de massa, cinemas, etc.). Já a prática educativa intencional formal se caracteriza por ser institucional, ter objetivos explícitos, conteúdos organizados, métodos de ensino

estabelecidos e procedimentos didáticos norteadores. Embora tal modalidade educativa não ocorra apenas na escola, esta se configura como o local típico deste tipo de educação (LIBÂNEO, 2012).

Saviani (2001), em umas das primeiras iniciativas de classificação das concepções de educação, identifica cinco tendências na história da educação escolar brasileira: a primeira, humanista tradicional, centrada no conhecimento, na formação intelectual e na autoridade, tem sua presença marcante na pedagogia católica; a segunda, é a tendência humanista moderna que abrange correntes originadas da filosofia, com base em visões de homem voltadas para a existência humana, a vida e a atividade, resultando em uma pedagogia centralizada na criança. A terceira é a tendência tecnicista, que introduzida na política educacional do regime militar, baseia-se na racionalidade, eficiência e produtividade, com forte peso na formação técnica e no ensino profissionalizante. A quarta tendência é a crítico-reprodutivista, a qual propicia uma análise crítica da educação na sociedade capitalista, destacando a relação entre a educação e o processo de dominação na sociedade de classes, ainda que contribuam para a transformação da sociedade. E por fim, a quinta e última, é denominada como tendência dialética, que destaca as possibilidades transformadoras da educação em meio às contradições da sociedade capitalista, ressaltando a necessidade da classe trabalhadora apropriar-se, por meio da educação e da escola, do saber sistematizado, potencializando sua capacidade de organização, reivindicação e pressão popular.

É possível, a partir destas concepções trazidas por Demerval Saviani, denominada também como tendência histórico-crítica, compreendermos as tendências históricas que permeiam a educação no Brasil, seja num contexto pregresso e/ou atual. É também, a partir destas, que podemos enquanto gestores nas instituições públicas de educação, avaliar e redimensionar nossas tendências pedagógicas, pautando-as nos desafios atuais dos diferentes contextos culturais, sociais e políticos presentes em nossa sociedade, e sobretudo, para que a partir destas reflexões, seja possível redimensionar nossas práticas de tal modo que elas sejam capazes, de no mínimo, nos aproximar o máximo possível das necessidades de nossos alunos, de suas comunidades e da gestão democrática preconizada pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo sentido e mesma ocasião temporal (fim da década de 70), o pesquisador José Carlos Libâneo divide as pedagogias modernas entre liberais e

progressistas para que possamos melhor compreendê-las numa linguagem pedagógico-didática, tendo como base as práticas de ensino realizadas nas escolas. O autor dimensiona tais tendências pedagógicas e as denomina como pedagogias.

Às pedagogias de cunho liberal aglutinou a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e o tecnicismo educacional; às pedagogias de cunho crítico-progressista associou a pedagogia libertadora (iniciada com Paulo Freire), a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2012, p. 241).

As tendências suscitadas por Demerval Saviani e por José Carlos Libâneo denotam a pedagogia da educação impregnada pelo cenário cultural, político e social de cada período na história da educação em nosso país, mas mais do que isto, configuram tendências pedagógicas que complementam-se e permitem que possamos ampliar as concepções acerca das tendências mais ou menos presentes na educação, compreendendo nosso atual cenário educacional e permitindo ainda, que possamos, a partir delas, (re)direcionar práticas e/ou posturas pedagógicas a partir das conceituações organizadas pelos referidos pesquisadores.

Compreender algumas das diferentes concepções de educação escolar e suas implicações na prática da gestão escolar, que constituem historicamente nossa atuação pedagógica, nos possibilita formas mais amplas de superação dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Em suma, os dois modelos obtidos a partir das pesquisas de Saviani e Libâneo, podem ser definidos como modelo pedagógico liberal e o modelo pedagógico progressista. Enquanto o primeiro modelo procura manter a sociedade do jeito que ela está, o segundo modelo visa a educação como ferramenta transformadora das nossas ações educativas, de nossas escolas e de nossa sociedade.

Ao mesmo tempo em que as concepções pedagógicas evoluem, impregnando as práticas escolares em suas diferentes instâncias organizacionais, é possível elencarmos também as tendências pedagógicas que emergiram em relação à gestão das escolas.

Para Lück et. al. (2012), a primeira tendência pedagógica concentra-se em explorar a relação entre eficácia da escola e a participação na administração escolar; a segunda volta-se para a tendência prática e administrativa da “autogestão escolar”, e a terceira é baseada na reconceituação do papel do gestor como gestor

da escola eficaz. Deste modo, segundo a autora, podemos definir a primeira tendência como uma abordagem que procura identificar as qualidades de cada escola, que se diferenciam em relação a resultados como nível de aprendizagem e a reputação da escola na comunidade escolar.

Libâneo (2012) relaciona as tendências pedagógicas às funções da escola, que se apresentam atualmente difusas, tanto no âmbito da investigação como da prática escolar. No âmbito da prática escolar as escolas continuam direcionadas para quatro tipos de pedagogia, a saber: pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista, pedagogia da Escola Nova e a pedagogia sociocrítica.

Ainda, para o autor, a pedagogia tradicional e a tecnicista configuram-se mais convencionais e conservadoras, sendo a pedagogia tradicional centrada na mera transmissão de conteúdos e na autoridade absoluta do professor. A pedagogia tecnicista, também associada à transmissão de conteúdos, inclui a formação técnica alinhada com as necessidades do mercado de trabalho. Já a pedagogia da Escola Nova, é baseada em uma visão construtivista e baseia-se nos diferentes interesses e ritmos de aprendizagem, não se exclui a transmissão de conhecimentos, mas foca no ambiente organizado e propício para que o aluno desenvolva sua aprendizagem. É pautada na integração social, tendo em segundo plano o ensino dos conteúdos e desenvolvimento cognitivos dos alunos.

A pedagogia sociocrítica, segundo Libâneo (2012, p.245), propõe “associar ao ensino-aprendizagem a responsabilidade da escola perante as desigualdades econômicas e sociais, ajudando os alunos em sua preparação intelectual e em sua inserção crítica e participativa na sociedade”.

Considerando as contribuições do autor, acrescentamos, ainda, que a pedagogia sociocrítica incorpora as questões socioculturais, as diferenças entre as pessoas, os problemas da vida urbana e com o meio ambiente, entre outros aspectos de relevância social. O desafio centra-se em articular de maneira equilibrada o domínio dos conteúdos científicos com as relações socioculturais que permeiam a vida social e escolar de seus alunos, que visam a formação da cidadania e formas de ação e intervenção transformadora da realidade através da educação escolar.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta no artigo 2º a sua intencionalidade, trazendo também a formalidade inerente à educação escolar. Embora o artigo não

faça menção direta a educação escolar, tal afirmação pode ser concebida na utilização do termo “educando” na redação da lei, como exposto a seguir:

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

O pleno desenvolvimento do educando, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, configura deste modo, objetivos para a educação escolar no Brasil, visto que, o termo educando pode ser definido segundo Michaelis (2022), como “que ou aquele que está sendo educado; aluno, discípulo”, e aluno está inerentemente atrelado a instituição escolar, ou seja, à escola.

Para Libâneo (2008), a educação escolar tem por finalidade a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, por meio da ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola junto a sua comunidade escolar. Configurando ainda, como principal função social e pedagógica das escolas, assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais através da organização e operacionalização do seu currículo escolar, nos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética.

A educação é um direito social assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal promulgada em 1988, na qual, em seu artigo 6º, temos a educação, assim como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados como direitos sociais assegurados a todos os brasileiros. Para Lück (2010, p. 36):

O direito à educação se viabiliza através da escola, aqui tomada em sentido amplo, significando o lugar onde crianças, jovens e adultos reúnem-se em torno do cotidiano desafio de ensinar e aprender. o termo escola, pois, abrange desde organizações que abrigam as primeiras práticas de educação infantil, àquelas que recebem pessoas interessadas em saberes mais elaborados, a exemplo das instituições de ensino superior.

Ampliando essa compreensão, Libâneo (2012) enfatiza que a educação escolar desenvolvida nos ambientes escolares apresenta objetivos claros e definidos, visando promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e

valores por parte dos alunos, através da ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. Sob esse viés o mesmo autor nos traz que:

A principal função social e pedagógica das escolas é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão (LIBÂNEO, 2008, p.137).

Sob esta perspectiva podemos concluir que a educação escolar precisa ser organizada e planejada de modo a contemplar os conteúdos e ensinamentos esperados e necessários a cada etapa do ensino, ao mesmo tempo que contemple, o desenvolvimento moral e social de seus educandos, configurando assim, uma educação voltada para a formação integral dos indivíduos.

2.2 ESCOLA: INSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Segundo Saviani (2005), podemos conceber o processo de institucionalização da educação como um processo correlato ao do surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, possuem relação com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho, fato que transformou as sociedades primitivas que caracterizavam-se pelo modo coletivo de produção da existência humana e de trabalho comum a todos os membros da comunidade, passando a organizarem-se de forma diferente com a divisão do trabalho e dos homens em classes.

Ainda segundo o mesmo autor, a educação (que até então era primária e geral) passa, conseqüentemente, a também diferenciar-se em educação destinada à classe dominante e a educação destinada à classe dominada, originando desta forma, a escola. A palavra “escola” deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, lazer, e tempo livre passa a se organizar na forma escolar e contrapõem-se à educação da maioria que necessita priorizar o processo de trabalho.

Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antigüidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na Contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação. Mas esta constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por

continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e se desenvolvendo tão somente sob o aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas (SAVIANI, 2005, p.31).

A escola em sua forma atual surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado de nação, com o intuito de superar e educação que ocorria na igreja e na família, ganhando força com a crença de progresso social, beneficiária da educação dos homens e como ampliadora da cultura (LIBÂNEO, 2012).

Libâneo (2012) nos traz ainda que na Europa, no século XVIII, a Alemanha passando pela expansão do protestantismo, faz uso das escolas na busca da universalização do ensino, instruindo o povo para a leitura da bíblia. No mesmo período, na França, as escolas públicas também tinham como objetivo a instrução religiosa, além de aprenderem sobre disciplina e trabalhos manuais, sendo as escolas formadoras de empregados aptos para o comércio e a indústria. Esse processo foi mais um causador da ruptura com o ensino ministrado pelos jesuítas, que possuíam uma postura mais escolar ao enfatizarem o latim e o ensino dos clássicos.

Embora tenhamos registros que no século XII tenham surgido na Europa as primeiras escolas nos moldes atuais, com crianças e professores dispostos em salas de aula, estas configuravam-se obras de instituições de caridade católicas que ensinavam a ler, escrever, calcular e catequizar. Já, no Brasil, no ano de 1549, é fundada a primeira escola em Salvador por um grupo de jesuítas, que funda ainda a segunda escola em 1554 em São Paulo (que marca também a fundação da cidade), em que ensinavam a ler, escrever, calcular e catequizar.

Sobre a criação das escolas, Canário (2006, p. 113) nos relembra que,

[...] contrariamente a uma perspectiva largamente interiorizada pelo cidadão comum, a escola não é um fato “natural” que sempre existiu e sempre existirá. Não esqueçamos que é um fato social que decorre da ação humana em sociedade e que é nesse sentido que podemos afirmar que corresponde não apenas a uma invenção histórica, mas a uma invenção histórica recente. Na configuração em que os conhecemos, os sistemas escolares de hoje filiam-se a uma escola “inventada” nos finais do século XVIII (na transição das sociedades de Antigo Regime para a era moderna) portadora de três grandes novidades, cuja afirmação hegemônica conduziria à construção da nossa atual escola de massas.

As três grandes novidades que Canário (2006) menciona acima se referem a criação de uma instituição totalmente especializada em educação como um espaço e um tempo destinados exclusivamente ao aprender de forma delimitada (em termos físicos e simbólicos), a emergência de uma nova relação social, sendo esta a relação pedagógica, baseada no ensino de um professor para uma turma supostamente hegemônica, e ainda, a instituição de um novo modelo de socialização pela escola.

A escola, esta organização socialmente construída, conforme Lima (2001), constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada, dependendo da referência a determinado período histórico e das lentes usadas para olhá-la. A escola que temos hoje construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino promovido pela Igreja, inclui a permanência do controle, atualmente realizado pelo Estado.

Fazendo uma menção ao conceito de organização enquanto instituição escolar, a constatação de Lima (2001) nos traz mais uma contribuição para a reflexão. O autor destaca dois modelos como predominantes ao considerarmos as escolas como organizações, sendo eles: o modelo racional burocrático e modelo anárquico. O modelo racional burocrático prioriza o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais, propondo a existência de processos e de tecnologias transparentes, estando este modelo centrado na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais, considerando a rigidez das leis e dos regulamentos, a hierarquia, a formalidade, e outras características inerentes às grandes organizações.

Em contrapartida ao modelo racional, e segundo ainda o mesmo autor, o modelo anárquico distingue-se em três características gerais na organização: os objetivos são inconsistentes e definidos de forma insuficiente; os processos e tecnologias não são claros e são pouco compreendidos pelos membros da organização; e os níveis de participação destes oscilam de uma ocasião para outra. O autor ainda acrescenta que a escola não possui um modelo exclusivo de organização, não havendo uma hegemonia racional burocrática ou anárquica, mas podendo haver a preponderância de uma delas, ou ser a escola simultaneamente racional burocrática e também anárquica.

Escola como organização pode ser assim definida ao considerarmos o cunho administrativo das instituições escolares, que não desconsidera, mas ao contrário,

tem no papel social e político da escola sua função preponderante. Desta forma compete à escola organizar seus recursos materiais e humanos, organizar-se administrativa e legislativamente, de forma que vise desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do ser humano, garantindo a educação dos seus estudantes.

Lück (2010, p. 85) ao também definir a escola como organização social, afirma que “o novo paradigma reconhece que a escola é uma organização social”, e ainda complementa ao definir escola da seguinte forma:

Uma escola é muito mais que um prédio e suas condições materiais e recursos de funcionamento, não é tão somente um lugar onde se desenvolve um currículo, nem uma estrutura administrativo-pedagógica, nem, muito menos, um conjunto de espaços onde aulas são dadas. Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão de mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem seu trabalho que se tem uma escola em seu sentido pleno.

Sob essa ótica social da escola, tomemos a ideia da construção social da escola trazida por Rockwell e Ezpeleta (2007), em que a construção de cada escola é concebida sempre como uma aversão local e individual dentro de um amplo movimento histórico, ligado ao caráter das lutas sociais, projetos políticos e ao tipo de modernização que cada Estado propõe para o seu sistema educacional, considerando ainda, as diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o poder da Igreja, que marcam a origem e a vida de cada escola. É também, a partir dessa expressão local, das correlações de forças, das formas de relação predominantes, das prioridades administrativas, das condições trabalhistas e das tradições docentes, que se constitui a trama real em que a educação é realizada.

Partindo do pressuposto das autoras, podemos compreender a construção da escola como uma trama em permanente reelaboração, que articula histórias locais, sejam elas pessoais e/ou coletivas, diante das quais a influência do Estado pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, oportunizando uma maior ou menor possibilidade hegemônica, que nos possibilite conhecer o ponto de partida e as novas alternativas possíveis, sejam elas de cunho pedagógico e/ou político (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

É possível desta forma, fazermos uma diferenciação de escola como instituição e de escola como organização. Poderíamos dizer que toda instituição é educativa (considerando o sentido léxico da palavra), e ainda, que é uma criação humana para necessidades de caráter permanente e necessariamente sociais, pois travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2005). São exemplos: as instituições familiares, sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos e, inclusive, as instituições escolares, ou seja, as escolas.

Já do ponto de vista da escola como organização, podemos inferir que nem toda organização é educativa ou escolar, tais como as lojas, empresas, hospitais, entre tantos outros exemplos de organizações públicas ou privadas que não possuem um compromisso com a formação do indivíduo. A escola é uma organização porque administra seus recursos materiais e humanos em prol de seus objetivos, de suas atividades-fim⁷, que é a aprendizagem dos alunos. Em suma, a organização escolar configura-se como um instrumento da instituição educativa ou escolar.

Canário (2006) também propõe a distinção analítica do espaço da escola, mencionando ainda três níveis, a saber: forma escolar, organização escolar e instituição escolar. A *forma escolar* institui que o tempo de aplicar se sucede ao tempo de aprender, portanto a prática é uma aplicação da teoria. O saber é entendido como revelação que se acumula e se constrói numa relação que é externa às pessoas e que carece de atribuição de sentidos que advém das experiências vividas. A *organização escolar* tem como base a relação do professor com a classe, os modos de seu trabalho escolar, a forma como organiza os tempos, os espaços e a distribuição de conteúdos. Já a *instituição escolar* para o autor, é definido como uma dimensão que congrega os valores escolares e teve um papel fundamental para a constituição dos Estados-nação uma vez que nela os indivíduos foram forjados cidadãos e preparados para inserção na sociedade que se assenta na divisão social do trabalho.

É indiscutível, contudo, a percepção de uma atual desvalorização da escola, sobretudo a pública, presente nos discursos do senso comum na sociedade, mas

⁷ Atividades-fim, “referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e de orientação educação, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas” (PARO, 2016, p. 75).

também dos nossos próprios governantes, no que se refere ao ensino ofertado pelas escolas. A escola, mesmo configurando-se como um espaço pleno de potencialidades, rico em recursos humanos e investimentos públicos, é questionada sobre sua real relevância, passando a ser defendida como desnecessária para alguns, inclusive. As questões que envolvem este desgaste da organização escolar são inúmeras e visam ampliar as discussões sobre o que realmente a escola tem feito, o que ela poderia fazer e o que de fato esperam que ela faça. Considerando os distintos interesses de diferentes membros e órgãos (públicos e privados) de nossa sociedade, uma discussão precisa ser, desta forma, pautada nas questões pedagógicas, sociais e políticas que envolvem a escola e seus integrantes.

Libâneo (2012, p. 248), cita de forma contextualizada e de modo pontual, a crescente desvalorização da escola e do ambiente escolar em seus escritos, ao nos trazer que:

Há efetivamente um desgaste da ideia de escola, em parte por causa da histórica desvalorização da educação por políticos e dirigentes, em parte por causa da dificuldade dos educadores em desempenhar seu papel de educar e ensinar. Mas a escola é uma instituição social, movida pela atividade humana. Esse caráter histórico – portanto, mutável – pode ser percebido nas experiências pedagógicas progressistas e exitosas de muitos profissionais da educação, comprometidos politicamente com a escola pública e adeptos de uma educação promotora da emancipação humana. A aceleração e a intensificação das mudanças que a sociedade experimenta no presente têm trazido novas expectativas em relação à escola, fazendo-a buscar transformações não apenas por meio das políticas públicas, mas sobretudo em seus aspectos pedagógico, cultural, tecnológico e metodológico, na perspectiva de constituir-se efetivamente como promotora de uma educação popular de excelência.

Libâneo reconhece ainda, que problemas que podem ser encontrados nas escolas, dificultam o alcance dos objetivos propostos e expectativas esperadas, mas também é categórico ao reconhecer o caráter mutável da escola, o que faz dela plena de possibilidades, reconstruções e por que não, possível de melhorias no seu modo de ser e fazer.

Obviamente a escola jamais irá agradar a todas as diferentes esferas da sociedade, pois é inegável o quanto ela pode ser vista como uma ameaça para alguns, visto que a escola é a maior organização, senão a única, capaz de formar indivíduos pensantes, críticos, cidadãos plenos para atuarem e transformarem a sociedade em que vivem.

Para Thurler (2001), os estabelecimentos escolares constituem formas organizacionais estáveis que sobrevivem a muitas mudanças em sua missão, considerando seu meio, seus recursos e, principalmente, na renovação permanente dos alunos, professores e dirigentes, sendo a estabilidade garantida pela coerência e pela continuidade da ação coletiva e das práticas de cada um, desde que a busca de estabilidade não configure a lógica dominante da organização, pois quando a busca de estabilidade passa a ser lógica dominante de uma organização, suas características positivas como o sentimento de integração, tranquilidade, ordem, previsibilidade, certeza, conforto, clareza, etc., têm um custo elevado em rigidez, protecionismo territorial e medo da desordem.

Tal afirmação corrobora para que a escola seja compreendida como organização mutável, podendo e devendo ser renovada permanentemente, na busca de uma instituição que de fato satisfaça os interesses da sociedade, mas sobretudo, que satisfaça aos interesses e as necessidades de seus alunos, contribuindo para a formação destes de forma saudável, integral e significativa, para que possam a partir das suas próprias construções morais e sociais, inferir na sociedade em que vivem.

2.3 GESTÃO ESCOLAR

Embora frequentemente vejamos o termo gestão escolar reduzido ao trabalho do diretor escolar ou da equipe diretiva, convém esclarecer que “a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar” (LIBÂNEO, 2012 p. 411). A gestão na escola está relacionada ao conjunto de estruturas que a organizam e seus diferentes recursos (humanos e financeiros) e diferentes dimensões (política, social e cultural), para o alcance dos objetivos pedagógicos traçados pela escola.

A escola se constitui como uma organização escolar através de um conjunto próprio de normas, diretrizes, ações, procedimentos e práticas que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, e ainda, pela coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas.

A racionalização do uso de recursos pode ser compreendida como uma escolha racional de meios compatíveis, e adequada utilização destes recursos para que os fins almejados na instituição escolar possam ser alcançados da melhor forma possível. Por coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, incluem-se

as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades dos que atuam na escola, visando ao alcance de objetivos comuns que decorrem das demandas e exigências econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade apresenta às escolas (LIBÂNEO, 2012; 2016).

Desta forma, a organização e a gestão da escola se referem ao planejamento das ações pedagógicas, aos procedimentos administrativos e às formas de relacionamento entre as pessoas que a compõem, considerando suas diferentes funções em busca de um mesmo fim.

Para Vieira (2009), estas pessoas que integram a esfera da gestão escolar, própria da instituição escolar, situam-se alunos, professores, funcionários, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área geográfica da escola. Se todas as pessoas que compõem o ambiente escolar estão incluídas na organização e gestão da escola, logo podemos inferir que todas desempenham papéis educativos, visto que o ensino e a aprendizagem não ocorrem apenas dentro das salas de aula, mas em todo o ambiente escolar, assim como não podemos ignorar também outros contextos de interação e desenvolvimento social, como a família.

A partir da concepção de que os contextos socioculturais e institucionais são práticas educativas, as escolas são vistas, também, como lugar em que as pessoas aprendem e ensinam, como um lugar em que se compartilham ideias, opiniões, formas de resolver problemas, ou seja, um lugar em que se constrói e reconstrói uma visão de mundo.

Paro (1996; 2016) sintetiza a administração escolar basicamente através de duas dimensões que se interpenetram, a de racionalização do trabalho e a de coordenação do esforço humano coletivo, tendo em vista o alcance dos objetivos próprios da escola como um propósito comum. A distinção realizada por Paro (2016), de racionalização do trabalho e coordenação do trabalho humano, possibilita compreender a escola como local onde se busca de forma sistematizada e organizada a apropriação do saber historicamente construído, e ainda, entender a administração em seu sentido mais geral e abstrato de utilização racional de recursos para fins determinados, considerando para isto, as práticas escolares como objeto da ação administrativa, realizadas com o propósito de buscar responsabilmente o objetivo pedagógico da escola. Ainda para o autor:

Trata-se, portanto, de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia a dia da escola não apenas concorrem para os fins da

educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e recursos adequados aos fins e orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com o mínimo possível de dispêndio (PARO, 2016, p. 89).

Desta forma, podemos dizer ainda, que a gestão ou a administração no contexto escolar configura-se como uma atividade que integra os elementos da organização, mas que torna-se diferenciada ao realçar as relações humanas e sociais. Não ignora os aspectos gerenciais e administrativos, mas visa, sobretudo, buscar uma administração mais qualificada e pautada em objetivos definidos com a participação daqueles que a integram, e ainda, através da constante avaliação da organização, encontrar uma melhor condução pedagógica da escola para o alcance dos objetivos propostos. Sob esta ótica, Paro (2016, p.95), traz uma interessante provocação às escolas, sobretudo, as públicas:

É muito difícil encontrarem-se, no cotidiano da escola pública, atividades permeadas por princípios administrativos de racionalidade e eficiência. Como garantir a busca racional de fins, se as pessoas diretamente encarregadas do processo de alcançá-los nem sequer têm visão de suas dimensões?

Esta visão de organização escolar, não tão frequentemente encontrada nas instituições públicas, segundo Paro (2016), nos induz a refletir acerca da necessária clareza administrativa, pautada na racionalidade (do que se deseja) e na eficiência (em como se alcançará o que se deseja), para que de forma organizada por aqueles que compõem a escola e atuam em sua gestão, possam encontrar, a partir das diferentes funções que ocupam, meios mais eficientes para o alcance dos objetivos da gestão escolar, como a democratização do ensino e universalização do saber.

Contudo, nos parece indispensável em relação à afirmação trazida por Paro no que se refere a administração das escolas públicas, acrescentar que isto não significa que não haja um movimento crescente relacionado a qualidade de gestão nas escolas públicas, mas que estas instituições escolares podem avançar ainda mais ao agregarem em seu trabalho o planejamento a longo prazo e os processos que serão desenvolvidos para o alcance dos objetivos para a escola.

Junto da boa intenção dos gestores, precisa haver estratégia, planejamento adequado para a qualificação da gestão, investimento público e formação profissional, para, conseqüentemente, qualificar os processos de ensino possibilitados pela escola.

Embora seja possível compreender como sinônimos os termos “administração” utilizado por Vitor Henrique Paro e “organização” utilizado por José Carlos Libâneo, autores que fundamentam este referencial teórico, cabe neste momento fazermos um esclarecimento entre os termos utilizados pelos autores, muito embora o objetivo aqui seja compreendermos o processo de gestão escolar para além das diferentes terminologias utilizadas.

Paro (2016) utiliza o conceito de administração, por entender que o conceito adotado dá conta do real de forma mais precisa, tomando a atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos.

Dessa forma, entra no rol das preocupações da administração, na escola, tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos. Por conseguinte, é objeto de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do esforço humano envolvido quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados (PARO, 2016, p. 93).

Já para Libâneo (2008), a organização escolar também está ligada ao conceito de administração, porém, mesmo que as tarefas de administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões estejam reunidas no conceito de administração, tais tarefas remetidas à escola configuram a administração escolar, e reconhecendo as especificidades das instituições escolares, o termo organização é atribuído por conferir maior abrangência.

Ao entender que a administração se realiza no contexto de uma organização, considerando ainda que as organizações são unidades sociais, dotadas de um sistema de relações e com fortes características interativas, o autor defende o termo organização escolar como o termo mais adequado ao se referir a administração nas esferas escolares.

As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais (LIBÂNEO, 2012, p. 437).

Feitas as devidas ressalvas conceituais, convém sinalizarmos que nesta pesquisa os termos administração escolar e organização escolar serão utilizados

como sinônimos ao longo desta dissertação. Ao considerarmos que as contribuições dos referidos autores (Vitor Paro e José Carlos Libâneo) para o campo educacional são notavelmente relevantes, o objetivo maior será a análise das concepções teóricas fomentadas por ambos para a ampliação da compreensão conceitual e histórica sobre escola e gestão escolar, não reduzindo-se assim, às terminologias utilizadas por ambos, mas sim, primando por suas contribuições teóricas para a Educação e para esta pesquisa.

Sob esse viés, Libâneo (2012, p.411) é categórico ao afirmar que:

Os termos organização e gestão são frequentemente associados à ideia de administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social - família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc - para a realização de seus objetivos. No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Ainda segundo Libâneo (2008), a gestão é a atividade que envolve aspectos gerenciais e técnicos administrativos que visam atingir os objetivos da organização, deste modo, gestão é sinônimo de administração. Já a direção é um atributo da gestão, que visa canalizar o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as rumo aos objetivos. “Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor forma possível” (LIBÂNEO, 2008, p. 101), podendo ainda, essa gestão ser centrada em um indivíduo de forma centralizada e vertical, ou de forma coletiva, horizontal e participativa.

Ainda para o mesmo autor, a organização e a gestão podem ser compreendidas por racionalização do uso dos recursos, que se refere à escolha sensata de meios que alcancem os fins através da adequada utilização de métodos; e por coordenação e acompanhamento, que compreende as ações relacionadas a articular as atividades das pessoas que atuam na escola para alcance dos objetivos comuns.

Para que essas duas características mais gerais se articulem e se efetivem, as ações de planejar, organizar, gerir, dirigir e avaliar se tornam indispensáveis, pois é através destas funções junto a tantas outras ações e procedimentos, que teremos a gestão, definida como a ação de um sistema organizacional (LIBÂNEO, 2012).

Para o Ministério da Educação (MEC), a gestão escolar:

Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004, p. 24).

Vieira (2007) sinaliza que a gestão escolar refere-se à esfera de domínio dos estabelecimentos de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 2006) foi a primeira das leis de educação a dedicar atenção especial à gestão escolar, atribuindo a ela responsabilidades frente às unidades de ensino, assinalando um momento em que a escola passa a ser caracterizada como um novo foco da política educacional.

São incumbências expressas no artigo 12º da LDB (BRASIL, 1996):

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009); VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019); IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019).

Convém ainda trazermos a contribuição de Libâneo (2012) para reforçar que as formas de organização e gestão da escola são sempre meios, nunca fins, muito embora equivocadamente, meios sejam tratados como fins, os meios existem para o alcance dos fins, e ainda, que embora conceitualmente a gestão faça parte da organização, ela aparece junto por duas importantes razões:

a) a escola é uma organização em que tanto seus objetivos como resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais,

culturais e afetivas que nela têm lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão de participação (LIBÂNEO, 2012, p. 412).

Desta forma, podemos relacionar organização e gestão da escola com a necessidade da escola possuir condições e meios para o alcance de seus objetivos, que visam prover condições e recursos para o funcionamento da escola e para o ofício em sala de aula, promover o envolvimento das pessoas no trabalho de forma participativa e garantir a aprendizagem de todos os alunos, sendo este o fim da organização e da gestão escolar (LIBÂNEO, 2012).

Paro (2016) acrescenta que atividades-meio embora se refiram ao processo ensino-aprendizagem, são atividades que não são feitas imediatamente, mas são antes de tudo, viabilizadoras para a realização do processo pedagógico escolar que ocorre predominantemente dentro da sala de aula, como por exemplo, as atividades relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência escolar. Já as atividades-fim, podem ser definidas como tudo que refere-se a apropriação do saber por parte dos educandos.

Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, na medida em que estes também lidam diretamente com as questões pedagógicas (PARO, 2016, p. 92).

A gestão escolar consiste num sistema de organização interna da escola, envolvendo todos os setores (pedagógico, diretivo, técnico-administrativo, deliberativo, acadêmico), que estão relacionados com as práticas escolares. Desta forma, a gestão escolar visa através da organização e integração dos seus setores, alcançar seus objetivos específicos enquanto importante instituição social que se configura.

As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos (LIBÂNEO, 2012, p. 435).

Desse modo, as práticas de organização e de gestão existem para criar as condições adequadas para se atingir o principal objetivo das escolas: desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo, ou seja, o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Construirmos uma concepção de gestão dentro de uma organização educacional e/ou escolar, a fim de que tenhamos nela melhores condições para uma atuação crítica que contribua para o seu desenvolvimento, através da participação democrática e com respeito às individualidades daqueles que a compõem, pressupõe uma visão de gestão escolar que corresponda a um nível mais elaborado de compreensão sobre a gestão.

Para o alcance deste nível de gestão mais complexo e transformador, Lück (2008) acrescenta a necessidade de transição de uma postura fragmentada para uma visão de conjunto, da limitação de responsabilidades para a expansão delas, da centralização da autoridade para sua descentralização, de ações pontuais para ações como processo dinâmico, contínuo e global, da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização, e finalmente, da ação individual para a ação coletiva.

As diferentes concepções e processos de gestão escolar visam oferecer suporte teórico para auxiliar a organização escolar em sua administração, de modo que venha a contribuir nas dinâmicas escolares de seus integrantes, visando seu objetivo maior em ser escola, a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

É razoável, pois, concluir que as escolas precisam ser mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens (LIBÂNEO, 2012, p.421).

A organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades conforme a concepção das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Se situarmos as concepções em uma linha, de modo a ilustrar a distância conceitual entre uma e outra, temos em uma ponta a concepção técnico-científica (também chamada de científico-racional) e na outra extremidade, a concepção sociocrítica.

A concepção técnico-científica denota uma visão burocrática e fragmentada de escola, na qual a direção torna-se centralizada em uma pessoa e as demais cumprem o que é previamente estabelecido “de cima para baixo”, sem a participação efetiva dos que constituem a organização escolar, sendo esta por sua vez, impregnada de uma objetividade técnica e intensa estruturação organizacional (organograma de cargos e funções, normas e regulamentos, etc.), com forte utilização de métodos e práticas da administração empresarial, sendo este modelo o mais presente nas escolas brasileiras, tende a retirar ou no mínimo diminuir a autonomia, o pensar e o decidir (LIBÂNEO, 2012).

Já a concepção sociocrítica pode ser definida, pelo mesmo autor, como uma organização escolar agregadora de pessoas, valorizando o caráter intencional das ações e das interações sociais que se estabelecem entre si e com o meio social e político, possibilitando tomadas de decisões democráticas. Deste modo, tal concepção não apresenta caráter objetivo, configurando-se sim, como importante construção social, em que seus membros discutem e deliberam, em uma rede de colaboração mútua.

Esta concepção desdobra-se em diferentes formas de gestão democrática, a saber: autogestionária, interpretativa e democrática-participativa. Essas concepções serão descritas a seguir, sob a luz teórica de Libâneo (2012).

A concepção autogestionária baseia-se na responsabilização coletiva e ausência de direção centralizada, recusa o exercício da autoridade e formas mais sistematizadas de gestão escolar, substitui os elementos instituídos (normas e regulamentos pré-definidos) por elementos instituintes (liberdade para criação do próprio grupo e instituição de suas próprias regras e procedimentos).

A concepção interpretativa possui como elemento principal a análise dos processos de organização e gestão escolar, incluindo seus significados subjetivos, intenções e interações dos que a integram, valorizando a construção social.

Por fim, a concepção democrática-participativa é baseada na tomada de decisões coletivas e em uma relação íntima entre direção e participação dos membros da equipe escolar, que embora deliberem e assumam juntos um compromisso em comum, delimitam e se responsabilizam por suas atividades específicas no trabalho.

São ainda características da concepção democrática-participativa: definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos por parte da equipe escolar,

qualificação e competência profissional, busca de objetivos para tratar de questões da organização e gestão escolar, mediante coleta de informações reais, acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica (diagnóstico, acompanhamento, reorientação, tomada de decisões), todos que integram a organização dirigem e são dirigidos, do mesmo modo que todos avaliam e são avaliados.

Sobre esta última concepção trazida por Libâneo (2012), intitulada democrática-participativa, destacamos que esta configura-se como uma proposta de gestão escolar defendida como uma das mais abrangentes e adequadas para nossas instituições escolares, além de ser um preceito constitucional brasileiro.

A concepção democrática-participativa denota a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões, junto das ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola, nesse sentido, “a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada” (LIBÂNEO, 2012, p. 448).

Desta forma, todos os elementos internos do processo organizacional (planejamento, organização, direção e avaliação) precisam ser valorizados, uma vez que não basta a tomada individual ou coletiva de decisões, mas é necessário que elas sejam, sobretudo, postas em prática para viabilizar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desse viés conceitual sobre gestão democrática-participativa com o qual contribui Libâneo, utilizamos nesse estudo o termo gestão escolar sempre numa denotação macro de gestão de uma escola. O que contempla assim, as ações individuais dos sujeitos (professores, funcionários, pais, alunos, estagiários, etc.) que compõem uma escola, e que, por meio das relações interpessoais e objetivos comuns, assumem suas responsabilidades coletivas, viabilizando a condução e gestão da escola que integram.

Já o termo equipe diretiva é utilizado neste estudo como definição de um grupo menor de pessoas, mas que, com responsabilidades individuais assumidas formalmente pelo exercício de suas funções (direção, supervisão, etc.) junto a comunidade escolar e mantenedora, integram a gestão de uma escola.

Deste modo, o termo equipe diretiva não é reduzido neste estudo como símbolo de poder hierárquico de um pequeno grupo de pessoas que dirige de forma centralizada uma escola, mas sim, como um termo que visa nomear um grupo de profissionais que possuem atribuições específicas e que compõem a equipe gestora de uma escola. Por equipe gestora, numa concepção democrática de educação, compreende-se que a compõem: equipe diretiva, professores, alunos, pais e/ou responsáveis, funcionários (zeladoria, limpeza, merenda, agentes administrativos), órgãos colegiados e comunidade local.

Sob tais aspectos, definimos equipe diretiva como uma função definida que está dentro da cultura organizacional, equipe gestora como toda a comunidade da escola. Vários grupos dentro da escola possuem funções importantes para constituir uma gestão democrática. Seria uma contradição à concepção democrática-participativa de gestão, chamarmos um grupo de apenas três ou quatro pessoas que compõem a comunidade escolar, de equipe gestora da escola.

2.4 PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA

A concepção denominada democrático-participativa é mencionada como uma potencial articuladora em busca da qualidade administrativa e organizacional para pesquisadores da área educacional, como José Carlos Libâneo, Vitor Paro, Heloisa Lück, entre outros teóricos também presentes neste estudo, como Sofia Lerche Vieira, a qual aponta que a gestão democrática tende a ser um tema preferencial entre os estudiosos da educação, justamente por representar um valor defendido pela grande maioria dos que militam no campo da educação pública, e que por esta razão, tendem a valorizar o valor público das políticas e da gestão (VIEIRA, 2007).

Deste modo, apresentamos a seguir, alguns importantes princípios que devem ser contemplados na esfera da gestão democrático-participativa, a saber: participação, autonomia, intencionalidade, formação, cultura organizacional, liderança, qualidade e avaliação.

2.4.1 PARTICIPAÇÃO

Para que a gestão participativa se efetive de fato, torna-se imperativo “que todos os envolvidos na gestão democrática devem estar imbuídos de compromisso e que cabe a cada um, a cada segmento escolar, a contribuição engajada para que a administração participativa consiga atingir seus objetivos” (OLIVEIRA, 2000, p.151). Esse compromisso pode gerar formas diferentes de atuação e resultados, dependendo do envolvimento de cada instituição e da co-responsabilidade de cada membro que integra a escola.

“A gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 448), portanto, a gestão da participação implica necessariamente na efetiva participação da comunidade escolar, como uma participação que precisa ser tomada como um meio, e não como um fim, configurando assim, a participação na tomada de decisões.

Paro (2016, p. 24) enfatiza que a “participação da comunidade na escola, como todo caminho democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”, deste modo, pensarmos a participação dentro de uma gestão que realmente se proponha a ser democrática-participativa, implica na superação dos desafios como uma reivindicação coletiva para uma escola de qualidade.

Caminharmos para a participação, implica em refletirmos primeiramente, como se processa a compreensão da participação na instituição escolar, pois,

[...] se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2016, p. 25).

A participação não pode assim, ficar condicionada à permissão de um ou outro diretor escolar, ou a um ou outro momento de livre e aberta contribuição na escola, a participação precisa ser vivida como um processo natural e contínuo, ao contrário disto, ela estará sempre vinculada na concessão “benevolente” adotada ou não, por cada gestor escolar.

O termo “benevolente” contudo, carrega um certo tom de ironia aqui, pois com frequência observamos no contexto escolar, o nível de participação permitido pelo diretor (como autoridade máxima da escola) atrelado à sua personalidade de “mais

ou menos bonzinho”, sendo que, o menos bonzinho não permite muitas “intromissões” e o mais bonzinho, demonstra mais “serenidade” frente as inclusões dos diferentes integrantes da escola, permitindo assim, que possam opinar em suas conduções enquanto diretor escolar.

O que pretendemos suscitar com isto é que a participação deva acontecer porque é parte indispensável do processo de gestão da escola e que, desta forma, não esteja reduzida ou condicionada às diferentes personalidades de seus gestores. Deste modo, a participação deve acontecer porque é parte indispensável do caminho para uma educação de qualidade e como condição inerente para aqueles que a compõem, e sendo algo internalizado como conhecimento por sua comunidade escolar, seja compreendido como um direito conquistado e não como uma gentileza a ser merecida.

É possível elencarmos, segundo o Centro de Investigação de Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona⁸ (CREA), cinco formas (ou tipos) de participação da comunidade na escola, com fortes potencialidades a contribuir com a participação escolar, e conseqüentemente, melhoria da educação na escola, são elas: informativa, consultiva, decisória, avaliativa e educativa; e a partir da compreensão de cada uma delas, suscitarmos sugestões práticas que possam nos auxiliar a tornarmos efetiva e integrativa a participação de todos que fazem parte da escola.

Um quadro síntese (quadro 1) nos auxilia a compreendermos as cinco formas de participação, as características de cada uma delas e o quanto podem auxiliar promovendo mais ou menos êxito escolar através da participação da comunidade. Embora a referida pesquisa faça menção, algumas vezes, a participação da comunidade enfatizando o termo “famílias”, podemos perfeitamente, a partir desta,

⁸ CREA - Centro de Investigação de Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona, responsável pela coordenação do projeto de pesquisa INCLUD-ED - Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). O principal objetivo do INCLUD-ED tem sido analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia baseada em conhecimento, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais. Para alcançar esse objetivo, atuações educativas foram estudadas nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação Profissional e Programas de educação especial em escolas regulares, bem como, suas conexões com outras áreas da sociedade – emprego, habitação, saúde, participação social e política; através do trabalho de pesquisadores de 15 universidades e instituições de pesquisa europeias, representantes de grupos vulneráveis, professores, educadores e outros profissionais, familiares e formuladores de políticas. O referido relatório sintetiza os principais resultados do projeto.

ampliar as mesmas contribuições para todos aqueles que fazem parte da escola, incluindo assim, além dos pais, os professores, funcionários e alunos.

Desta forma, embora a pesquisa tenha se baseado na participação das famílias para chegar a estas contribuições, elas podem ser ampliadas sem prejuízo a sua proposta inicial, mas ao contrário, podendo a partir delas, exercer um papel ainda mais amplo para maior êxito escolar.

Quadro 1 - Formas de participação da comunidade escolar

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ESCOLA		
TIPO	DESCRIÇÃO	PROBABILIDADE DE ÊXITO ESCOLAR E DE EFETIVA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA
Participação Informativa	A comunidade recebe informações sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões que foram tomadas. A comunidade não participa da tomada de decisões. As reuniões realizadas consistem em informar a comunidade sobre essas decisões.	MENOR
Participação Consultiva	A participação da comunidade nas decisões da escola é muito limitada; restringe-se apenas a responder a eventuais consultas. As decisões são centralizadas nos órgãos de direção da escola.	MENOR
Participação Educativa	A comunidade participa das atividades de aprendizagem dos alunos, tanto dentro quanto fora do horário escolar. A comunidade participa de programas educativos direcionados a eles e oferecidos de acordo com suas necessidades.	MAIOR
Participação Avaliativa	A comunidade participa do processo de aprendizagem dos alunos, ajudando a avaliar seu progresso educativo. A comunidade participa da avaliação geral da escola.	MAIOR
Participação Decisória	A comunidade participa do processo de tomada de decisões, tendo uma participação representativa nos órgãos que tomam as decisões. A comunidade supervisiona a responsabilidade da escola em relação aos resultados educativos.	MAIOR

Constituem-se como obstáculos à participação escolar, conforme Paro (2016), a busca de interesses pessoais e imediatos em detrimento do interesse coletivo (não que alguns interesses pessoais não sejam justificáveis), deficiente formação dos profissionais da escola, desestímulo frente às poucas mudanças e melhorias percebidas, carências da escola (escassez de recursos financeiros e humanos que rouba o tempo dos membros da equipe diretiva que poderiam estar envolvidos com o pedagógico, relacionamento com alunos e membros da comunidade) e autoritarismo nas relações (relações verticais ao invés de horizontais).

Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (PARO, 2016, p.33).

Para além disso, pouco estímulo à participação e insuficiente conhecimento sobre os reais interesses e aspirações da comunidade, inexistência de identidade da escola com os problemas de sua comunidade, são obstáculos à participação escolar segundo Paro (2016). Pois como bem nos traz o autor, “se a escola não participa da comunidade, porque irá a comunidade participar da escola?” (PARO, 2016, p.35)

As vantagens de uma efetiva participação da comunidade escolar na sua instituição de ensino, promovem inúmeras contribuições para a qualidade do ensino ofertado, através da promoção de relações humanas mais cooperativas e solidárias, construção de uma proposta pedagógica própria, que atenda as necessidades de seus sujeitos, significação do processo educativo para professores, alunos e seus pais, motivação da comunidade para a busca de mudanças e melhorias (inclusive formativa), entre outras características que impactam diretamente a qualidade do ensino para os alunos, como a maior razão de ser e fazer da escola.

2.4.2 AUTONOMIA

Segundo Libâneo (2016), a autonomia pode ser definida como o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, sendo a razão de ser do projeto pedagógico. Compreendida como a capacidade das pessoas se autogovernarem, de decidirem sobre o próprio caminho e destino. Ainda para o autor, uma instituição autônoma é a que possui poder sobre suas formas de

organização, com devida independência do poder centralizador e que administra livremente seus recursos financeiros.

Deste modo, no âmbito escolar, podemos presumir que a autonomia está presente no trabalho pedagógico pautado pelo projeto político pedagógico construído pela sua própria comunidade escolar e que baliza o desenvolvimento das ações pedagógicas que permeiam os diferentes espaços e atores do ambiente escolar, e ainda, que para o desenvolvimento de tais ações, possua a escola, autonomia financeira para eleger suas próprias prioridades e investimentos físicos e materiais.

Certamente possui a escola uma autonomia relativa, pois a escola é uma instituição que está dentro de um sistema educacional maior, responsável pelas orientações e determinações da gestão pública. Os recursos que asseguram salários, condições de trabalho, formação continuada e o financiamento financeiro, não são providos pela própria instituição, deste modo, o controle local e comunitário não pode abster-se das responsabilidades e da atuação junto a órgãos centrais e intermediários do sistema escolar.

Isso significa que a escola precisa adequar seu planejamento, sua organização e sua orientação conforme suas características particulares, ao mesmo tempo, que consiga cumprir os requisitos determinados pelo sistema superior de administração do ensino (LIBÂNEO, 2016).

Nesse sentido, é importante compreendermos a autonomia dentro da gestão escolar de forma que implique corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, de modo que possam ser alcançados resultados de qualidade na educação escolar, sem sucumbir plenamente aos interesses e determinações do estado e de suas instâncias menores, e nem ignorá-lo por completo.

As escolas poderão assim, traçar o seu próprio caminho, envolvendo professores, pais, alunos, funcionários e comunidade próxima na busca de uma autonomia responsável, que permita que a organização escolar transforme-se em uma instância educadora, como espaço coletivo de trabalho e de aprendizagem.

2.4.3 INTENCIONALIDADE

A intencionalidade se refere, muito mais que mobilizar pessoas para a realização eficaz de atividades, pois implica direção, definição de um rumo

educativo, planejamento da escola para prever o que se deve e o como se deve fazer para alcançar seus propósitos educativos. Acarreta, sobretudo, tomada de posição frente a objetivos políticos e sociais que envolvem as instituições escolares, pois “a escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana; por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos” (LIBÂNEO, 2012, p. 453).

O caráter intencional presente nas ações educativas denota o propósito de fazer algo, de dirigir o comportamento humano para algo que possua significado e propósito escolar para a instituição educativa. Desta forma, conduz a equipe escolar a uma busca consciente, planejada, de integração e equilíbrio de objetivos e ações, além de conceber atitudes e posturas em comum.

Libâneo (2016, p. 454) se manifesta a respeito do caráter pedagógico da ação educativa, justificando que “ela consiste precisamente na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos”, e ainda, na criação de formas promotoras e organizacionais da metodologia da educação (como a seleção e organização dos conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar, o planejamento das atividades, entre outras), delineando uma direção consciente e planejada ao processo educacional.

Ao que se refere ao planejamento das atividades, corroboramos com Libâneo (2016, p. 460), no que o autor nos traz sobre o mérito do planejamento escolar:

O princípio do planejamento justifica-se porque as escolas buscam resultados mediante ações pedagógicas e administrativas. Há necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada para a proposição de objetivos e estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos disponíveis, definição de cronogramas e de formas de controle e avaliação. O plano de ação ou o projeto pedagógico de determinado estabelecimento de ensino, devidamente discutido e analisado pela equipe escolar, torna-o instrumento unificador das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola.

Para que essa intencionalidade e condução do planejamento da escola seja bem organizada e administrada, há que considerarmos ainda, a importância da função do diretor escolar frente a este desafio. O que não significa, contudo, que o diretor numa visão autoritária e autocrática, tenha condições de sozinho conduzir a necessária intencionalidade dentro da gestão escolar, mas sim, que possa ser um profissional com competência técnica, liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões pedagógico-didáticas, para realizar a mobilização dos

profissionais que atuam na escola como seres dotados de autonomia e capacidade para juntos planejarem e alcançarem a intencionalidade da escola (LIBÂNEO, 2016).

2.4.4 FORMAÇÃO

A formação configura-se como um elemento importante do desenvolvimento profissional, embora não o único segundo Imbernón (2010), a concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola é compreendida como um espaço educativo, sendo um lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar democraticamente dos processos de decisão, mas que se constitui também, como um espaço em que os profissionais da educação desenvolvem o seu profissionalismo (LIBÂNEO, 2016).

Esta área de atuação refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho. Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A ideia é que a própria escola constitui lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2016, p. 504).

Desta forma, a organização e a gestão do trabalho escolar reivindica o constante aperfeiçoamento profissional (político, científico e pedagógico) de toda a equipe gestora. Dirigir uma escola implica em conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, e compartilhar as experiências bem sucedidas.

O aperfeiçoamento profissional a partir de uma formação intencional e direcionada, sobretudo, às necessidades definidas pela escola para elevar a qualidade de ensino e aprendizagem de seus alunos, é definida por Imbernón (2010), como uma formação centrada na escola, capaz de promover mudanças e melhorias nas práticas do trabalho escolar de forma mais significativa e substancial.

Deste modo, não se trata da realização de uma formação que ocorra apenas dentro do espaço escolar, mas que primordialmente, possua um caráter ideológico, com valores e atitudes direcionadas para aquela determinada comunidade escolar.

Um elemento básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola, ampliando os horizontes escolares, através do diálogo e da reflexão conjunta entre toda a comunidade educativa (professores, funcionários, alunos, pais, representantes, etc.). Assim, o significado dos objetivos escolares e o seu planejamento, consolidados como um trabalho educativo-reflexivo em conjunto por aqueles que compõem a escola, possibilita a criação de uma série de planos de ação que permitirá o melhor desenvolvimento da instituição.

É preciso promover um clima/cultura de colaboração na escola centrado no processo de participação, no sentido de tomarmos decisões compartilhadas, formando equipes, e trabalhando com nossos pares de forma colaborativa (IMBERNÓN, 2010).

Ao que se refere à formação profissional continuada, Canário (2006), atenta para que esta não represente um somatório não articulado de ações de formação, mas que possua uma abordagem que permita o processo formativo como um percurso coletivo, mas também individual, no qual cada pessoa e cada profissional torne-se o sujeito da sua própria formação. E ainda, que o exercício da prática profissional não seja reduzido a um simples momento de aplicação, mas que possa configurar, desta forma, um rico processo formativo.

Torna-se indispensável então, que os saberes formais construídos nos processos de formação internos e externos da instituição escolar, as aprendizagens construídas por meio da experiência e das relações interpessoais, a valorização das formações formais previamente organizadas pelas necessidades percebidas e, ainda, a formação permanente também possibilitada pelas aprendizagens e trocas diárias produzidas no espaço escolar, sejam valorizadas e contempladas, a fim de visar uma formação contínua e de excelência.

Canário (2006) nos traz ainda, que a formação em contexto de trabalho (formação na ação) representa uma importante vertente da formação dos profissionais da escola, configurando-se desta forma, como uma potente organização aprendente e qualificadora, que através de um processo de formação que inclui a dimensão coletiva e a dimensão interativa de aprendizagem organizacional, permite aos indivíduos aprenderem por meio da organização como pela possibilidade de as próprias organizações aprenderem, reforçando a capacidade autônoma da escola para a mudança.

2.4.5 CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional, cultura escolar, ou ainda, denominada como clima organizacional, representa um elemento inerente às práticas de organização e de gestão democrático-participativa nas escolas, estando como outras dimensões, atrelada de forma muito próxima à formação da identidade docente, ao desenvolvimento profissional do professor e dos demais trabalhadores em educação.

A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e agir, isto é, nossa subjetividade. As práticas culturais em que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos às coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para fins apenas de organização conceitual, nesta pesquisa adotaremos o termo cultura organizacional, por considerarmos que a escola é um dos tipos de organização presentes na sociedade, e que a cultura está presente em todos os tipos de organizações sociais. Reforça-se, todavia, que segundo os teóricos Lück (2010) e Libâneo (2008), os termos podem ser considerados sinônimos, por possuírem um significado muito semelhante.

Uma organização social como é a escola, constitui-se por uma variedade de forças que se influenciam reciprocamente, definindo, segundo as tendências assumidas, uma personalidade. Esse campo de forças é determinado pela forma que as pessoas agem e reagem, a partir de seus valores, crenças e modos particulares de percepção. Quando estas forças estão desencontradas, elas se anulam reciprocamente, gerando instabilidade, insegurança, falta de direcionamento e passividade. Quando as forças são correlacionadas, elas se potencializam e se potencializam de forma predominante. Essas forças predominantes podem estar direcionadas ao atendimento das diretrizes educacionais, objetivos da escola e atenção aos interesses dos alunos, ou não (LÜCK, 2010).

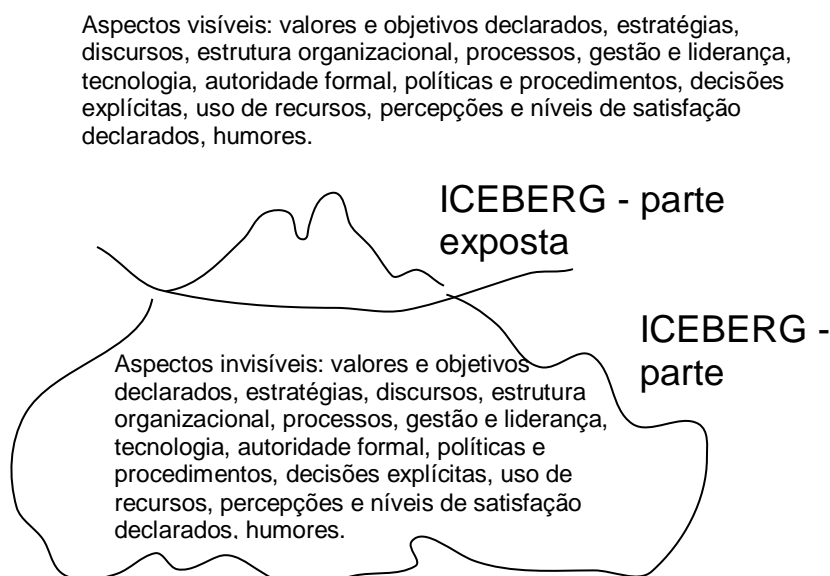
Segundo Libâneo (2008) a cultura organizacional se refere aos fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização escolar e o comportamento das pessoas que a compõem, como por exemplo, como e para quem as reuniões são planejadas, no preparo da merenda e distribuição dela

no refeitório, nos corredores, na recepção dos alunos ao entrarem e na despedida ao saírem da escola, na metodologia de ensino, na concepção avaliativa, na organização do recreio, na participação dos problemas da comunidade, entre tantos outros exemplos que poderiam ser aqui citados.

Isso significa que além das diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas inerentes ao contexto escolar, existem aspectos de natureza cultural que diferenciam e caracterizam a escola, sendo que a maior parte destes aspectos não são claramente perceptíveis, nem explícitos. Esse conjunto de aspectos que regem a escola por assim dizer, sem que muitos de seus integrantes percebam, é denominado de cultura organizacional, ou também denominado por alguns autores, como currículo oculto da escola.

Lück (2010) realiza uma interessante contextualização ao fazer uma metáfora com o iceberg (figura 1) para suscitar o caráter subjacente, ou seja, o caráter invisível integrante da cultura organizacional. Desse modo, partindo da compreensão de um iceberg, que de forma estimada, possui apenas cerca de 10% de sua massa exposta acima do nível do mar, temos também a cultura organizacional, com uma significativa parte de seus componentes não facilmente observáveis, não apenas para os que estão olhando a organização de fora, mas também para aqueles que estão dentro dela.

Figura 1 - Imagem inspirada na metáfora do iceberg.



Fonte: Elaborado pela autora com base na teoria de Lück (2010).

Tal como o iceberg que não é imóvel e imutável, temos também a cultura organizacional, que é dinâmica e assume diferentes características em diferentes momentos e circunstâncias, e ainda, nos remetendo ao contexto escolar, há de considerarmos, que mesmo o que aparece na superfície pode ser ocultado, a partir da necessidade ou escolha de não querer mostrar as coisas como realmente são, ou que pensamos que realmente sejam. Assim:

Conhecer a cultura organizacional da escola representa, pois, um processo de desvelamento de camadas submersas, o que é possível na medida em que sejam capazes de, dentre outros aspectos, assumir um olhar inquisitivo sobre os comportamentos, ações e reações expressos na escola, suspendendo qualquer julgamento prévio; agir com muita perspicácia, olhar clínico e sensível que procura ver o significado mais profundo daquilo que está aparente, e aquilo que fica além do aparente; identificar suas ramificações internas; compreender os significados de todos esses aspectos observados (LÜCK, 2010, p. 58).

A bagagem cultural dos indivíduos que integram a escola, junto da forma que eles são influenciados pelo estilo de gestão escolar e pelo modo de liderança presente na escola, forma uma cultura própria da organização escolar. A cultura organizacional de uma escola explica, desta forma, por exemplo, a aceitação ou a contestação frente às inovações, a motivação ou o desinteresse diante das propostas da gestão, além de explicar também, a forma como os alunos, pais e colegas de trabalho são tratados pelos integrantes da escola, no enfrentamento dos problemas de indisciplina, mudanças nas rotinas e propostas de trabalho, condução dos desafios junto a comunidade escolar, resolução de problemas entre os membros da equipe escolar, etc.

A cultura organizacional nas escolas pode ser definida ainda, para Libâneo (2012), sob dois aspectos, como cultura instituída ou como cultura instituinte. A cultura instituída se refere às normas legais, estrutura organizacional, rotinas, grade curricular, regimento, horários, regras, normas disciplinares, etc, já a cultura instituinte, se refere ao que é criado e recriado pelos próprios membros da escola em suas práticas e relações diárias.

Cada escola possui assim, uma cultura escolar própria que permite entender muitos acontecimentos de seu cotidiano, o que explica por exemplo, como os mesmos profissionais (como os professores principalmente, que atuam

frequentemente em duas ou mais escolas), apresentam diferentes formas de agir nos diferentes espaços escolares em que atuam.

A cultura organizacional da escola está intimamente relacionada com o projeto pedagógico-curricular da escola, com o currículo, com a avaliação, com o desenvolvimento profissional e com a gestão da escola, representando assim, a cultura organizacional como um ponto de ligação com as áreas de atuação da organização e da gestão escolar.

A partir da reflexão teórica suscitada por Libâneo (2012), ao considerar a influência e a interferência da dimensão da cultura organizacional com os aspectos da organização escolar, podemos inferir que tais dimensões sofrem a influência da cultura organizacional, do mesmo modo que a cultura organizacional é construída também, a partir das dimensões organizacionais e de gestão da escola.

Levar em conta a cultura organizacional da escola é, portanto, exigência prévia à formulação, ao desenvolvimento e à avaliação do projeto pedagógico-curricular e, também, às atividades que envolvem tomadas de decisão: o currículo, a estrutura organizacional, as relações humanas, as ações de formação continuada, as práticas de avaliação (LIBÂNEO, 2012, p. 442).

Contudo, é preciso, além destas dimensões, considerarmos também o contexto das interações sociais, permeado por conflitos e relações internas e externas de poder, os interesses pessoais e políticos, e ainda, os objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo governo.

Tais características fazem com que a organização escolar seja concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais estabelecidas com o meio interno e externo, em que a tomada de decisões é realizada de forma coletiva, permitindo que, sob uma abordagem democrática, haja uma relação de colaboração entre seus membros, de tal modo que possam discutir, deliberar e participar da escola como legítima e importante construção social de professores, alunos, pais, funcionários e integrantes da comunidade local.

A ênfase positiva e democrático-participativa na cultura organizacional da escola, é denotada pela instituição quando as características culturais, sociais e regionais de sua comunidade são consideradas, ou seja, a preocupação com o contexto e expectativas da comunidade influenciam as formas de gestão escolar.

Na contramão desta suposição, poderíamos imaginar o quão prejudicial seria, um planejamento que desconsiderasse as expectativas, os valores, os modos de ser, pensar e agir de seus membros. Assim, para que todas as pessoas que integram a escola, se envolvam efetivamente com ela, é importante a criação de um clima organizacional favorável, com relações baseadas na confiança, na participação, na solidariedade e no espírito de equipe, condições fundamentais para um melhor funcionamento da organização.

Tais características permitem que através da participação e da interação, a cultura escolar não possua um caráter delimitador, estanque ou opressor, mas que possibilite à cultura escolar ser constantemente recriada e aperfeiçoada, para atender aos objetivos dos integrantes da escola e aos objetivos da gestão escolar, de modo a consolidar a melhoria das práticas na escola e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino.

Sob esse viés, é possível delimitarmos através das características manifestadas na escola, um parâmetro que situa a escola numa perspectiva de cultura organizacional com limitações educativas, ou como com uma cultura organizacional profícua, configurando-se esta, como possibilitadora de um ambiente mais promissor para os que o compõem, com impacto positivo na formação e aprendizagem dos alunos (quadro 2).

Quadro 2 - Características da cultura organizacional da escola

Dimensões/aspectos	Cultura organizacional positiva	Cultura organizacional limitante
Ambiente emocional	Alegre, leve, acolhedor, produtor de bem-estar	Irritável, tenso, produtor de mal-estar
Aprendizagem	Participativa, dinâmica, princípio da descoberta, objetivo como um todo da escola	Formal, estática, fragmentada, objetivo a ser realizado pelo aluno
Atividade	Dinâmica, participativa, envolvente	Estática, fragmentada, formal
Autoridade	Focada no exercício da responsabilidade	Focada no exercício das funções do cargo
Comunicação	Clara, aberta, contínua	Distorcida, fechada, rara
Comunidade	Amistosa, solidária, inclusiva	Excludente, departamentalizada, segregadora

Desenvolvimento de competências profissionais	Autoiniciado e auto-orientado, contínuo e sistematizado	Heteroniciado e hetero-orientado, esporádico
Expectativa de resultados	Elevadas e explícitas	Baixas e ocultas
Iniciativa	Orientada para a realização de tarefas e atividades	Orientada para a produção de resultados
Liderança	De coordenação e orientação	De controle e cobrança (falsa liderança)
Melhoria	Definida como um modo de ser da escola - melhoria contínua	Definida por projetos especiais - melhoria fragmentada
Mudança	Receptiva a inovações e mudanças, flexível e permeável	Resistente a inovações e mudanças, conservadora e impermeável
Organização	Ordenada	Desordenada
Poder	Disseminado	Centralizado
Responsabilidade	Própria, auto-orientada, focada no conjunto de resultados pretendidos	Externa, transferência de responsabilidade. Focada no cumprimento da função
Relações interpessoais	Amigáveis e recíprocas	Impessoais e unilaterais
Tempo	Organizado e estruturado, mas flexível	Não planejado e não organizado, falta de consciência do valor
Tomada de decisão	Participativa, baseada em fatos	Centralizada, baseada em opiniões

Fonte: Lück, 2010.

A tabela expositiva de Lück (2010), denota que ambientes emocionalmente estáveis e saudáveis, possibilitam relações igualmente estáveis e saudáveis, que por sua vez, viabilizam e incentivam inovações e melhorias, através do engajamento agregador e otimista dos membros da organização escolar.

Processo este, que culmina em fatores qualificadores do trabalho docente, do trabalho de funcionários (da merenda, higienização e manutenção do espaço escolar), de estagiários, do envolvimento dos pais, responsáveis e comunidade local como um todo, e sobretudo, dos alunos como indivíduos transformadores de suas vidas, possibilitado pela melhor condução dos aspectos escolar, social, emocional e cultural.

Em resumo, a partir da interação entre equipe gestora, pais, professores, alunos, funcionários, estagiários e membros da comunidade local, a escola adquire

na vivência diária, traços culturais próprios, os quais formam suas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir. Essa cultura organizacional é internalizada pelas pessoas e gera uma forma coletiva de perceber as coisas, de pensar os problemas, de buscar e encontrar soluções.

Logicamente que isto não se dá sem diferenças e discordâncias, há quem inclusive, destoe da cultura da escola. Contudo, há de se considerar que destoar da cultura da escola pode ser às vezes muito positivo, a depender da cultura impregnada na instituição escolar. O que é inegável, é que há em cada escola, uma forma cultural dominante que baliza as ações e interações das pessoas, que poderia ser resumida na expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui” (LIBÂNEO, 2008, p. 109).

2.4.6 LIDERANÇA

Para Lück (2014), a liderança pode ser conceituada como um processo de influência, envolve a gestão de pessoas e de processos sociais, no que se refere a mobilizá-las na perspectiva de suas participações, com seus talentos e esforços, orientando-as através de uma visão abrangente de organização de que são parte, bem como, dos objetivos que a permeiam, sob a perspectiva de qualificação contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas neste processo.

No caso da educação, envolve alunos, professores, funcionários, estagiários, pais e/ou responsáveis e demais membros da comunidade escolar, objetivando o desenvolvimento da comunidade escolar, e conseqüentemente, da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda para a autora, a liderança, inerente ao ambiente escolar, possui dois tipos de enfoques. Ela pode configurar uma liderança associada a posições de autoridade, poder e hierarquia, no qual apenas os membros com maior poder, ou em cargos de direção lideram, e outros membros da escola são reduzidos a indivíduos a serem liderados. Sob esse viés, a liderança é compreendida como um atributo inerente ao cargo ou função ocupada e não como uma competência a ser desenvolvida e aprimorada em prol da organização e gestão da escola.

O segundo enfoque, que se refere a liderança como comportamento, representa uma dimensão muito mais ampla de liderança e com maiores benefícios

para os processos educativos da organização escolar. Sob essa ótica, a liderança não exclui a legítima influência de determinadas funções na escola (como as dos membros da direção por exemplo), mas amplia a concepção sobre indivíduos líderes e liderados, motivadores e motivados, que agrega todos aqueles que integram a organização escolar.

Ao partir de um pressuposto de educação democrático-participativa, os integrantes da escola necessitam ser percebidos como seres possíveis de serem liderados, ao mesmo tempo, que também precisam desenvolver a capacidade de liderar.

Tal capacidade é compreendida como um atributo que contribui para a qualidade do trabalho dentro de uma organização escolar, e conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, uma equipe que consegue dentro de suas diferentes atribuições de funções, desempenhar este tipo de comportamento de liderança, exerce através da autonomia, a responsabilidade e o compromisso com as mudanças que se façam necessárias dentro da instituição. O que corrobora, com o desafio de abranger a gestão como de fato participativa e inerente a todos que compõe a comunidade escolar.

Tomando tal reflexão de forma mais contextualizada ao ambiente escolar, poderíamos ter como exemplo, o papel da merendeira na escola. A merendeira pode ser uma profissional que administre a confecção das refeições, a limpeza da cozinha, a organização do estoque de alimentos e o processo de entrega das refeições com notória qualidade aos alunos. Ou pode ainda, além das funções citadas, ser uma líder na função que ocupa, que mobiliza e estimula os alunos no que se refere aos processos de alimentação na escola, que infere sobre o melhor aproveitamento das refeições pelos alunos, sobre hábitos de higiene no refeitório, e, principalmente, na participação dos educandos no momento de refeição saudável proporcionada pela instituição.

Este momento pode se caracterizar desta forma, mais do que apenas a ocasião de oferta da merenda escolar, mas como mais uma oportunidade potencializadora de ensino pela escola, proporcionada por uma postura de liderança da merendeira.

O exemplo acima, de uma merendeira que lidera positivamente alunos, ilustra a importante possibilidade de contribuição para o processo educativo na escola, a partir da postura dos diferentes integrantes da comunidade escolar, que

através da sua liderança, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Processos estes, que podem ser ampliados e fortalecidos, quando cada um de seus componentes investe-se de liderança (o que também implica em autonomia, participação e responsabilidade), que contribuem diretamente na formação integral dos alunos.

Como bem nos remete Faria (1982), um líder é aquele que se faz ser seguido, e mesmo que não possua qualquer autoridade estatutária, ele se torna um líder por conseguir ser aceito e respeitado, e ao possuir uma boa relação e identificação com o seu grupo, os representa no alcance de seus anseios e objetivos comuns.

É importante reconhecer que todo o trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que em conjunto aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo, divirtam-se juntas de modo construtivo; sendo capaz de aprimorar as inteligências social e emocional, promotoras de modo articulado e consistente, da aprendizagem e desenvolvimento de alunos e professores (LÜCK, 2014).

O diretor da escola, o vice-diretor (também chamado diretor adjunto), o supervisor pedagógico e o orientador educacional, assim como demais membros da equipe diretiva, desempenham um papel caracterizado pela liderança, inerente aos seus cargos e funções. O trabalho desses gestores se assenta, assim, sobre suas capacidades de liderança e de mobilização, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, alunos, pais, funcionários) para a formação de equipes integradoras, participativas e empreendedoras na efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola, e pelos quais, são os responsáveis primeiros.

Deste modo, os profissionais que assumem cargos cujas funções tenham como principal componente a liderança, devem atentar, sobre a necessidade constante de formação, observação, e reflexão sobre esta liderança, de modo que possam exercê-la de forma coerente e competente.

Desenvolver a liderança em gestão escolar como promotora de uma cultura organizacional proativa, harmoniosa e voltada para a aprendizagem (inclusive de liderança na escola pelos que a integram), configura potencialidades e

possibilidades reflexivas que contribuem para o alcance dos objetivos escolares. Nesse sentido, Lück (2014, p.31) reverbera que:

O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos. Estes são, por certo, componentes a partir do qual se realiza a liderança no ambiente escolar.

Se a liderança vista desta forma desempenha um papel tão importante sobre as atividades diárias dos diferentes integrantes e sobre o modo que os mesmos influenciam nos resultados almejados pela escola, é preciso reconhecer também, o que a falta de liderança, ou uma liderança deficitária, pode acarretar na organização escolar.

Não é incomum que percebamos na organização escolar, integrantes que ocupam cargos, ou que desempenham funções cuja liderança e motivação configuram características fundamentais do seu trabalho, apresentarem dificuldades no exercício desta dimensão dentro da escola.

Por vezes, são profissionais que exercem a liderança de forma autoritária, que coíbem a participação e exercício de liderança dos demais membros ou parceiros de trabalho na escola, em outras vezes, caracterizam-se como gestores que ao desconhecer ou desconsiderar o papel fundamental do desempenho da sua liderança, não conseguem conduzi-la de maneira potente para os avanços da qualidade escolar.

Em outros casos ainda, o gestor desmotivado ou desencontrado com suas funções e objetivos profissionais dentro da instituição, não consegue liderar de forma motivacional os demais integrantes para objetivos comuns, ou pode ainda, liderar de forma deficitária, conduzindo o grupo ao marasmo, contentamento com baixos resultados, resistência a mudanças e inovações pedagógicas, entre outras características.

Nesse contexto, faz-se necessário o acompanhamento e a visão macro de escola, desempenhada pelos membros da equipe diretiva, como o diretor escolar, diretor adjunto e supervisores escolares, para que possam perceber tais movimentos e inferir sobre eles, seja no auxílio para a ampliação e condução da liderança

através de momentos ou situações formativas, seja na motivação através de uma reflexão e condução participativa junto às propostas pedagógicas da escola.

Há de se considerar ainda, que tal movimento pode ser necessário junto a professores, pais, alunos e funcionários, como também, pode se fazer necessário, que o mesmo processo ocorra dentro da própria equipe diretiva, em que os integrantes mais fortalecidos com a proposta pedagógica da escola, possam fortalecer os demais frente aos desafios enfrentados.

Deste modo, configura-se numa tentativa possível, estimular positivamente aquele que se encontra desmotivado por meio de construções e reconstruções pedagógicas participativas e significativas para o sujeito, e ainda, através de práticas formativas que possam ser potencializadoras para todo o grupo escolar ou para parte necessária deste, dada a necessidade em questão.

Considerando ainda, que a liderança negativa ou deficitária, que tende a se configurar como uma força que "freia" ou desestimula o grupo, ao não encontrar apoio para se manter e se consolidar, acaba por se enfraquecer naturalmente, o que implica, para isto, contar com o apoio da força positiva exercida pela cultura organizacional estabelecida pelos membros da escola. A cultura organizacional é responsável assim, por também conduzir os objetivos institucionais de forma consolidada (o que não significa imutável) junto a comunidade escolar, que tende a manter a sua força positiva, se esta for parte da cultura organizacional da escola.

“Líderes e liderados se complementam, não existindo liderança sem a participação de quem seja mobilizado a aceitá-la” (LÜCK, 2014, p. 43), portanto, todos nós independente de ora sermos líderes ora liderados, dependemos, sobretudo, do tipo de liderança que iremos aceitar. Eis aí, um caráter também fundamental da educação, a ser desenvolvida no contexto educativo e junto da comunidade escolar.

É importante considerarmos por fim, que a liderança como princípio da gestão democrático-participativa não seja reduzida a uma característica pessoal, como algo que ocorre ao acaso e espontaneamente nas escolas, mas sim, como um processo sério, que resulta de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas. Pois somente assim, poderá a liderança, corroborar de forma eficaz com a organização escolar, auxiliando nas dimensões do trabalho educacional, nas práticas de ensino e aprendizagem, bem como, no alcance dos

objetivos e resultados buscados pela escola e por sua comunidade escolar como um todo.

2.4.7 QUALIDADE

A qualidade como uma das dimensões da gestão democrático-participativa não apresenta um conceito estático, nem é possível inferir um consenso sobre seu significado, tampouco, apresenta um único modelo a ser seguido, pois o conceito de qualidade está relacionado à ideia de ensino que se tem.

Deste modo, a qualidade no campo educacional é analisada a partir da consciência do aluno e de como ele percebe esta dimensão na sua formação. Contudo, diferentes posturas introduzem indicadores de desempenho para quantificar e comprovar ou não, a qualidade de um processo educativo, embora este se configure como uma trajetória contínua e como um permanente processo de construção (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, temos a qualidade não como atributo unicamente condicionado ao conteúdo a ser transmitido pela escola, mas sim, como uma capacidade resultante da interatividade com o processo educativo, da dinâmica da comunidade escolar, das atividades e recursos utilizados pelos docentes e no estilo orientador da escola. Ainda para Imbernón (2010, p.104), “a qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo”.

Dourado et. al (2007), também reconhece o quanto a definição de qualidade da educação é uma tarefa complexa, pois envolve contextos, atores e situações diversificadas. Contudo, o autor traz a partir de estudos e pesquisas qualitativas, alguns aspectos que podem impactar positiva ou negativamente na qualidade da aprendizagem na escola, e conseqüentemente, na qualidade da educação.

Para dimensionar a qualidade da educação, essas contribuições podem ser suscitadas ao considerarmos os diferentes níveis intra ou extra escolares que permeiam essa temática. Deste modo, há de se considerar para Dourado et. al (2007): a) o nível do espaço social, que se refere às condições socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, b) o nível de sistema, que engloba os investimentos financeiros realizados, c) o nível de escola, que abrange a estrutura da escola, projetos desenvolvidos, clima organizacional da escola, tipo e condições

de gestão, gestão da prática pedagógica, participação e integração da comunidade escolar, visão de qualidade pelos agentes escolares, espaços coletivos de decisão, o projeto político pedagógico da escola, avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, qualidade do ambiente escolar, entre outros aspectos, d) o nível do professor, que compreende sua formação, profissionalização, condições de trabalho e ação pedagógica realizada, e) o nível do aluno, que inclui o seu acesso, sua permanência e o seu desempenho escolar.

Um fato amplamente discutido nos dias atuais e já apresentado no início deste referencial teórico, mas que não podemos deixar de mencionar aqui quando falamos em qualidade, se refere ao atual desgaste da imagem da escola para a sociedade.

É sabido, que a escola precisa reinventar-se, tornando-se mais significativa e atrativa, não só para os alunos, mas também para os pais, que passaram a desacreditar no papel transformador e potencializador da escola para seus filhos. Nos deparamos, atualmente, com a necessidade de encontrar meios para assegurar e justificar a qualidade da educação para a sociedade.

A necessidade do caráter inovador das escolas é caracterizado, segundo Alarcão (2001), como contribuição necessária para o alcance da qualidade promulgada pela sociedade, sendo que para este caminho, a escola precisa assumir força de pensar sobre si própria, através da descentralização, autonomização e responsabilização sobre suas propostas e práticas educativas. E mais do que isto, precisa a escola, defender sob a sua proposta bem justificada e embasada, que tipo de qualidade e qualidade para quem ela está a defender.

Para Alarcão (2001, p. 18), “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência para a cidadania”.

Desse modo, a escola precisa ultrapassar o pensamento reducionista que a vê como criação pronta e acabada de um sistema maior que determina o seu funcionamento, e sobre o qual seus integrantes, ao concentrarem-se apenas em suas funções, denotam pouco ou nenhum poder de influência sobre seus resultados.

A conscientização para a atuação orientada das responsabilidades profissionais, pressupõe o entendimento do todo, da educação como um processo longo e contínuo, mas que também seja capaz de produzir resultados significativos a curto e médio prazo.

Na medida em que vigora na escola o entendimento de que ela é criação pronta e acabada de um sistema maior que determina seu funcionamento, e sobre o qual seus membros não têm nenhum, ou muito pouco, poder de influência, esses membros consideram, da mesma forma, que pouca ou nenhuma responsabilidade têm sobre a qualidade de seu próprio trabalho (LÜCK et al, 2012, p.80).

Contudo, há de se atentar que a qualidade esperada na educação a ser preconizada pela gestão organizacional não será alcançada apenas com clareza de objetivos, exímia organização administrativa e pedagógica, e pela boa vontade e boas intenções dos membros que compõem a comunidade escolar.

Como nos traz Paro (2016, p. 132), “falar de administração sem o mínimo de recursos necessário é desviar a atenção do essencial para fixá-lo no acessório”. Nesse sentido, não é possível atribuímos o fracasso escolar à incompetência administrativa e pedagógica de diretores e de educadores escolares, visto que, raras as vezes, estes possuem recursos físicos, humanos e financeiros passíveis de serem administrados e dimensionados às reais necessidades da instituição escolar.

Não objetiva-se com isto, justificar a falta de qualidade nas organizações escolares, visto que os diferentes problemas que contribuem para o sucateamento da educação são velhos conhecidos.

O fato é que, embora muitas vezes falte planejamento administrativo-pedagógico nas escolas, formação continuada que vise à qualificação dos trabalhadores em educação, avaliação reflexiva sobre a caminhada escolar, ou seja, ainda que faltem movimentos escolares mais intensos em prol da qualidade na educação, falta, sobretudo, aquilo que não depende exclusivamente da dinâmica interna dos membros que compõem a gestão organizacional da escola, como investimento, responsabilidade e valorização do estado para com o ensino público.

Os necessários padrões mínimos de qualidade a serem estabelecidos, segundo Paro (2016), precisam atender aos interesses dos usuários da escola pública, a quem ela realmente precisa servir.

Para o autor, é ainda por meio da oferta de conhecimentos relevantes e de métodos condizentes aos objetivos democráticos da escola e de processos coletivos de avaliação, que será possível conduzir a escola na busca desses objetivos, sem que se desconsidere para isso, os determinantes socioeconômicos, políticos e culturais que condicionam a baixa qualificação docente, as precárias condições

profissionais e a inadequação das práticas pedagógicas aos reais interesses e necessidades da escola e de seus usuários.

2.4.8 AVALIAÇÃO

A avaliação como parte fundamental da gestão democrático-participativa, pode ser definida por Libâneo (2016, p. 476) como uma função primordial de organização e gestão.

Ela supõe acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente, sendo este último a observação e a comprovação dos objetivos e tarefas, a fim de verificar o estado real do trabalho desenvolvido. A avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho.

Desta forma, conforme o autor, a avaliação visa o melhoramento do trabalho escolar, o seu aperfeiçoamento frente aos desafios percebidos, pois conhecendo as dificuldades, é possível encontrar os meios adequados para superá-las.

As decisões e procedimentos organizacionais necessitam ser constantemente acompanhados e avaliados por todos aqueles que integram a gestão escolar, ou seja, é necessário o acompanhamento crítico, interpretativo e autorreflexivo de todos os membros da comunidade escolar, da direção aos educandos. Para, além disso, é necessário enfatizar que o conjunto das ações de organização do trabalho na escola esteja voltado para as ações e objetivos pedagógico-didáticos, junto aos objetivos básicos da instituição escolar (LIBÂNEO, 2016).

A coleta de informações, a observação, acompanhamento das salas de aulas, do recreio, diálogos informais nos momentos de entrada e saída dos alunos, escutas individuais com professores, pais, alunos e funcionários, reuniões sistemáticas, reuniões junto aos órgãos colegiados são exemplos de movimentos que podem ser incitadas pelo diretor escolar e sua equipe (vice-diretor, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, etc.) para avaliação frequente e constante sobre o andamento dos objetivos e intencionalidades propostas pela escola.

Desta forma, através do acompanhamento constante, o resultado do trabalho escolar poderá ser comprovado, além de permitir que os erros e dificuldades frente ao que foi planejado possam ser percebidos, admitindo assim a reorganização das propostas pedagógicas e a superação das deficiências encontradas.

Salienta-se ainda, a importância do envolvimento de todos os integrantes da escola neste processo de avaliação e autoavaliação constante, não para apenas encontrar fragilidades, mas, sobretudo para, ao instituírem-se como parte fundamental da escola, exercerem também a sua responsabilidade frente ao processo avaliativo, para que enquanto equipe escolar possam encontrar soluções e defender melhorias juntos.

2.5 GESTÃO ESTRATÉGICA

Em um primeiro momento, ao analisarmos a gestão estratégica, suas concepções, metodologias e terminologias próprias do campo da administração e empregadas nas empresas, nos parece vago, distante e descontextualizado encontrar contribuições na gestão estratégica, que possam de fato ser percebidas como contribuições para a gestão escolar numa concepção democrática-participativa.

Considerando ainda que o meio social, político, cultural e até mesmo o meio educacional, com frequência e equivocadamente, atrelam a gestão estratégica a um ambiente de trabalho rígido, estático, opressor, focado em resultados e não no processo, nos parece válido ampliar a concepção sobre a gestão estratégica com a gestão democrática-participativa para a gestão escolar.

Comparar a gestão democrática-participativa com a gestão estratégica, utilizar uma em substituição a outra, ou ainda, mensurar uma ou outra gestão como melhor ou pior, configura um dispêndio de energia e de tempo desnecessários. Desta forma, buscamos, aqui, ampliar o entendimento e as diferentes concepções que envolvem a gestão, através do conhecimento, das ideias básicas da gestão e do planejamento estratégico, como forma de agregar competência e qualidade na gestão escolar democrática-participativa.

Lück (2000) em um de seus artigos sobre a aplicação do planejamento estratégico na escola, busca afastar o entendimento limitado do significado de planejamento estratégico, e em consequência, evitar uma rejeição antecipada a ele, antes que se compreenda seu sentido e importância. Para Lück, a rejeição do planejamento estratégico resulta de uma visão inadequada e distorcida desse planejamento, pois “[...] sempre podemos aproveitar novas oportunidades para

verificar os diferentes aspectos da realidade por um novo ângulo” (LÜCK, 2000, p. 8).

Para Estevão (1998), trazer a gestão estratégica para o campo da educação configura um potencial inovador para a gestão escolar, tornando-se interessante esclarecer este conceito e suas virtualidades, desde que se atente para que não se reduza a mais uma “moda” a ser veiculada e inserida nas escolas, tampouco, que caracterize uma limitada visão desta conceituação, pendendo para uma visão hiper racionalizada das organizações e um discurso gerencialista.

Um fato inegável, independente do campo de atuação, é que não há alcance de bons resultados intencionados sem um bom planejamento. Nem mesmo em nossas casas é possível buscarmos melhorias, por exemplo, se não houver um planejamento mínimo, sejam eles de investimento, de nível de necessidade, contenção de gastos, entre outras dimensões que norteiam nosso planejamento familiar.

Deste modo, o planejamento, é intrínseco às nossas vidas e nos acompanha do acordar ao dormir, ou pelo menos deveria, visto que a falta de planejamento afeta negativamente nossas vidas, pois ao faltar direcionamento, objetividade, clareza do que e como se pretende fazer, corremos o risco de não conseguirmos fazer bem nem uma coisa nem outra, ou seja, o tempo transcorre sem que de fato possamos alcançar nossas necessidades como objetivos.

No âmbito escolar não é diferente, sendo um exemplo claro disto. A correria do dia a dia muitas vezes nos impede de priorizarmos e realizarmos um planejamento bem feito, um planejamento de escola, que conduza diariamente, a curto, médio e longo prazo a instituição escolar, no que ela precisa fazer, no que deseja fazer e como pretende fazer, sem desconsiderar o desejo daqueles que a compõe.

Deste modo, acabamos conduzidos pelas demandas escolares, precisando responder rapidamente a elas, substituindo o pensar e planejar, pelo resolver e atuar. Ao agir desta forma, o gestor apenas reage ao que é aparentemente perceptível nas situações, e conseqüentemente, suas ações se tornam limitadas, contraditórias e por vezes ainda, reforçadoras dos problemas que tenta resolver, visto que age apenas superficialmente e não sobre as bases que sustentam o problema, que possibilitaria reais condições para resolvê-lo (LÜCK, 2000).

Se, com um bom planejamento, nosso ambiente familiar e nossas vidas pessoais podem transcorrer com uma potencialidade muito maior, não é de surpreender a importância que denota um bom planejamento para a escola, o que contribui de forma significativa com a qualidade da gestão escolar realizada por aqueles que a constituem e que a conduzem para o alcance de seus objetivos educativos.

Gerenciar os processos administrativos na organização escolar, com liderança e estratégia, configura também, no uso de ferramentas de informação que podem contribuir para uma melhor gestão, permitindo identificar ameaças e oportunidades, definir metas de resultados educacionais e financeiros, supervisionar os processos de registros escolares, orientar professores no planejamento e na avaliação escolar, utilizando-os também como fonte de dados para a tomada de decisões que favoreçam a aprendizagem dos alunos (DAVIS, 2007).

A realidade atualmente imposta pelas nossas crianças e estudantes é que hoje a escola necessita pensar em alternativas para que não se restrinja à mera veiculação de informações a que ela se dedicava no passado. As chamadas “novas” funções da escola são necessárias e importantes não apenas porque os tempos mudaram, mas porque se supõe que a educação é formação do cidadão em sua integralidade, não apenas na dotação de informações (PARO, 2007, p. 39).

Neste sentido, se temos uma “nova” escola, com “novas” formas de ensinar e aprender, é indispensável que possamos pensar também em novas formas de administrar nossas escolas, buscando renovadas alternativas para superar os desafios, para que, de fato, as escolas contribuam para o ensino com qualidade e, sobretudo, favoreçam a formação integral de nossos alunos, de forma que eles se sintam contemplados pela educação que almejamos oferecer a eles.

Todavia, ao analisarmos a dinâmica diária das escolas, é imprescindível atentarmos para o que Lück (2000) nos cita categoricamente: de que necessitamos olhar com mais atenção a organização da escola para resolver o desgaste inútil e frustrante de tempo e de recursos que a síndrome de “apagar incêndios” nos provoca.

A fórmula trazida pela autora denomina-se planejamento. Pois é pela aplicação da metodologia de planejamento, que orienta a análise da realidade, que serão levantados os dados necessários que sustentarão a tomada de decisões, e para que através destes dados, possam ser tomadas decisões objetivas sobre as

ações e os recursos a serem utilizados, e conseqüentemente, possamos agir de maneira muito mais competente.

Contudo, o planejamento por si só, não é garantia do alcance de maior qualidade. Não faltam exemplos práticos em nossas escolas de muito planejamento mas pouca diferença efetiva na aprendizagem de nossos alunos. Tal característica pode ser definida, segundo Lück (2000), pela limitação no ato de planejar, que é desta forma, denominado como planejamento funcional.

Ainda segundo a autora, o planejamento funcional denota a ausência de um enfoque mais adequado sobre o planejamento, ou ainda, sendo este praticado a partir de uma visão fracionada da realidade e desconsiderando a dinâmica social e os atores sociais ligados direta ou indiretamente à escola, acaba primando apenas pelo caráter normativo do planejamento, restringindo-se a formalização e legitimação de ações.

Embora o planejamento funcional, tão comumente praticado nas escolas, possua uma lógica, uma organização útil, uma superação da prática do senso comum, torna-se limitado para compreender a realidade, organizar a ação e inferir sobre ela.

Em contrapartida ao modelo de planejamento funcional, tem-se o modelo de planejamento estratégico. Este modelo busca dar conta das dimensões não contempladas no planejamento funcional, buscando assim, uma forma de planejamento mais abrangente e coerente com as necessidades e desafios da organização escolar.

Deste modo, ele é dimensionado como uma forma de planejar não apenas mais ampla e melhor sistematizado, mas capaz de modificar permanentemente a escola, colocando-a em um novo patamar, mesmo após a realização dos objetivos propostos pelo planejamento, no qual teríamos uma forma de planejar constante e transformadora da realidade a que se propõe, não findando-se em si mesma.

A noção de estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisões que afecte toda a organização por um prazo temporal dilatado; constitui, assim, um conjunto de decisões e de ações que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos (ESTEVÃO, 1998, p. 2)

Para Lück (2000), é mediante a aplicação da metodologia do planejamento estratégico, pela qual é possível uma forma de pensar mais ampla, dinâmica, interativa e comprometida socialmente com a realidade, e que permite assim

também uma visão estratégica, que pode este modelo configurar-se como uma forma de apreensão inteligente e sagaz das situações que permeiam todos os diferentes aspectos de uma realidade. Há ainda outros aspectos sobre o planejamento estratégico que devem ser evidenciados, a saber:

A disciplina e a consistência, que se contrapõem ao trabalho reativo, aleatório e baseado em impressões vagas e dispersas da realidade; a tomada de decisões, que depende de um julgamento avaliativo de dados e informações objetivos, completos e corretos sobre a realidade interna e externa da escola; a orientação para resultados, com forte visão de futuro, que pressupõe o enfoque na transformação da organização escolar, para que não apenas acompanhe a dinâmica social, mas se antecipe a ela, como condição para que se ofereça aos alunos um processo educacional significativo (LÜCK, 2000, p. 11)

Ainda em consonância com as concepções da autora, sendo o conceito de planejamento estratégico contextualizado nas empresas com um enfoque de dimensão técnica e analítica da realidade, este pode, muitas vezes, por um descuido com a dimensão política, deixar de considerar a correlação de forças entre os atores das ações e seus usuários, o que resulta, contraditoriamente, numa falta de visão estratégica.

Sob este contexto, o planejamento estratégico é limitado, e por esta razão, que não poucas vezes, os trabalhos na área social incorporam a dimensão participativa para a efetivação plena no planejamento estratégico, ou seja, se na dimensão do planejamento participativo há um certo descuido com os resultados almejados pela organização, a união dos dois tipos de planejamento, é capaz de enfatizar a responsabilidade com os resultados, sem deixar de valorizar o processo pelo qual ele será concebido.

“Tratam, portanto, ambas as modalidades de planejamento, de duas dimensões de uma mesma condição e que, portanto, quando se pretende agir de modo mais consistente possível, são empregadas conjuntamente” (LÜCK, 2000, p. 11). Sobre o conceito de planejamento participativo atrelado ao planejamento estratégico, é possível ainda, inferirmos que:

Como o planejamento estratégico corresponde ao processo pelo qual uma coletividade estabelece uma opção e um compromisso por transformar uma realidade, tornando-a mais significativa socialmente, pela adoção de novas formas de agir e o de largo alcance, sua efetivação não pode deixar de se assentar na metodologia participativa delineada na literatura sobre planejamento participativo (LÜCK, 2000, p. 11)

Para a realização de um planejamento estratégico, é preciso levar em consideração alguns elementos elencados ainda como fundamentais pela autora, sendo eles:

- a) Informações sobre os elementos internos e externos da escola: sendo a escola parte de uma realidade social ampla, deve-se compreendê-la para nela se situar adequadamente para corresponder às necessidades de formação de pessoas que essa realidade demanda;
- b) Análise de implicações futuras e globais de decisões atuais e de ações locais: toda ação provoca resultados a curto, médio e longo prazo, implica assim em se antecipar em relação a uma determinada ação, aos resultados satisfatórios e negativos que aparecerão a curto, médio e longo prazo, advindo destas ações;
- c) Exploração de alternativas de ação: nenhuma situação tem apenas uma alternativa de ação, deve-se escolher a mais promissora para resultados mais consistentes e transformadores, mais estratégica na busca de melhores alternativas;
- d) Aplicação de pensamento inovador e criativo: considerar o futuro da escola e sua necessidade de transformação (inclusive da realidade) como parte de um mundo também em constante transformação;
- e) Construção de referencial avançado: pessoas e organizações precisam de referências para balizar o seu trabalho, do mesmo modo, a escola pode ser referência para outras pessoas e organizações;
- f) Visão estratégica: corresponde à visão do todo, aprofunda-se na realidade, mas com uma perspectiva de futuro;
- g) Objetividade, simplicidade e clareza: estabelecimento de linhas de ações com linguagem clara e apresentação objetiva;
- h) Orientação para resultados e responsabilidade social: as ações educacionais precisam promover resultados, compromisso frente a sua responsabilidade social através do monitoramento e avaliação constante de suas ações e resultados.

Lück (2000) nos traz ainda, no que se refere às etapas do planejamento estratégico, a necessidade de se considerar este como um processo que deve valorizar a realidade, que com sua natureza complexa e contraditória, só pode ser efetivada de modo dinâmico, pela concepção interativa entre as suas diferentes dimensões. A análise interativa do ambiente interno e externo da escola, identificando suas possibilidades e cenários, permitirá uma análise ampla e profunda

da realidade em que se contextualiza a escola, possibilitando delinear sua missão, visão de futuro e valores.

Essa definição precisa ser construída por uma reflexão compartilhada e conjunta entre os membros de sua comunidade escolar, em que possam refletir juntos e construir definições para algumas questões, como o papel que a escola representa na comunidade, quais os desafios e necessidades sociais que a escola precisa considerar, quais os meios que a escola utilizará ou construirá para atender tais necessidades, que identidade de escola construir, entre outros questionamentos.

O planejamento estratégico apresenta, desta forma, uma base sólida na qual se funda a excelência organizacional (elaboração de um bom planejamento participativo, de metas objetivas, de propostas inovadoras, de visão estratégica e de uma avaliação permanente) e demanda intrinsecamente, aliar às dimensões sociais e políticas da sociedade.

No que se refere às dimensões sociais e políticas, Estevão (1998) vê no planejamento estratégico uma possibilidade para as escolas criarem uma forma autônoma de organização, na qual os gestores que a integram estejam envolvidos em implementar a potência de tal planejamento, não submetendo-se apenas, às decisões das políticas educacionais impostas às escolas.

Atualmente, o Estado, mais precisamente o governo federal, tem se utilizado também da vertente da gestão estratégica para apresentar o plano do atual governo na área da educação. Este plano é denominado Plano Estratégico Institucional, e tem por finalidade apresentar o planejamento plurianual do Ministério da Educação (MEC) para o período de 2020 a 2023 (BRASIL, 2020).

No referido documento o governo brasileiro define a gestão estratégica como um tema prioritário e essencial à governança pública, e ainda, como um processo sistêmico de estabelecimento da estratégia para o alcance de uma situação futura desejada, partindo de uma condição presente, do entendimento do que é a organização e do seu papel, além de considerar a análise do contexto político-institucional de momento, buscando sempre maior efetividade dos resultados e eficiência da gestão dos recursos.

Para a estruturação de seu Plano Estratégico Institucional, produto do Planejamento Estratégico, o MEC o organiza através da apresentação dos conteúdos relacionados à cadeia de valor (levantamento documental), aos

referenciais estratégicos (missão, visão e valores), ao mapa estratégico (síntese gráfica), ao seu conjunto de objetivos estratégicos definidos, ao painel de indicadores (medição do que está sendo executado) e metas estabelecidas para monitoramento e avaliação, e ao portfólio dos projetos estratégicos (conjunto de projetos a ser implementados).

Embora o referido planejamento denote em seu embasamento teórico ser um planejamento estratégico dimensionado às necessidades da educação, e, sobretudo, ao melhor desenvolvimento desta, percebe-se um certo distanciamento no seu desenvolvimento, visto que, o planejamento estratégico preconiza a participação para a sua melhor elaboração, a valorização das dimensões políticas e sociais entre outras características, o que denota o documento do governo deveras contraditório.

Uma contraditoriedade explícita, seja em relação às dimensões da gestão estratégica, seja no desenvolvimento do planejamento preconizado pela gestão estratégica, ou ainda, nos investimentos insuficientes ou nulos, destinados à efetivação do planejamento estratégico do atual governo federal.

A contribuição teórica de Parente Filho (2003, p. 13) ao nos trazer que “a educação é em si um bem estratégico, pois é condição para o alcance de objetivos sociais e econômicos, individuais e coletivos, assim como é, por excelência, um instrumento de inclusão social e de combate à pobreza”, corrobora para que vejamos o investimento na educação como um investimento estratégico, capaz de contribuir para o bem estar social e garantir às pessoas avanços na conquista da cidadania.

A questão que se enfrenta, no entanto, é saber o que pode ser feito para que ela seja idealizada, planejada e implementada estrategicamente, para que o pensar estrategicamente faça parte da cultura organizacional educacional e educativa (PARENTE FILHO, 2003).

Entre os autores que tratam do planejamento estratégico, parece haver um consenso de que o mais importante nesse processo, não é o plano em si, mas a forma como ele é feito, já que a participação e dinâmica institucional exigidas por ele, promove uma abertura à mudança por parte de todas as pessoas que compõem as diferentes esferas da organização. A esse respeito, se pronunciam Silveira Jr. e Vivacqua (1999):

O principal produto de um planejamento estratégico desenvolvido com a utilização de uma metodologia participativa não é o plano estratégico, mas a mudança organizacional proporcionada pelo processo. A organização passa de um patamar de resistência a mudanças para um estágio de ansiosa e aberta às mudanças que estão por vir com a implementação do plano (SILVEIRA JR.; VIVACQUA 1999, p. 87).

Deste modo, ao não desconsiderarmos as transformações da sociedade e as mudanças necessárias na escola, que podem ser suscitadas a partir do planejamento estratégico, poderíamos imaginar a seguinte situação: um aluno cheio de estímulos e apropriações tecnológicas, que não se contenta mais com qualquer indução que a ele seja oferecido, que deseja diariamente se sentir mais contemplado por sua escola, ávido por uma nova escola, mais significativa para ele.

Poderíamos pensar nesse aluno, fazendo assim uma analogia, como consumidor de um produto a ser gerado pela escola, mas também, como objeto de trabalho de uma organização.

Tendo como produto um educando que se apropria e transforma-se a partir dos saberes adquiridos (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc.), o aluno seria ao mesmo tempo produtor e consumidor da escola (PARO, 2016). Permeada de uma visão administrativa de gestão, poderia ser lançada a seguinte questão: Como tornar a escola mais atrativa para nossos alunos como consumidores exigentes do século XXI? Para Libâneo (2012, p. 420):

Essas expectativas podem ser sintetizadas em uma ideia muito simples: os estabelecimentos escolares diferenciam-se entre si pelo grau em que conseguem promover a aprendizagem de seus alunos. É razoável, pois, concluir que as escolas precisam ser mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens.

Para além das provocações teóricas e conceituações aqui trazidas, que possuem em sua vertente o campo da administração, e que, assim nos incitam constantemente numa busca por um ponto de contato para com as definições mais usuais do nosso conhecimento no campo da educação, podemos (e devemos certamente) como um exercício de ampliação de nossas construções teóricas e práticas, relacioná-las por exemplo, com o plano de desenvolvimento da escola, ou ainda com o projeto político pedagógico de nossas instituições escolares.

Não se trata, contudo, de buscar um consenso sobre os conceitos que envolvem tais movimentos, visto que a variedade de significados aplicados aos fenômenos na área das ciências sociais é muito grande, não obstante, os diferentes modelos e conceituações que visam contribuir com a gestão escolar, não precisam ser reduzidos a mais certos ou mais errados, nem a melhores ou piores, mas como possibilitadores de novas dimensões sobre os mesmos assuntos, que nos permitem refletir e compreendê-los de forma mais ampla e significativa.

Como bem nos traz Lück (2000, p.10), “nossa própria prática deve, também, oferecer-nos condições para construirmos nossos próprios conceitos, ou avaliarmos os conceitos que encontrarmos”, desta forma, um não precisa ser tomado em oposição ou em substituição ao outro, mas compreendidos como processos formativos que nos permitam nos encontrar nas teorias e ressignificar nossas práticas.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo evidencia a gestão escolar realizada por professores integrantes de uma equipe diretiva durante o período da pandemia da Covid-19 em uma das 54 escolas de ensino fundamental do município de Santa Maria. Cidade com população estimada de 285 mil pessoas⁹ e localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, distante 290 quilômetros da capital gaúcha, Porto Alegre.

Considerando o contexto educacional que permeia de forma determinante a condução deste estudo, iniciamos este capítulo com uma breve contextualização da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 a 2022, relacionando-a com os desafios e mudanças vivenciadas pelas escolas e educadores neste período de crise sanitária mundial. Finalizamos com a apresentação da escola que viabiliza este trabalho, para que possamos melhor compreender a dinâmica escolar organizada pela gestão escolar, que advém dos movimentos maiores suscitados pelo período da pandemia.

3.1 BRASIL, EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19

A realidade que atravessa esta pesquisa em Educação é permeada pela recente pandemia da Covid-19 enfrentada pela humanidade. No Brasil as aulas presenciais foram suspensas no mês de março de 2020 e retomadas, gradualmente, pouco mais de um ano depois. Como cada região e cada escola apresentava um cenário diferente, alguns alunos chegaram a ficar dois anos afastados da escola.

Durante este período de afastamento físico da escola, agregou-se então, numa tentativa de manter os vínculos e a manutenção da aprendizagem, o ensino remoto, oportunizado por aulas à distância, sendo em alguns casos síncronas (em tempo real e com interação) e em outros casos assíncrona (gravadas pelo professor, ou através de atividades sem interação com professor e colegas).

Em meados de 2021, período que podemos definir como o final da pandemia (ou do seu estágio mais crítico de infectados e número de óbitos), temos ainda o ensino híbrido, composto por encontros presenciais e aulas à distância, como veremos com mais profundidade nos subcapítulos seguintes.

⁹ Segundo dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>, acessado em 20 de março de 2022.

Para além dos problemas inerentes a uma grave crise sanitária mundial como esta, características políticas de nosso país contribuíram para o agravamento da situação e desestabilização da sociedade como unidade voltada ao bem comum. Ao contrário, o país demonstrou (e ainda demonstra) uma polarização incitada pela política, onde parte da população seguia as orientações científicas e outra parte negava as informações e cuidados orientados pela Organização Mundial de Saúde - OMS.

Para Frigotto,

Com a vitória e ascensão em 2019 ao poder nacional de um grupo de forças de extrema direita, que nega a ciência e que governa com base no fundamentalismo econômico, político e religioso, o Brasil se constitui no pior exemplo mundial de enfrentamento da pandemia (2021, p. 28).

Nessa direção, estima-se que cerca de um terço destas mortes poderiam ter sido evitadas se não fosse o negacionismo instalado no país com a ajuda do próprio presidente da república Jair Bolsonaro, que conduziu a pandemia arrastando multidões que disseminavam notícias falsas ou distorcidas, e que as propagavam através de aplicativos de mensagens e redes sociais, minimizando a gravidade da infecção por Covid-19 no mundo e em nosso país.

O uso da máscara de proteção individual e coletiva também foi ironizado por membros e apoiadores do governo bolsonarista, na contramão das orientações preconizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), apregoavam que o uso da mesma seria ineficiente, e ainda, prejudicial para a saúde respiratória da população.

Configura-se, contudo, numa das piores querelas deste período, as ações do governo brasileiro, que em suas controversas falas, incentivaram a imunidade de rebanho (em que as pessoas deveriam se contaminar para criar anticorpos), no estímulo e fornecimento de medicações que não apenas eram comprovadamente ineficazes no tratamento da doença, mas que possuíam efeitos colaterais que prejudicava ainda mais o quadro clínico dos infectados.

Não obstante a isto, o governo brasileiro desfez da ciência, postergou a compra de vacinas para a população brasileira, minimizou a importância da vacinação no combate à pandemia, e mais uma vez, o presidente da república usou do seu inerente sarcasmo, ao referir em seus comunicados oficiais que não

considerava a vacina segura, nem dava credibilidade a ela, e que os que a fizessem, deveriam estar cientes de que poderiam sofrer mutações genéticas.

A forma bárbara e muitas vezes irônica como a pandemia foi tratada em nosso país por aqueles que deveriam ser os defensores primeiros de sua população, apenas reforça os valores defendidos pela política de direita e de extrema direita, que em nada, ou muito pouco, foram ao encontro das necessidades reais da população trabalhadora, dos indivíduos que mais precisavam das políticas públicas para que tivessem acesso ao que lhes deveria ser um direito inerente a vida humana, ou ao menos, que configurasse então, um direito pelo cumprimento da Constituição Federal deste país¹⁰ pelos seus dirigentes.

O contexto caótico da pandemia da Covid-19 no Brasil, culminou em fatos chocantes divulgados pela mídia, como a de pessoas agonizando pela falta de atendimento médico, de leitos clínicos e em Unidades de Terapia Intensiva (UTI), falta de sedativos e oxigênio, e cenas marcantes como os sepultamentos em valas coletivas necessárias em algumas regiões do país frente ao expressivo número de óbitos diários e falta de espaço em cemitérios para enterrar os mortos¹¹.

Junto a todas essas mazelas que contextualizaram o enfrentamento à pandemia em nosso país, unem-se ainda, as altas taxas de desemprego, de fome, aumento descontrolado da inflação, problemas emocionais (pelas perdas de familiares e amigos e pelo medo diário suscitado pela não sobrevivência) e tantas outras dificuldades que poderiam ser citadas aqui, e que assolaram as milhares de famílias brasileiras, sobretudo, as mais vulneráveis.

Para Frigotto (2021), a pandemia da Covid-19, expressa o momento histórico em que o sistema capitalista, numa crise natural e explosiva, assume uma lógica destrutiva sem precedentes da natureza, do trabalho, das necessidades básicas humanas e dos direitos sociais dos indivíduos, decorrendo deste momento, uma necessária práxis que não pode limitar-se apenas a tratar tais disfunções (ainda que

¹⁰ Artigo 196 da Constituição Federal de 1988: A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

¹¹ Notícia veiculada em meio digital na data de 21 de abril de 2020 traz em sua manchete: Prefeitura de Manaus faz valas comuns em cemitério para enterrar vítimas de coronavírus. Disponível em <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/04/21/prefeitura-de-manaus-faz-valas-comuns-em-cemiterio-para-enterrar-vitimas-de-coronavirus-veja-video.ghtml>. Notícia acessada em 23 de março de 2022.

necessárias), mas que seja capaz de superar as relações sociais que produzem as disfunções que afetam a natureza, a vida e o ser humano.

Santos (2020), também relaciona os efeitos do capitalismo e do modelo econômico neoliberalista como aspectos fundantes na pandemia da Covid-19 que estamos vivenciando, mas acrescenta ainda, que a pandemia se caracteriza como uma crise que já era vivida no planeta, ou seja, que estamos atualmente, e mundialmente, vivendo um permanente estado de crise, sobretudo, nas políticas sociais (de saúde, educação, previdência social, entre outras). Para o autor, enquanto essa permanente crise não é resolvida, ou não demonstra o governo interesse real em resolvê-la, a concentração de riqueza e a catástrofe ecológica são legitimadas.

Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje (SANTOS, 2020, p. 5).

A educação escolar se configura como uma potente possibilitadora das mudanças necessárias nas relações sociais dos indivíduos, que pode reverberar numa sociedade com relações mais saudáveis e equilibradas entre seus seres, menos focada no consumo e na competitividade, e necessariamente, mais alinhada ao cuidado e respeito mútuo entre os seres para a melhoria da qualidade de vida no planeta. Desse modo, Frigotto, nos traz que:

A educação escolar, não é o único espaço, mas tem centralidade na formação de um novo tipo de ser humano sob uma compreensão histórica de si mesmo, da natureza e do conhecimento. Ela é parte da luta de classe, na crítica e superação prática da concepção redutora e unidimensional de formar para o mercado e sob os valores individualistas da competição e da meritocracia. A interpelação que a Covid-19 traz é da necessidade de uma educação escolar e formação humana no conjunto das relações sociais que vá além do capital e dos processos de internalização alienadores (2021, p. 34).

Conjugamos do mesmo modo, com as concepções de Frigotto (2021), quando este nos traz a necessidade de um renovado e urgente olhar para a educação, em que esta esteja aliada à formação de um novo tipo de ser humano em permanente processo de ampliação da sua humanização na sociedade, que pode ser alcançada através de práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais, através de políticas adequadas de inclusão social dos grupos sociais menos

favorecidos, de uma formação integral (que desenvolva as dimensões intelectuais, psíquicas, físicas, biológicas e culturais do ser humano), incluindo ainda, uma formação que amplie as bases científicas e tecnológicas para as diferentes atividades humanas, configurando desta maneira, práticas que permitam, ao final do processo, o mesmo nível de conhecimentos dos estudantes e qualidade das instituições de ensino.

Ainda segundo Frigotto (2021, p. 35), “a lição e a interpelação que a pandemia nos traz é justamente a necessidade de aguçar a consciência crítica negadora das relações sociais de produção capitalistas”, que devastam as bases materiais da vida, exploram o ser humano e a natureza, exploram sobretudo, as concepções do que representa ser humano e do que representa a natureza.

Exige, portanto, a formação das gerações do presente e futuras que internalizem uma concepção histórica transformadora da natureza, do ser humano, do conhecimento e da educação. E esta transformação implica de imediato a compreensão histórica de natureza, natureza humana e do ser humano (FRIGOTTO, 2021, p.32).

Sob esse viés, a pesquisa DETRAPAN¹² corrobora com contribuições que possibilitam ampliar a necessária compreensão histórica e humana da educação do contexto pandêmico da Covid-19. Os dados obtidos através da referida pesquisa evidenciam as dificuldades de professores e gestores e seus desafios (humanos, sociais, profissionais, de saúde física e psíquica, entre outros) enfrentados durante a pandemia, sobretudo, no início dela, onde as orientações e propostas ainda não possuíam uma unidade a nível federal, estadual ou municipal que possibilitasse uma condução pedagógica melhor organizada e adequada do ensino escolar fora da escola.

Os meses de julho a agosto de 2020, período da realização da pesquisa DETRAPAN, caracterizaram um momento crítico da pandemia no estado do Rio Grande do Sul, em que a transmissão alcançava diariamente números maiores de contaminação e conseqüente maior número de óbitos. Frente a isto, adotava-se no

¹² DETRAPAN (Desafios enfrentados pelos professores da educação básica para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós-pandemia) - pesquisa desenvolvida pela UFSM sob a coordenação da prof^a Dra. Maria Eliza Rosa Gama e com a participação da pesquisadora desta dissertação de mestrado. A pesquisa coletou dados de professores (majoritariamente integrantes de redes municipais) de algumas cidades da região central do estado do Rio Grande do Sul, para os quais foram enviados questionários de forma virtual durante os meses de julho a agosto do ano de 2020. Foram coletadas informações de 531 professores, sendo destes, 58 integrantes de equipes diretivas.

estado gaúcho, protocolos rígidos de distanciamento social e fechamento de diversos locais que não eram considerados como serviços essenciais, entre eles, as escolas.

Desta forma, na impossibilidade de abertura das escolas e recebimento de alunos e professores, os gestores participantes da pesquisa informaram que as relações com os professores da escola aconteciam, predominantemente, através de reuniões virtuais, e ainda, através de aplicativos de trocas de mensagem, como o WhatsApp. Alguns poucos citaram o uso de e-mail e do telefone, como possibilitadores das conexões de trabalho. Sob a mesma forma, também se deram as relações entre as equipes diretivas das escolas e suas mantenedoras.

No que se refere aos impactos da pandemia sobre a vida destes profissionais que buscavam desempenhar suas funções frente às mudanças educacionais enfrentadas, quase metade informou ter sofrido implicação financeira, geralmente relacionada a diminuição da renda de membros da família. E, ainda, ter sentido emocionalmente, a falta do convívio familiar ou com outros indivíduos de suas relações pessoais através de momentos de lazer, a falta da prática de exercícios físicos em espaços coletivos, e ainda, o sentimento de sobrecarga pelas demandas de trabalho doméstico e/ou maternidade junto das demandas profissionais.

Entre os membros de equipes diretivas pesquisados, 84% referiram sofrer emocionalmente com episódios de stress, 82% tiveram alterações no sono e 76% sofreram com distúrbios alimentares, mencionando ainda, crises de ansiedade, irritabilidade, cansaço mental, medo e preocupação exacerbada durante a pandemia.

Relativo ao tipo de acompanhamento realizado por membros da equipe diretiva junto ao quadro de professores das escolas, a orientação e o acompanhamento para a estruturação das atividades docentes foi citada por 33% dos participantes da pesquisa, ações de auxílio e intervenção no planejamento do professor foram citados por 17%, e um número menor, mas também expressivo, referiu atuar na realização de contato com as famílias e na entrega de materiais pedagógicos para estas.

Foram citadas como maiores dificuldades no exercício das funções na qualidade de membros de equipes diretivas, a alta demanda de atividades, a resistência de alguns colegas professores na adaptação de atividades e/ou conteúdos para o ensino remoto, falta de contato presencial e comunicação mais

fluída com seus pares, bem como, desafios de ordem tecnológica, seja dos próprios gestores ou enfrentadas pelos professores que estavam sob sua coordenação.

No país as aulas presenciais foram suspensas no mês de março de 2020 e retomadas, gradualmente, pouco mais de um ano depois. Como cada região e cada escola apresentava um cenário diferente, alguns alunos chegaram a ficar dois anos afastados da escola.

Durante este período de afastamento físico da escola, agregou-se então, numa tentativa de manter os vínculos e a manutenção da aprendizagem, o ensino remoto, oportunizado por aulas à distância, em alguns casos síncronas (em tempo real e com interação) e em outros casos assíncrona (gravadas pelo professor, ou através de atividades sem interação com professor e colegas).

Os dados obtidos através da pesquisa DETRAPAN evidenciam as primeiras dificuldades e desafios enfrentados no primeiro ano da pandemia, pois, ao considerarmos a extensão do período pandêmico, no qual o ensino remoto se constituiu como a realidade possível para a educação brasileira no ano de 2020, e sendo o ensino híbrido¹³ (ensino remoto com ensino presencial), introduzido nas instituições escolares no início do ano de 2021, é previsível, que frente aos constantes desafios surgidos ao longo da pandemia, tenhamos novas contribuições dos sujeitos envolvidos nas equipes diretivas que suscitem elementos singulares capazes de justificar a relevância das discussões contidas nesta pesquisa para a área da educação.

No momento presente, mais de dois anos após o início da pandemia, os efeitos negativos da onda avassaladora causada pelo coronavírus no campo da educação são perceptíveis em nossas crianças, adolescentes, professores, pais e redes de ensino como um todo. Entre tantos outros riscos advindos deste período, os cognitivos e emocionais impactam mais profundamente nossos alunos.

Os principais riscos decorrentes da suspensão das aulas presenciais estão relacionados aos retrocessos do processo educativo e aos prejuízos nos processos de aprendizagem dos estudantes, além de danos estruturais e sociais para os alunos e suas famílias (sobretudo as de baixa renda) e ainda, o aumento excessivo

¹³ O ensino **híbrido** é uma estratégia de aprendizagem que combina recursos digitais com o ensino presencial. Por exemplo, enquanto os alunos se reúnem com colegas e professores em sala de **aula**, o aprendizado é enriquecido com atividades online e conteúdo digital, como tarefas gamificadas, videoaulas e avaliações virtuais. Contudo a abordagem de ensino híbrido na pandemia recebeu outra denotação, sendo compreendido como um ensino possibilitado na escola e fora dela.

da evasão escolar.

Segundo pesquisa realizada pelo INEP junto da coleta de dados do Censo Escolar¹⁴ em 2021, intitulada Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil¹⁵ (BRASIL, 2022), as informações coletadas mensuraram um aumento expressivo da evasão escolar que se configurou como um dos problemas que mais afetaram a educação na pandemia. A dificuldade de acesso às aulas remotas e a necessidade de contornar a crise financeira e sanitária levou muitos alunos a desistirem das aulas durante a pandemia.

A evasão escolar traz uma série de consequências para a vida da criança, do adolescente e da sociedade de modo geral. A escola tem o papel de viabilizar o acesso aos conhecimentos, mas também de proporcionar um ambiente que possibilite e estimule o desenvolvimento integral do indivíduo. A longo prazo, o elevado número de indivíduos com pouca escolaridade pode acarretar consequências profundas na sociedade, como a exclusão social, o que aumenta os índices de desemprego, precarização do trabalho, pobreza, mortalidade, violência, entre outros fatores.

Para a retomada das aulas presenciais, a realização da busca ativa dos alunos que não retornaram à escola, bem como a definição de uma estratégia de ensino e avaliação¹⁶ dos alunos que possibilite reconhecer e auxiliar nas defasagens de aprendizagem, constituem-se como algumas das ações imprescindíveis nas práticas gestoras escolares na atualidade.

Para além dos aspectos pedagógicos que precisam ser observados com inerente atenção pelas escolas, se constitui ainda, nesse momento de retorno às aulas e de atividades totalmente presenciais possibilitadas pela vacinação que avança no país desde o segundo semestre de 2021, considerar a crescente importância de abordar e conduzir os aspectos emocionais de forma saudável junto

¹⁴ O Censo escolar configura a principal pesquisa estatística da educação básica, é coordenado pelo INEP e realizado, em regime de colaboração, entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O levantamento abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional.

¹⁵ A pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, realizada pelo Inep, captou os impactos da pandemia no sistema educacional do país. O levantamento foi aplicado entre fevereiro e maio de 2021 por meio de questionário suplementar durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, a Situação do Aluno, que tem a função de apurar informações relativas ao movimento e ao rendimento dos estudantes ao término do ano letivo.

¹⁶ A avaliação aqui é compreendida como diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

aos alunos, professores, famílias e funcionários que integram as instituições escolares.

A insegurança, a ansiedade, o medo, a transição do isolamento social e do ensino remoto para a presença física nas escolas e as perdas físicas enfrentadas, são exemplos de reflexões que necessitam permear a nova dinâmica do cotidiano escolar, considerando que ainda estamos em tempos de pandemia e nos adequando diariamente ao “novo normal”.

Deste modo, torna-se imperativo que possamos agregar as necessidades já conhecidas na educação junto das demandas urgentes suscitadas no período pandêmico para a busca de uma educação de melhor qualidade e significado social, que seja capaz de dar conta das necessidades não apenas dos alunos e da sociedade, mas também das relações humanas e das relações com o meio social e natural.

Para Ghedin (2022), o que o ser humano é, depende radicalmente do conhecimento que ele preserva para que cada geração futura tenha acesso a ele. Seja através dos livros, do cérebro, das instituições, o conhecimento produzido é fundamental para que as futuras gerações possam acessar nosso modo de vida, e com sorte, produzir um novo modo de vida, em que a solidariedade ganhe espaço no lugar da violência, no qual a colaboração e a cooperação ganhem lugar frente a competição.

O autor menciona ainda, que somos sujeitos sociais e que essa organização social de sujeitos coletivos foi exatamente o que garantiu a sobrevivência humana no planeta até agora, embora tenhamos, nos últimos 200 anos, abandonado de forma crescente a cooperação e a colaboração como condições para a socialização no planeta, e especialmente, como forma de nossa própria condição humana.

Os valores de uma sociedade em crise, como a que enfrentamos atualmente, sobretudo, quando a competição é colocada de modo a suplantar a colaboração e a cooperação, nós destruímos o que temos de mais precioso e que as gerações do passado fizeram um esforço para construir, que é a solidariedade e a compaixão necessárias à vida humana (GHEDIN, 2022).

Sendo assim, embora a educação não seja a única, se configura em uma das melhores e mais potentes formas de através do conhecimento e dos valores inerentes às relações promovidas, auxiliar na perpetuação da espécie humana.

Santos (2020) infere que a pandemia está a nos revelar possíveis alternativas para uma melhoria de vida humana no planeta, mas cita também, a necessidade urgente de se perceber as alternativas que vão ao encontro do bem comum da sociedade como um modelo necessário para a manutenção da vida do homem no planeta.

Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. Na ausência de tais alternativas, não será possível evitar a irrupção de novas pandemias, as quais, aliás, como tudo leva a crer, podem ser ainda mais letais do que a actual. Ideias sobre alternativas certamente não faltarão, mas poderão elas conduzir a uma acção política no sentido de as concretizar? (SANTOS, 2020, p. 29)

À vista disso, o sistema político democrático não pode deixar de pensar e discutir alternativas frente ao hipercapitalismo e à crise permanente nas políticas sociais, pois embora estas tenham sido expulsas do sistema político atual, “as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros” (SANTOS, 2020, p. 6).

Ou seja, pensar e discutir alternativas possíveis de sobrevivência e de resistência ao modelo econômico, político, social e educacional atual, voltarão a se apresentar, inevitavelmente, da pior maneira possível.

3.2 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA E A PANDEMIA DA COVID-19

A cidade de Santa Maria, que registrou até o mês de agosto de 2022, 954 mortes por covid-19 e mais de 80.600 casos confirmados da doença, realizou seu primeiro pronunciamento oficial através do decreto executivo nº 53, na data de 16 de março de 2020 (cerca de 18 dias após o primeiro caso confirmado no Brasil e seis dias antes do primeiro caso confirmado no município). O documento determinava um recesso de quinze dias nas instituições de ensino públicas e privadas da cidade, recomendando ainda o isolamento social para contenção do alastramento da doença provocada pelo novo Coronavírus.

Tal medida, segundo o chefe do poder executivo municipal¹⁷ e profissionais da saúde, visou possibilitar que a rede de saúde obtivesse um tempo maior para a ampliação de seus leitos clínicos e de UTI em hospitais, além de permitir que diferentes locais de atendimentos de urgência e/ou emergência fossem reorganizados para melhor atendimento dos infectados, que inevitavelmente iriam aumentar cada vez mais.

Em abril de 2020, o decreto municipal nº 66, de 2 de abril de 2020, declarou situação de Emergência no Município de Santa Maria, por conta da afetação pela pandemia mundial do novo Coronavírus, e em 08 de maio de 2020, cerca de vinte dias após a suspensão das aulas presenciais, a Secretaria de Município de Educação - SMEEd, emitiu a primeira instrução normativa que disciplinava o trabalho remoto dos profissionais da educação municipal enquanto durassem os efeitos da pandemia, entre outras providências.

Esta primeira normativa, denominada IN 01/2020 de 08 de maio de 2020, apresentava os objetivos da SMEEd em mitigar os impactos pedagógicos e alimentares causados pela suspensão das aulas em função da Pandemia do COVID-19, além de definir estratégias e recursos para enfrentamento dos efeitos da pandemia através da gestão pedagógica, administrativa e de pessoas/recursos humanos para a capacitação dos gestores das escolas como um modelo de liderança inspiradora.

Essa liderança inspiradora mencionada no documento, deveria apresentar planos de acordo com a evolução das demandas em processo, além de articular ações colaborativas com a sociedade civil para propor situações de aprendizagem não-presencial e ensino remoto, incluindo cenários alternativos com os gestores e demais segmentos da comunidade escolar.

Para tanto, trazia como principais determinações, a suspensão do atendimento presencial nas escolas, o estabelecimento de um horário para

¹⁷ Jorge Cladistone Pozzobom é, desde 1º de Janeiro de 2017, prefeito de Santa Maria, sendo reeleito no ano de 2021. Sua gestão municipal no enfrentamento da pandemia no município de Santa Maria incentivou o distanciamento social, a preservação da vida, a vacinação, a valorização da ciência, entre outras medidas e posicionamentos que desagradaram os negacionistas locais. Os negacionistas da pandemia, incentivados pelo governo federal através do chefe de estado Jair Bolsonaro, tomaram proporções alarmantes, manifestando-se na negação ou minimização da gravidade da doença, no boicote às medidas preventivas, na subnotificação dos dados epidemiológicos, na omissão de traçar estratégias nacionais de saúde, no incentivo a tratamentos terapêuticos sem validação científica e na tentativa de desacreditar a vacina, entre outros exemplos. O negacionismo na população acentuou incertezas, influenciou na adesão da população aos protocolos de prevenção e de vacinação, comprometendo a resposta do país à pandemia.

atendimentos escolares via telefone e/ou e-mail, a orientação que os membros do magistério municipal devessem estar cientes que podiam ser convocados para trabalho presencial pela SMEd ou chefia imediata (diretor da escola), reorganizando a carga horária dos professores em 25% para formação continuada promovida pela mantenedora, 25% para atendimento das demandas escolares e 50% para um banco de horas para compensação posterior.

A IN 01/2020, determinava ainda, que competia aos gestores das unidades escolares organizar, monitorar e registrar o horário de trabalho dos profissionais da escola, incluindo a equipe gestora e de apoio à educação. Cabia ao diretor de escola disponibilizar, na escola, o acesso aos equipamentos tecnológicos aos profissionais impossibilitados de realizar as atividades em outro local, como em suas próprias residências, por exemplo.

O decreto executivo nº 91 de 12 de junho de 2020, prorrogou a retomada das atividades de educação, tendo como base o sistema de distanciamento controlado do estado do Rio Grande do Sul, e instituiu em nível municipal, o Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação (COE-E Municipal) que estabeleceu protocolos de segurança para prevenção do contágio e disseminação do vírus da Covid-19, para que fossem implantados nas escolas de Santa Maria.

Em 22 de junho de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) emitiu a resolução CMESM nº 40, que regulamentava o ensino remoto emergencial para o ensino fundamental da rede municipal de educação. A partir deste documento, a SMEd manifesta em 24 de junho de 2020, o protocolo para o ensino remoto na RME, que visava prevenir e reduzir os riscos de infecção pelo Coronavírus aos estudantes matriculados na Rede Municipal de Educação de Santa Maria, aos profissionais de educação e demais pessoas que frequentavam os espaços escolares sob gestão da SMEd, especialmente na ocasião dos plantões presenciais, para entrega e recebimento de materiais físicos aos alunos durante a pandemia.

Já no mês de julho de 2020, é construído pela mantenedora em parceria com professores e supervisores pedagógicos do município, o currículo emergencial da RME para o Ensino Fundamental, tendo como referência principal o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Além disso, o DOC/SM, que apresenta como principal traço distintivo, o respeito às metas previstas na Agenda

2030 construída pela cúpula das Nações Unidas, contemplando os objetivos e metas que visam o desenvolvimento sustentável, foram consideradas no contexto da pandemia, como ainda mais importantes a serem desenvolvidas no currículo emergencial da RME.

Em 20 de julho de 2020, a SMEEd anunciou a instrução normativa 02 de 2020, que orientava e normatizava o ensino remoto para o ensino fundamental e para a educação infantil. Regrando assim, o ensino remoto em 20h semanais para os alunos e determinando, ainda, que professores passassem a cumprir 100% de suas cargas horárias junto a RME, entre planejamento de atividades, atendimento de alunos/famílias e formações junto a mantenedora.

Na data de 24 de julho de 2020, a SMEEd publicou uma carta para falar sobre o currículo emergencial na educação infantil. Através de uma escrita acolhedora, mas pautada também nos documentos que normatizam este segmento, a mantenedora realizou orientações para adaptação do currículo na educação infantil durante a pandemia.

Através da IN 03/2020, emitida em 18 de agosto de 2020, foram validadas as horas de ensino remoto realizadas pelas escolas anteriores a data de 20 de julho do mesmo ano, determinando ainda, a observância das 800h mínimas para a validação do ano letivo de 2020, mas com flexibilização dos 200 dias. Orientava também, quanto a reorganização e apresentação do calendário escolar 2020, permitindo um recesso escolar de até 10 dias (pelas escolas que possuíssem horas suficientes de trabalho remoto junto aos alunos). Passando a determinar também, a carga horária de 40h semanais de ensino remoto para os alunos a partir do mês de setembro, utilizando se necessário, o banco de horas dos professores (carga horária não ocupada em maio e em junho) para atendimento ampliado aos alunos.

A última instrução normativa emitida pela mantenedora no ano de 2020, mais precisamente na data de 16 de outubro, disciplinava através da IN 05/2020 a expressão dos resultados de avaliação para educação infantil e ensino fundamental, assegurando a continuação do processo educativo no ano de 2021 (sem reprovação dos alunos), orientando que pareceres finais fossem enviados para as famílias via e-mail, e regrando o registro de documentos oficiais a serem expedidos pela escola (como certificados de conclusão, históricos, etc.) em consonância com o período pandêmico.

O prefeito do município, em 31 de outubro de 2020, publicou o decreto executivo nº 241, autorizando, a partir de 04 de novembro do mesmo ano, o atendimento facultativo, presencial e individual de alunos do 9º ano em regime de plantões nas escolas com plano de contingência local (COE-E Local) aprovado pelo COE-E Municipal. Na escola que integra este estudo, em 11 de dezembro de 2020 foi emitido o parecer favorável do plano construído, contudo, a visita técnica pela equipe responsável pela liberação da escola, só aconteceu em maio do próximo ano.

Em fevereiro de 2021, a SMED emitiu duas novas instruções normativas para regramento no ano letivo de 2021. A IN 01/2021 disciplinava sobre os processos relativos à gestão pedagógica a serem adotados em 2021, como o plano de ação pedagógica a ser construído pela comunidade escolar, o planejamento da escola para atendimento presencial e gradual dos alunos, a viabilização do ensino híbrido (atividades presenciais e remotas), organização de atividades remotas síncronas (virtuais com interação do professor) e assíncronas (sem interação do professor), entre outras conduções pedagógicas. Para o ano letivo de 2021 as famílias deveriam ainda, optar, por meio de formulário eletrônico, se seus filhos participaram das atividades escolares de forma apenas remota, ou se de forma híbrida.

Já a IN 02/2021 disciplinava sobre as rotinas do setor de gestão de pessoas da SMEd para 2021, orientando a vida funcional dos servidores em educação. Os professores, compensando ainda as horas do ano anterior, deveriam realizar cinco horas de trabalho diário até o mês de julho de 2021 junto aos alunos. A partir de agosto, voltariam para suas habituais quatro horas diárias de trabalho (para cada regime de 20h semanais). Competia, segundo o documento, a equipe gestora organizar, monitorar e registrar o horário de trabalho dos professores e demais servidores da escola em planilha própria para este fim.

O exposto acima ilustra a razão pela qual, defendemos nesse estudo, a utilização pela terminologia *equipe diretiva* para designar os profissionais que atuam administrativa e pedagogicamente na condução de responsabilidades legais e próprias na escola. Como poderia a equipe gestora organizar, monitorar e registrar o horário de trabalho em planilha específica? Seria um trabalho coletivo então, entre professores, alunos, pais, entre outros que compõem a equipe gestora das escolas?

Os fragmentos abaixo, retirados da IN 02/2020, ilustram nossa discussão:

Art. 4 - *A equipe gestora da escola*, composta por Diretor(a), Vice-Diretor(a), Vice de Turno, Orientador(a) Educacional e Supervisor(a) Escolar, assim como os professores e demais servidores, nos termos do Decreto Executivo nº 54, de 18 de março de 2020 deverão permanecer à disposição da Administração Pública Municipal durante o horário de expediente, de acordo com a jornada normal de trabalho, mantendo os dados para contato atualizados, podendo ser convocados para a realização de atividades presenciais, conforme a necessidade do serviço ou a critério da chefia imediata.

Art. 5 – *A equipe gestora deve organizar uma escala de trabalho*, conforme previsto no §2º do Art. 2º, para atendimento ao público, por telefone ou por e-mail, *das 8h às 12h, composta pelos gestores e demais servidores*, observando os protocolos de segurança, *para a equipe ter acesso à escola no intuito de atender suas demandas administrativas e pedagógicas, viabilizando o acesso dos professores para preparação de material pedagógico*, bem como o acesso das equipes de limpeza, merendeiras da escola e o transporte escolar (IN 02/2020 SMed, grifos nossos)

O artigo quatro definia equipe gestora como um grupo macro de gestão da escola, composto por sujeitos em determinadas funções (diretor, vice-diretor, supervisores, etc.), professores e demais servidores. Já o artigo cinco, trazia que a equipe gestora deveria organizar uma escala para atendimento ao público, composta pelos gestores e demais servidores, para viabilizar acesso aos professores.

Poderíamos, a partir deste trecho, presumir que os professores deveriam participar da escala para viabilizar acesso a eles mesmos na escola então? Assim como outros membros da equipe gestora da escola, como pais, alunos, órgãos colegiados? Na prática, sabíamos que competia a equipe diretiva compor tais escalas de trabalho presencial na escola.

Observa-se ao longo dos documentos emitidos pela SMed, que alguns trechos interferem na compreensão e apropriação das informações pelo leitor, visto que, o termo equipe gestora é utilizado ora para designar grupos menores e com funções distintas dentro da escola, ora é utilizado para designar o grupo maior que compõem a escola e que deve participar de sua gestão, sendo esse segundo termo, atribuído aos princípios teóricos da gestão democrática-participativa prevista em lei para a educação brasileira e que designa como equipe gestora, todos aqueles que integram a escola (professores, alunos, pais, funcionários, órgãos colegiados e comunidade local).

Em maio de 2021 as medidas necessárias para a reabertura gradual e escalonada das escolas foram possibilitadas e disciplinadas pela IN 03/2021, desde que cumpridas as seguintes condições: plano de Contingência aprovado pelo COE-

E Municipal, levantamento preciso do número de crianças e estudantes por turma autorizados pelos pais ou responsáveis a comparecer de forma presencial, registro da documentação que autorizava ou não as crianças e estudantes a retornarem às atividades pedagógicas presenciais atreladas ao ensino remoto, ou que, indicasse a opção dos pais e/ou responsáveis pela participação em atividades exclusivamente remotas. Bem como, o levantamento preciso dos servidores e professores disponíveis para o atendimento presencial conforme os atestados médicos apresentados e plano de ação pedagógica construído pela escola conforme orientado pela mantenedora.

O Plano de retorno dos alunos ao atendimento presencial nas escolas públicas municipais deveria ocorrer em regime de revezamento semanal, de forma gradual, escalonada e facultativa para as crianças e estudantes, podendo estes, serem recebidos na escola já a partir do mês de maio.

Em junho de 2021, o uso das ferramentas pertencentes ao Google Workspace for Education¹⁸ são instituídas através na IN 04/2021, como ambientes virtuais oficiais para a realização das atividades de ensino nas escolas e demais setores da SMEd, devendo a comunicação ser realizada pelo e-mail institucional. A partir do dia 1º de setembro de 2021, as atividades pedagógicas assíncronas oferecidas pelas escolas, deveriam ocorrer obrigatoriamente pelo Google Classroom¹⁹ e as atividades síncronas, deveriam ocorrer pelo Google Meet²⁰.

No mesmo mês, a SMEd emitiu também a IN 05/2021, disciplinando sobre a obrigatoriedade da participação das escolas da RME no monitoramento do ensino remoto. A instrução normativa determinava o registro das atividades do ensino remoto em formulários on-lines a serem enviados para a SMEd, sendo de responsabilidade da equipe gestora, realizar o preenchimento com informações

¹⁸ Google Workspace é um serviço do Google que oferece versões de vários produtos Google que podem ser personalizados de forma independente com o nome de domínio do cliente. Ele oferece vários aplicativos da web com recursos similares aos de pacotes de escritório tradicionais, inclusive Gmail, Hangouts, Google Agenda, Drive, Docs, Planilhas, Apresentações, Groups, entre outros. O serviço passou a ser adquirido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria em junho de 2020.

¹⁹ Google Classroom é uma ferramenta para a aprendizagem integrada, utilizada por escolas para simplificar a criação, distribuição e a avaliação de trabalhos escolares. É uma plataforma de Internet que permite aos professores criar e distribuir tarefas de aprendizagem e avaliação dos alunos sem a utilização de papel. Os alunos completam as tarefas nos seus computadores ou smartphones, podendo se comunicar eletronicamente com o professor em caso de problemas e dúvidas, e submetê-los eletronicamente ao professor após a sua conclusão.

²⁰ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, podendo ser descrito ainda, como um aplicativo de videoconferências para usuários que possuam conta no Google.

acerca das devolutivas das atividades pedagógicas remotas e presenciais realizadas pelos alunos e professores.

Seguindo uma linha cronológica, temos em 15 de julho de 2021, a apresentação da resolução CMESM nº 45 e da resolução CMESM nº 46, que orientavam as diretrizes para a retomada do ensino presencial na educação municipal e no ensino fundamental de Santa Maria, sendo o retorno presencial facultativo de acordo com a decisão de cada família, garantido o atendimento remoto para estudantes imunocomprometidos ou com doenças crônicas, entre outras orientações.

Em 03 de agosto de 2021, é emitido pela PMSM o decreto executivo nº 83, que conduzia a retomada das aulas presenciais, estabelecendo a data de 9 de agosto de 2021, para o retorno do ensino e dos atendimentos presenciais de forma escalonada em todos os níveis e modalidades na RME, conforme previsto nos planos de contingência de cada estabelecimento de ensino.

No mês de novembro de 2021, o CMESM, através da nota técnica 01/2021, se posicionou contrário à possível reprovação de alunos em 2021, devendo haver para tanto, um plano de recuperação de aprendizagens previsto para 2022. Tal plano, deveria ser elaborado pela escola em parceria com a SMEd, devendo a mantenedora, prover os recursos humanos que viabilizassem a mitigação dos prejuízos na aprendizagem dos alunos, sem sobrecarga de trabalho aos professores. Os alunos do ensino fundamental deveriam receber, assim, atividades de apoio e de reforço ao longo do próximo ano, para além das 800h mínimas previstas para o ano letivo.

A IN 06/2021, de 13 de dezembro de 2021, definiu diretrizes para o encerramento do ano de 2021, se referindo aos procedimentos acerca do fechamento dos calendários e demais documentos oficiais de registros escolares. Para tanto, estabelecia ainda, que o retorno à presencialidade às atividades de ensino, em todas as etapas, era prioritária, urgente e imediata, considerando que nem todas as escolas haviam retornado de forma presencial. Trazia ainda em seu documento, as orientações a serem seguidas para o cômputo dos dias e horas mínimas previstas para o ano letivo, devendo o calendário letivo ser reorganizado pela equipe gestora e enviado para a SMEd em até 04 (quatro) dias.

Já no ano de 2022, o CMESM, apresentou através da Indicação nº 01 de 16 de fevereiro de 2022, os procedimentos a serem adotados no ano de 2022

referentes às atividades pedagógicas e protocolos de segurança sanitária nas escolas da RME. Alertava ainda, para a necessidade de repactuação das aprendizagens, num *continuum* entre os anos de 2020, 2021 e 2022. Destacava também, a necessidade de um plano para recuperação da aprendizagem a ser observada pela SMEEd, como já solicitado no ano anterior, através da nota técnica 01/2021 do CMESM.

Os últimos documentos que integram o período que compõe esta pesquisa, são as IN 01/2022 e IN 02/2022, ambas emitidas pela SMEEd em fevereiro de 2022. A primeira, objetivou apresentar as orientações a serem seguidas visando o início do ano letivo de 2022, tais como, o estabelecimento e obrigatoriedade do ensino presencial, busca ativa por alunos que tenham evadido ou se afastado das atividades escolares durante o período da pandemia, o uso de máscara até que fosse liberado por meio de decreto executivo²¹, cumprimento do plano de contingência da escola de acordo com os novos decretos estaduais, orientações para condução de casos positivos para Covid-19 na escola e garantia de atividades remotas para os alunos que precisem se afastar em decorrência da Covid-19.

Já a segunda instrução normativa, buscava disciplinar sobre as rotinas do setor de gestão de pessoas da SMEEd para 2022, estabelecendo a organização da documentação administrativa da escola a ser enviada mensalmente para a mantenedora. A IN 02/2022 manteve assim, a logística adotada durante a pandemia, permitindo que os documentos possam ser escaneados e enviados via e-mail institucional, e não mais apenas fisicamente como nos períodos que antecederam a pandemia, sendo este, um importante avanço no que se refere a comunicação documental facilitada entre escola e mantenedora.

3.3 A ESCOLA QUE POSSIBILITA ESTE ESTUDO

A contextualização a seguir objetiva situar o leitor no espaço onde foi desenvolvida a pesquisa, e é pautada, principalmente, no Plano de Ação Pedagógica da escola do ano vigente (ano de 2022).

²¹ O uso da máscara de proteção facial é desobrigada, mas recomendada em espaços fechados através do decreto executivo nº 31, de 4 de abril de 2022. Em 29 de agosto de 2022, a AMCENTRO (Associação dos Municípios da Região Central do Estado), através da Nota Orientativa 04/2022, orienta pela desobrigatoriedade do uso de máscaras em ambientes abertos ou fechados. Ocasão em que, o uso de máscaras também passa a ser desobrigado na escola que integra esta pesquisa.

Segundo orientações da mantenedora (SMEd Santa Maria), este documento atualmente se equipara em relevância²² com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, visto que no ano de 2020 as escolas da rede municipal iniciaram a reconstrução de seus PPPs, mas estes não chegaram a ser finalizados e/ou aprovados em virtude das demandas impostas pela pandemia da Covid-19.

Contudo, o fato do Plano de Ação Pedagógica Anual da escola partir do PPP da instituição, e caracterizar-se como um documento que permite ser mais rapidamente modificado e adaptado conforme as necessidades que apresentam-se para o ano letivo (como foi o caso da pandemia da Covid-19), caracteriza este, como um documento atualmente preponderante na organização e efetivação das estratégias gestoras e pedagógicas da instituição, sob o qual, coletamos as informações da escola que integra este estudo.

A referida escola que integra este estudo, está distante sete quilômetros do centro da cidade (Figura 2) e caracteriza-se como uma instituição de ensino de pequeno porte, atendendo os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Possui um número atual de 160 alunos matriculados (21 na Educação Infantil, 78 nos Anos Iniciais e 61 nos Anos Finais do Ensino Fundamental) e uma equipe de trabalho composta por 26 profissionais (entre professores, funcionários e estagiários).

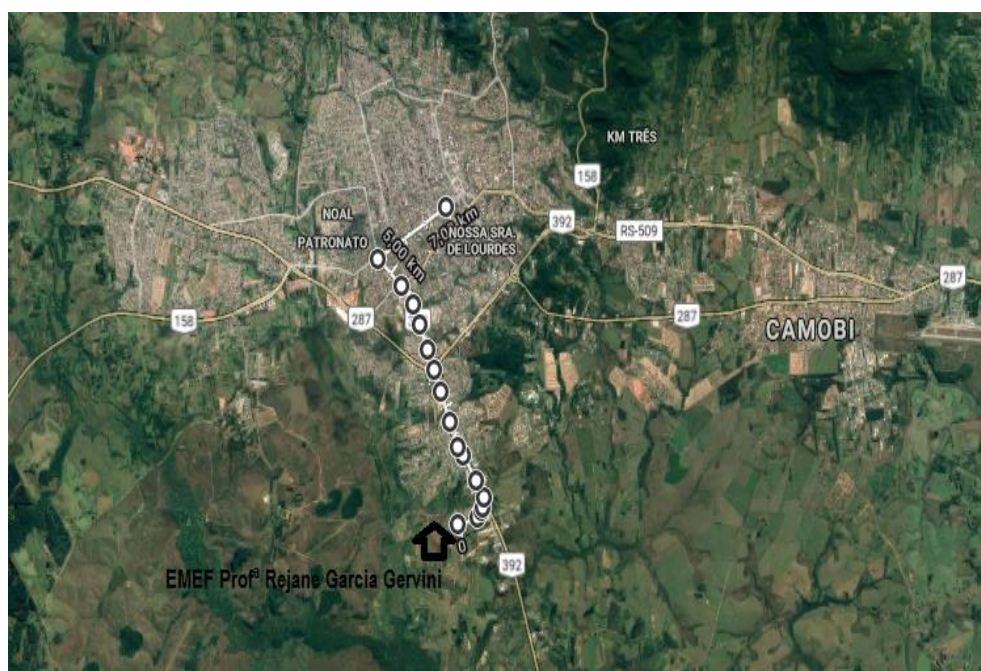
Dos atuais 160 alunos matriculados, poucos destes (apenas nove) não residem na região geográfica onde se situa a escola. Tal característica viabiliza uma participação ativa e afetiva da comunidade escolar junto à escola, pois são famílias que em sua maioria, possuem uma longa e antiga convivência com a instituição (que possui 66 anos de atuação na comunidade), configurando-se assim, como uma das mais importantes referências da comunidade local.

O fato de se configurar como uma pequena escola situada em uma vila pouco populosa, faz com que os profissionais que nela atuam possam melhor conhecer

²² A Instrução Normativa nº 01 de 19 de fevereiro de 2021, emitida pela Secretaria de Município de Educação de Santa Maria, que disciplina os processos relativos à Gestão Pedagógica a serem adotados para o ano letivo de 2021, traz ao longo de seu texto e inúmeras vezes, a menção ao Plano de Ação Pedagógica da escola, como documento preponderante para a gestão estratégica e apresentação formal da organização pedagógica e administrativa das instituições escolares municipais. O artigo 1º da IN 01/2021 denota a importância do Plano de Ação Pedagógica da escola, ao nos trazer que: “Todas as orientações dispostas neste documento devem estar contempladas no plano de Ação Pedagógica da escola, a ser organizado conjuntamente entre equipe gestora e o quadro de professores e demais servidores, estando articulado com as dimensões Administrativo-Financeira, Pedagógica e de Gestão de Pessoas [...]”.

seus alunos, suas famílias e suas individualidades. Características que possibilitam melhor direcionar o trabalho pedagógico, relacionando-o às expectativas, realidades e necessidades da comunidade escolar e local, sobretudo no período da pandemia, onde o conhecimento da comunidade escolar mostrou-se indispensavelmente importante na superação dos desafios que acompanharam a gestão escolar.

Figura 2 - Localização da escola no município de Santa Maria



Fonte: Google Maps (2022).

Os pais e responsáveis que compõem a comunidade escolar, são em maioria, trabalhadores autônomos, prestadores de serviços ou que dedicam-se exclusivamente às tarefas domésticas do próprio lar. Uma menor, mas também considerável parcela, são trabalhadores no comércio, em empresas ou em indústrias da região local.

Caracteriza-se como uma comunidade, em maioria, carente economicamente e culturalmente. Fato que também contribui significativamente para que grande parte dos alunos não possuam estímulos adequados desde a infância, bem como, diferentes perspectivas de futuro profissional, além daquelas vivenciadas pela família dentro do próprio bairro. Une-se a isto, a situação de vulnerabilidade social a que uma parcela significativa dos alunos estão expostos, vivendo em lares muito

conflituosos, em que a violência física e o uso de drogas lícitas e ilícitas permeia a cotidianidade das famílias.

No que tange o aspecto da saúde física e emocional dos alunos, constata-se que aqueles que estão em maior vulnerabilidade social, que representa cerca de 30% do número de matriculados, também são os que possuem pouco, ou praticamente nenhum atendimento de saúde adequado quando necessário, seja pela dificuldade ao acesso (transporte, organização familiar, disponibilidade de atendimento gratuito, etc.), seja pela pouca responsabilidade de alguns responsáveis, mas relaciona-se sobretudo, com a falta de conhecimento e compreensão da gravidade de alguns aspectos de saúde, sobretudo, no que se refere a saúde bucal, emocional, doenças de pele, pediculose e higiene adequada.

Contudo, a outra parcela de aproximadamente 70% dos alunos, que possui uma situação social e econômica mais estável, caracteriza-se por famílias melhor estruturadas, e que, conseqüentemente, melhor acompanham as crianças e adolescentes matriculados, auxiliando-as em suas necessidades junto à escola, ou fora dela.

A equipe de trabalho da escola (quadro 3), é composta por 27 pessoas, sendo 22 do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Os professores que integram a instituição são 18, sendo uma professora na docência da Educação Infantil, quatro professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sete professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental (três são homens), quatro professoras exercem funções na equipe diretiva da escola (uma diretora, uma vice-diretora e duas supervisoras pedagógicas - uma para os Anos Iniciais²³ e outra para os Anos Finais do Ensino Fundamental), uma educadora especial e uma professora de planejamento (que atua com atividades de reforço pedagógico²⁴, biblioteca²⁵ e, especialmente, planejamento²⁶).

²³ Não há supervisora para educação infantil nesta escola, pois conforme o Decreto Executivo 037/2019 é necessário um mínimo de 100 alunos matriculados na Educação Infantil para que haja uma supervisora para o segmento. Deste modo, a Educação Infantil fica a cargo da supervisora dos Anos Iniciais do ensino fundamental (SANTA MARIA, 2019).

²⁴ Como os professores de Artes, Educação-física e Inglês também atendem as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental viabilizando a hora-atividade dos professores dos Anos Iniciais para a hora- planejamento destes, a sobra de carga horária da professora de planejamento possibilita o atendimento de alunos que necessitam de reforço no ensino da escrita, leitura, interpretação e cálculos matemáticos. Estes alunos são atendidos no turno inverso de suas aulas, semanalmente em pequenos grupos, por cerca de 90 minutos.

²⁵ Leia-se aqui biblioteca como coletivo de livros, não como um espaço gerido necessariamente por um bibliotecário. É o caso desta escola, que possui um espaço em que os livros são organizados e

Quadro 3 - Tabela síntese da equipe de trabalho da escola pesquisada

	SEGMENTOS DA ESCOLA	TOTAL	OBSERVAÇÃO
Profes- sores	1 turma de Educação infantil Pré A	1	Professora com dois concursos na Educação Infantil
	1 turma de Educação infantil Pré B		
	5 turmas de Ensino fundamental I (1º ao 5º ano)	4	Uma professora deste segmento atua também na equipe diretiva da escola no turno inverso ao da sala de aula.
	4 turmas de Ensino fundamental II (6º ao 9º ano)	7	
	Equipe diretiva	4	Diretora, vice-diretora e duas supervisoras pedagógicas, uma para o segmento dos Anos Iniciais (que atua também na supervisão da Educação Infantil) e outra para os Anos Finais.
	Educação Especial	1	
	Professor de planejamento	1	
	Ponto focal ou Professor de Informática educativa	0	A profª de Artes desempenha atualmente a função de ponto focal (que equivale ao professor de informática educativa) com regime suplementar de trabalho ²⁷ na escola
Funcio- nários	Zeladoria	4	1 funcionário público de serviços gerais, 2 terceirizadas para limpeza e 1 terceirizada para merenda
	Agente administrativo	1	Está presente em dois dias na escola durante a semana ²⁸
Estagi- árias	Monitoria de alunos público alvo da Educação Especial	4	
Total de profissionais que integram a escola		27	

Fonte: Elaborado pela autora.

disponibilizados para empréstimo à comunidade escolar, mas sem a gestão do acervo por um profissional da área.

²⁶ Professor de planejamento é um pedagogo com a função de planejar e desenvolver uma aula semanal, geralmente em consonância como que é desenvolvido pelo professor regente das turmas de educação infantil e ensino fundamental I, para que este, ao não estar por 04 horas frente a sua turma, possa se dedicar ao planejamento de suas atividades pedagógicas e avaliativas, formação continuada, planejamento junto aos seus colegas, entre outras atividades. A Lei 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, que a composição da jornada de trabalho do professor deve ser distribuída em 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse (preparar aula, correções de provas, planejamento, etc).

²⁷ Regime suplementar de trabalho - RST, configura numa convocação extra de 10 a 25 horas semanais para professor já concursado na rede municipal de ensino. O RST, segundo a legislação do município, pode ocorrer para suprir licenças de saúde, suprir professores afastados ou cedidos, em funções gratificadas, ou ainda, em funções de Direção ou Vice-direção.

²⁸ O agente administrativo divide sua carga horária semanal de 40h entre duas escolas municipais da RME de Santa Maria.

Cinco funcionários atuam na escola, dois são funcionários públicos, sendo que um atua na manutenção do espaço físico e outro é agente administrativo escolar. Três mulheres são terceirizadas pela prefeitura para a higienização da escola e preparo da merenda escolar. Compõem pôr fim a equipe da escola, quatro estagiárias²⁹ do sexo feminino, que são monitoras de alunos público alvo da educação especial.

Cabe ainda ressaltar que, deste número de professores citados (que atuam na docência da sala de aula e/ou na equipe diretiva), quatro deles desempenham mais de uma função³⁰ na escola: uma supervisora pedagógica possui também regência de classe no turno inverso de suas atividades na equipe diretiva, a professora de Artes atua ainda como Ponto Focal³¹, o professor de Geografia é também o mesmo que ministra aulas de História e a professora de Educação Infantil atende as duas turmas da pré-escola (uma turma pela manhã e outra pela tarde).

No que refere-se à formação acadêmica dos 18 professores que integram a escola, todos possuem nível superior e especialização em áreas específicas da educação, nove concluíram ou estão concluindo o Mestrado em Educação e dois professores estão concluindo o nível de Doutorado também em Educação.

O envolvimento e compromisso dos profissionais que atuam na escola (professores, estagiários e funcionários) são balizados por um trabalho colaborativo entre os envolvidos. Para tanto, além do constante diálogo entre os pares, a formação continuada é parte fundante deste processo, possibilitada pelos encontros

²⁹ Podem ser estagiários nas escolas municipais de Santa Maria, alunos(as) maiores de 16 anos matriculados em instituições de ensino de nível médio ou superior em diferentes licenciaturas, ou ensino superior em educação especial ou em psicologia. Os estagiários(as) são selecionados pela própria escola após autorização da Secretaria Municipal de Ensino - SMEd. Desempenham funções na escola como auxiliares na educação infantil ou como monitores de alunos especiais que precisam de auxílio na alimentação, locomoção e ou higiene, sem possuir vínculo curricular com as instituições em que estudam. Recebem vale-transporte e bolsa auxílio do município, no valor médio de R\$ 600,00 para alunos de ensino médio e de R\$ 720,00 para alunos do ensino superior para 30 horas semanais, máximo de horas que um estagiário pode cumprir durante a semana.

³⁰ Um professor pode exercer mais de uma função em uma mesma escola ou na rede municipal de educação de Santa Maria se tiver sido aprovado em dois concursos públicos, ou se convocado para RST, pois ambos são contratos de 20h semanais.

³¹ Professor ponto focal é um professor dedicado à implementação das práticas pedagógicas-tecnológicas na escola, junto a professores, alunos e pais. Faz parte do programa Educação Gaúcha Conectada, de iniciativa do BNDES em parceria com o Ministério da Educação, que tem por objetivo investir na formação tecnológica de professores, em conteúdo digital para professores e alunos, em prover internet de boa qualidade para as escolas, através de práticas inovadoras, como a robótica nas escolas públicas e a educomunicação. Saiba mais em <https://portal.educacao.rs.gov.br/Educacao-Gaucha-Conectada>.

formativos promovidos pela escola e pela Secretaria de Município de Educação (SMEd).

A escola em questão proporciona parcialmente a hora-atividade docente (também chamada de planejamento) prevista em lei federal³², viabilizando quatro horas semanais de hora-atividade para planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional de seus professores. Legalmente, os professores com regime de trabalho de 20 horas semanais, possuem direito a quase sete destas horas semanais para dedicação a sua hora-atividade.

A escola que integra esta pesquisa não consegue cumprir com a totalidade deste preceito legal, por não contar com recursos humanos suficientes disponibilizados pela mantenedora, visto que, os alunos precisam ser atendidos por outros docentes para possibilitar o planejamento, ou hora-atividade de todos seus professores.

Contudo, as atuais quatro horas semanais organizadas pela escola visam possibilitar o aprimoramento didático-pedagógico dos profissionais que a compõem, incentivando e estimulando a participação em diferentes situações formativas. Uma escala é organizada pela escola para a otimização da hora-atividade do professor, distribuindo a carga horária para planejamento individual e coletivo na escola, reuniões junto a supervisão pedagógica, atendimento aos pais, entre outras demandas docentes e escolares.

No que se refere aos processos avaliativos realizados pela escola, na educação infantil ela é compreendida como um processo contínuo, pelo qual são realizados registros referentes às experiências vividas e sobre o percurso da criança. Estes registros formam um portfólio (documento de acompanhamento das ações pedagógicas) organizado pela professora. Este material, além de documentar o processo de desenvolvimento, também serve como base de dados e informações para a produção do parecer descritivo, realizado e dividido formalmente com as famílias semestralmente.

No ensino fundamental I (1º ao 5º ano) a avaliação também é desenvolvida de forma contínua, e objetiva o diagnóstico constante da aprendizagem e do

³² A Lei 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, que a composição da jornada de trabalho do professor deve ser distribuída em 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse (preparar aula, correções de provas, planejamento, etc.). Para complementar a informação, sugerimos a leitura do Parecer CNE/CEB nº 18/2012, disponível na página do Conselho Nacional de Educação.

desenvolvimento dos alunos para auxiliar no planejamento docente. A aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são documentados em parecer trimestral. Para o bloco da alfabetização (1º ao 3º ano) o parecer é descritivo, para o 4º e 5º ano o parecer contém conceitos e uma breve escrita sobre o processo. Os pareceres são realizados pelos professores regentes com orientação e acompanhamento da supervisora pedagógica.

Para o segmento do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) os instrumentos avaliativos adotados, também compreendidos como um processo constante, dependem da característica e da realidade de cada turma, com instrumentos diversificados de avaliação, como trabalhos individualizados, coletivos, provas trimestrais e avaliação interdisciplinar semestral. Os resultados são registrados através de conceitos, acompanhados de uma tabela que apresenta as habilidades desenvolvidas em cada trimestre e as que necessitam ser melhor desenvolvidas.

As ações e estratégias adotadas no Plano de Ação Pedagógica da escola, são avaliadas de forma constante e reestruturadas sempre que necessário pela equipe diretiva da escola, junto dos demais integrantes que compõem a gestão escolar (professores, alunos, funcionários, pais e/ou responsáveis, conselho escolar, etc.), visando com isto, a efetiva aplicabilidade do plano, e sobretudo, viabilizando as adequações que se façam necessárias no decorrer do ano letivo para melhor qualidade das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola.

A gestão dos recursos financeiros (municipais e federais) é realizada pela escola de forma participativa entre aqueles que integram a instituição, seja através da participação e escuta em reuniões por segmentos, junto às famílias, entre os membros da equipe diretiva e ou ainda, junto dos órgãos colegiados da instituição, como o Conselho Escolar e a Associação de Pais, Professores e Funcionários.

Constitui como prática gestora da escola, elencar prioridades anuais e traçar estratégias de investimento junto aos seus integrantes, visando a qualidade pedagógica da instituição, além da transparência financeira com as ações desenvolvidas com as verbas recebidas, sejam essas destinadas para a merenda escolar, investimentos na infraestrutura, manutenção de serviços necessários à escola ou materiais adquiridos.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitado na escola, este é realizado por uma Educadora Especial que atende os alunos no contraturno, através do ensino colaborativo em sala de aula e que atua

ainda, junto da supervisão pedagógica orientando o planejamento das atividades organizadas pelos professores regentes para os alunos³³ público-alvo da Educação Especial matriculados na instituição.

Acrescenta-se ainda, que segundo a descrição contida no Plano de Ação Pedagógico anual da escola, as salas de aula foram denominadas como “mundos” numa alusão a grandeza do conhecimento (linguagens, matemática, ciências, descobertas geo-históricas e expressões fisio-culturais) e das diferentes habilidades (imaginação, convivência, diálogo, planejamento e criatividade) representando assim, um mundo maior de possibilidades, a ser viabilizado com o auxílio da escola.

A caracterização dos espaços escolares sob esta temática (que será melhor detalhada no próximo subcapítulo) teve, assim, o intuito de mobilizar todos aqueles que integram a escola, como possibilitadores, articuladores e integrantes do grande mundo em que vivem, buscando, deste modo, a partir dos processos suscitados enquanto seres no mundo e para o mundo, construir formas melhores de valorizá-lo e respeitá-lo, partindo dos conhecimentos para uma convivência humana mais solidária com o planeta e com as pessoas que o integram.

Proporcionar uma aprendizagem efetiva no qual os educandos tenham a oportunidade de sanar as defasagens do período de pandemia por meio de metodologias ativas e atendimentos individualizados às necessidades, configura, segundo o Plano de Ação Pedagógico da escola, o objetivo norteador das práticas gestoras (pedagógicas, humanas e administrativas) da instituição para o ano de 2022.

Torna-se indispensável mencionar ainda, que a escola aqui descrita, que integra e possibilita esta pesquisa, configura-se também como o espaço de trabalho da pesquisadora deste trabalho acadêmico. Embora já tenha sido citado na apresentação deste estudo, nos parece apropriado esclarecer a informação de que a pesquisadora, como acadêmica de um Mestrado Profissional, possui a possibilidade de desenvolver a pesquisa em seu espaço de trabalho, onde atualmente exerce a função de diretora escolar.

³³ Atualmente a escola possui onze alunos matriculados que conforme legislação específica da área, caracterizam-se como alunos público-alvo da Educação Especial. Cinco possuem diagnóstico de deficiência intelectual, três possuem transtorno do espectro autista (TEA), dois possuem baixa visão e um possui síndrome de down. Do total de alunos público-alvo do AEE atendidos pela escola, quatro deles são acompanhados também por monitoras (estagiárias), dada às necessidades de maior atenção e auxílio individualizado na locomoção, alimentação e/ou higiene.

3.3.1 Descrição do ambiente físico

No que se refere ao espaço físico, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que integra esta pesquisa, está organizada segundo o Plano de Ação Pedagógico anual, em 11 salas ambientes denominadas como “mundos”. A saber:

Sala 1 - Mundo do Planejamento - Sala destinada ao trabalho da equipe diretiva: Neste espaço estão organizadas as estações de trabalho individual da diretora, vice-diretora e supervisoras pedagógicas. É uma sala climatizada, com computadores, mesas, impressoras, copiadora, armários para a organização de documentos e materiais pedagógicos e monitor no qual as imagens internas e externas da escola podem ser acompanhadas em tempo real.

Sala 2 - Mundo do Diálogo - Sala de atendimento individualizado às famílias, alunos, professores, funcionários, visitantes da escola, entre outras pessoas. Foi pensado como um espaço de acolhimento e diálogo para a escola e seus integrantes. É climatizada, possui um sofá grande com almofadas, cadeiras e uma mesa de apoio ornamentada com um arranjo de flores. No canto da sala há dois armários do tipo arquivo, com a documentação individual de cada segmento da escola (alunos, professores, funcionários e estagiários).

Sala 3 - Mundo da Criatividade - Sala da biblioteca e de encontros. É um espaço climatizado mais amplo que as salas anteriores. Na parte inicial da sala há estantes abertas onde os livros de literatura destinados aos alunos e didáticos para professores ficam organizados. Há também neste espaço, um armário aberto com jogos e outros recursos pedagógicos, além de um armário fechado para que os 22 notebooks que são utilizados pelos alunos possam ter sua bateria carregada, e ainda, para que possam ser guardados com segurança. Na continuação desta sala, que é dividida pelos armários de livros, há um segundo espaço com duas mesas grandes, várias cadeiras e um pequeno quadro verde. Neste espaço são realizadas as aulas práticas de ciências, atividades maker e de robótica³⁴, reuniões com maior

³⁴ As atividades maker representam as atividades “mão na massa”, que com auxílio de recursos materiais (como serras, martelos, entre outras ferramentas), podem auxiliar na construção de materiais físicos, a partir das construções teóricas em sala de aula. A robótica educacional também desenvolvida neste espaço, configura em criações dinâmicas de robôs com alguns materiais específicos e também com sucata. Tanto as atividades maker como as atividades de robótica promovidas neste espaço, são parte do projeto Educação Gaúcha Conectada e são desenvolvidas pela professora ponto focal deste projeto na escola.

número de pessoas e reuniões de planejamento entre professores e supervisão pedagógica. Em um canto da sala há três armários do tipo arquivo, onde a documentação de alunos e professores egressos da escola fica arquivada.

Sala 4 - Mundo das Possibilidades - Sala de Atendimento Educacional Especializado: Sala destinada aos atendimentos individualizados da educadora especial juntos aos alunos público alvo da educação especial (atualmente 11 alunos). Sala climatizada, com um computador com tela touch screen (sensível ao toque) com acesso à internet e com tela mais ampla que a de computadores tradicionais. Há também dois armários (um aberto e um fechado) que acomodam materiais e recursos pedagógicos, além de uma mesa espaçosa, um espelho grande e cadeiras. Esta sala fica dentro de uma sala maior, que é dividida por paredes de eucatex e porta com visor.

Sala 5 - Mundo das Linguagens - Sala destinada ao ensino da língua portuguesa, língua inglesa e, no turno inverso, 4º ano do ensino fundamental: sala climatizada, com ponto de acesso de internet wi-fi e via cabo, possui smart TV de 43", quadro verde, armários abertos e fechados, em que são acomodados livros didáticos e recursos pedagógicos relacionados a área do conhecimento desenvolvida na sala. Possui mesa e cadeira para o professor e 20 conjuntos de classes escolares.

Sala 6 - Mundo das Ciências - Sala destinada ao ensino de ciências e, no turno inverso, 1º ano do ensino fundamental. Possui a mesma organização e mesmos recursos físicos da sala anterior.

Sala 7 - Mundo das Expressões - Sala destinada ao ensino de artes e de educação física e, no turno inverso, 3º ano do ensino fundamental. Possui a mesma organização e mesmos recursos físicos da sala anterior.

Sala 8 - Mundo das Descobertas - Sala destinada ao ensino de história e geografia e, no turno inverso, 2º ano do ensino fundamental. Possui a mesma organização e mesmos recursos físicos da sala anterior, além de mapas e globos terrestres.

Sala 9 - Mundo da Matemática - Sala destinada ao ensino da matemática e, no turno inverso, 5º ano do ensino fundamental. Possui a mesma organização e mesmos recursos físicos da sala anterior, além de sólidos geométricos, ábacos, material dourado e outros recursos específicos da área.

Sala 10 - Mundo da Convivência - Sala dos professores: é uma sala dedicada à convivência, integração dos professores, alimentação e descanso dos mesmos nos momentos de intervalo. É uma sala climatizada, com uma mesa grande, cadeiras, sofá grande e uma cozinha compacta com frigobar, microondas, jarra elétrica, cafeteira e itens de cozinha e alimentação. Cerca de sete pessoas entre professores e estagiárias almoçam juntos e descansam diariamente neste espaço, para posterior continuidade de suas atividades na escola ou antes de irem para outra escola no turno da tarde.

Sala 11 - Mundo da Imaginação - Sala da educação infantil - Espaço destinado ao atendimento dos alunos da pré-escola nível A, e no turno inverso, pré-escola nível B. É uma sala climatizada, com televisão de tela plana, duas mesas redondas e dezesseis cadeiras pequenas para o público infantil, possui mesa e cadeira para o professor, armários para acomodar materiais pedagógicos, cabideiro de fantasias, prateleiras abertas onde ficam acomodadas caixas organizadoras com brinquedos, jogos, livros e espelho de parede. Também possui banheiro com pia e vaso sanitário adaptados à faixa etária. Possui um pátio arborizado nos fundos com motocas, tabela de basquete e espaço para brincar. Em frente à sala, que é uma construção anexa à escola, há um pequeno espaço coberto, com casinha de madeira, mural para exposição de atividades e parede revestida com azulejos em que as crianças desenham.

Além das salas ambientes citadas, a escola conta ainda com quatro banheiros, um pequeno refeitório (com bebedouro, ventilador, bancadas nas paredes e bancos de madeira que comportam cerca de 20 alunos - ou seja, uma turma de cada vez é chamada para o momento da merenda), cozinha (com fogão industrial, armários, dois fornos elétricos, dois freezers, uma geladeira e pia grande), quadra coberta, pracinha, sala de depósito externo (onde ficam acomodados materiais da educação física, brinquedos do recreio e outros materiais, nesta sala também há um banheiro), área verde ampla com caixa de areia, alguns espaços com calçamento e outros com grama e, ainda, espaço para estacionamento de veículos de professores.

No corredor da escola, próximo à entrada principal, há uma mesa para a recepção de pais e responsáveis, realização de matrículas e transferências, entre outras atividades. Há também um armário com máquina copiadora e no qual ficam expostos documentos importantes da escola, tais como, o Projeto Político

Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação Pedagógico anual, livros de movimentação financeira da escola (de itens recebidos como doação ou valores angariados pela própria escola através de ações), certificados de manutenção adequada e segura do espaço escolar (como certificados de limpeza da caixa d'água e dedetização da escola, alvará dos bombeiros e cursos obrigatórios de integrantes da escola, como brigadistas de incêndio e de primeiros socorros). Neste espaço também há uma caixa de primeiros socorros, sinalizada como tal.

A internet é disponibilizada em todos os espaços escolares, seja por cabo, por wi-fi, ou pelas duas formas. A escola possui ao total três redes de internet, uma de uso exclusivo do setor administrativo-pedagógico (equipe diretiva), uma para a utilização dos 22 notebooks e televisões smarts que são utilizados nas salas de aula (internet provida financeiramente pelo projeto Educação Gaúcha Conectada) e uma terceira rede aberta à comunidade do PBLE³⁵, que permite que comunidade escolar, comunidade local e/ou visitantes possuam conexão com a internet.

A escola conta ainda com 11 câmeras de vigilância distribuídas no espaço escolar, que contribuem para a segurança do patrimônio físico da instituição e segurança dos indivíduos que a compõem.

De forma geral, configura-se em um prédio escolar bem estruturado e com boa manutenção, com boa pintura, sem avarias aparentes, com alarme de incêndio, luzes de emergência em todas as salas (com PPCI aprovado³⁶) e atendendo as determinações da vigilância sanitária municipal (como telas do tipo mosquiteira nas janelas da cozinha, pia específica para higiene das mãos, entre outras determinações legais) para a segurança sanitária.

3.3.2 Equipe diretiva: os sujeitos desta pesquisa

³⁵ O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) foi lançado em 4 de abril de 2008 pelo governo federal, por meio do Decreto 6424, que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público (PGMU). O programa prevê o atendimento de todas as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio, participantes dos programas E-Tec Brasil, além de instituições públicas de apoio à formação de professores: Polos Universidade Aberta do Brasil, Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). Informação obtida em <<https://www.fnde.gov.br/programas/pble>>, acessado em 06 ago. 2022.

³⁶ Conforme inciso XXXI do Art. 6º da Lei Complementar n.º 14.376/2013, e suas alterações, Plano de Prevenção e Proteção Contra Incêndio – PPCI é um processo que contém os elementos formais, que todo proprietário ou responsável pelas áreas de risco de incêndio e edificações deve encaminhar ao Corpo de Bombeiros Militar do Rio Grande do Sul, conforme orientações do referido órgão. Informação obtida em <<https://www.bombeiros.rs.gov.br/>>, acessado em 06 ago. 2022.

Quatro professoras do sexo feminino integram a equipe diretiva da escola em que se insere este estudo, caracterizando assim, os sujeitos desta pesquisa, que intenciona olhar para as ações desenvolvidas por esta equipe gestora. Através de uma breve contextualização destas professoras, como suas formações, experiências educacionais e/ou escolares, entre outras informações, temos por objetivo melhor situar o leitor a compreender quem são estas educadoras que possibilitam a viabilização deste estudo, participando dos grupos dialogais, das narrativas autobiográficas e nos presenteando com suas cartas pedagógicas.

Nomear os sujeitos de pesquisa, mesmo que de forma fictícia, configura a valorização da identidade humana intrínseca à pesquisa qualitativa. Nos remete ao fato de que não devemos e nem podemos desconsiderar nossas características individuais, a construção da personalidade que nos acompanha no transcorrer do tempo, bem como, as experiências profissionais e pessoais que integram os seres humanos, e que exercem sobre cada um de nós, uma ação inerentemente (trans)formativa.

Sob este aspecto, foi solicitado que cada uma dos sujeitos de pesquisa escolhesse o seu nome fictício, fazendo alusão a uma espécie de flor ou planta com a qual mais se identificasse, para que assim pudéssemos nomear estes sujeitos ao longo desta pesquisa.

A atual equipe diretiva, composta por Orquídea, Rosa, Girassol e Margarida, tem esse arranjo desde o início do ano de 2022, quando, em todas as escolas da RME, iniciou-se a gestão 2022/2024 de direção das escolas municipais. Convém acrescentarmos, que na RME de Santa Maria, os diretores são escolhidos de forma democrática por suas comunidades escolares. Sendo escolhida a dupla de Diretor e Vice-diretor, que recebe o maior número de votos da comunidade escolar (professores, alunos maiores de 12 anos, funcionários e pais), ou que receba a aprovação de no mínimo 50% mais um, caso o diretor e se vice-diretor componham uma chapa única na escola para concorrer ao pleito.

A gestão anterior 2019/2021 era composta por Orquídea, Rosa, Girassol e outra colega que não integra mais o quadro de servidores da escola, sendo essa colega, substituída por Margarida. Embora a composição da equipe diretiva que desempenhou suas ações gestoras ao longo da pandemia da Covid-19 tenha sofrido uma pequena alteração, essa característica não interfere nos dados que serão coletados junto aos sujeitos que integram a atual equipe diretiva da escola.

De modo geral, podemos definir a atual equipe diretiva desta escola, como um grupo de trabalho que pode ser considerado iniciante numa atuação coletiva na gestão da escola, visto que, apenas Orquídea e Girassol possuem desde o ano de 2016, uma caminhada maior juntas, mesmo que em funções diferentes na equipe diretiva da escola. Equipe esta, que em 2019, Rosa também passou a ser parte.

No quadro abaixo (quadro 4), é possível compreendermos de forma mais sistematizada o exposto, a partir de um histórico que integra as quatro gestões anteriores da escola e a atual. Para a organização do quadro, os integrantes das equipes diretivas que não fazem parte deste estudo como sujeitos de pesquisa, foram denominados com letras aleatórias do alfabeto, sem possuir relação com a letra inicial de seus nomes.

Quadro 4 - Histórico das equipes diretivas da escola

Gestão	Integrantes da equipe diretiva	Observações
2010/2012 Diretor P Vice-diretor Q	P, Q, R e S	P se afasta da escola por motivos de saúde no final do ano de 2011. A atual gestão é finalizada por três integrantes. Orquídea é professora na escola.
2013/2015 Diretor X Vice-diretor Y	X, Y, Z e Orquídea	Z passa a integrar a equipe em 2014 Girassol é professora na escola.
2016/2018 Diretor X Vice-diretor Orquídea	X, Z, Orquídea e Girassol	X se afasta da escola por motivos de saúde no ano de 2018, sendo a gestão atual, finalizada apenas pela vice-diretora. Rosa é professora na escola.
2019/2021 Diretor Orquídea Vice-diretor Z	Z, Orquídea, Girassol e Rosa	Z se afasta da escola por motivos pessoais no 3º trimestre de 2021. A gestão atual é finalizada apenas pela diretora. Girassol é professora na escola.
2022/2024 Diretor Orquídea Vice-diretor Margarida	Orquídea, Girassol, Rosa e Margarida	

Fonte: Elaborado pela autora

Margarida, embora esteja estreando na equipe diretiva em 2022, atuou nos anos anteriores como professora na mesma escola que integra este estudo. Tendo acompanhado as conduções e o trabalho realizado pela equipe diretiva ao longo da pandemia, esta pode agregar também, importantes subsídios como sujeito de pesquisa para este estudo.

As informações que objetivam contextualizar individualmente os sujeitos deste estudo (quadro 5), foram fornecidas pelos próprios sujeitos, sendo o item “ações que desempenha na escola” transcrito da forma mais fiel possível a informação recebida pelas gestoras pesquisadas. A descrição realizada por cada uma de suas próprias atividades, representa mais do que as atribuições profissionais da função que ocupam, ela possibilita que possamos contemplar, sem interferências do pesquisador, como cada uma visualiza e compreende sua ação gestora na equipe diretiva e na escola da qual é parte.

Quadro 5 - Tabela descritiva da equipe diretiva da escola pesquisada

Integrantes da equipe diretiva				
Idade	37 anos	57 anos	39 anos	40 anos
Formação	Pedagogia, especialização em psicopedagogia clínica e institucional, mestrado em políticas públicas e gestão educacional, cursando doutorado em educação.	Magistério, ciências biológicas, especialização em supervisão escolar, mestrado em educação.	Pedagogia, especialização em Gestão Escolar: orientação educacional e supervisão escolar, cursando mestrado em políticas públicas e gestão educacional	Pedagogia, especialização em tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação.

Tempo de atuação na educação e funções desenvolvidas	13 anos de atuação docente (entre escolas da rede privada e últimos quatro anos na rede municipal de educação de Santa Maria), experiência também em atendimento clínico como psicopedagoga.	39 anos de atuação docente, incluindo a docência na educação infantil, anos iniciais, anos finais (rede pública e privada), educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental, funções em equipes diretivas, coordenação estadual e secretaria municipal de educação. Também atuou no ensino superior.	13 anos de atuação na rede municipal de educação, com docência nos anos iniciais (rede pública e privada), docência na educação infantil, supervisão de anos finais, supervisão de anos iniciais, vice-direção e direção de escola.	16 anos, como monitora em escolas da rede privada, docência dos anos iniciais (na rede pública e privada) e anos iniciais e educação infantil na rede municipal de educação nos últimos quatro anos.
Experiência em equipes diretivas, gestão escolar e/ou educacional	Três anos na supervisão pedagógica de anos iniciais e educação infantil na rede pública de ensino.	Supervisão de anos iniciais, anos finais, ensino médio e EJA, funções de coordenação em secretarias municipais e estaduais, diretora de escolas municipais de ensino fundamental.	Supervisão de anos finais, supervisão de anos iniciais, vice-direção e direção de escola de ensino fundamental, sendo todas as referidas funções na rede pública de ensino.	Está sendo o primeiro ano de experiência.
Tempo de atuação na escola que integra a pesquisa	Quatro anos	Sete anos	Dez anos	Dois anos
Tempo de atuação na equipe diretiva da escola que integra a pesquisa	Três anos	Seis anos	Oito anos	Onze meses
Função que ocupa na equipe diretiva atualmente	Supervisora escolar dos anos iniciais e educação infantil.	Supervisora escolar dos anos finais.	Diretora escolar.	Vice-diretora escolar.

Ações que desempenha na escola	“Desempenho a função de orientar o trabalho pedagógico dos professores, pensamos juntos em estratégias para melhor alcance dos objetivos pedagógicos junto às crianças, faço conduções com as famílias ao que tange questões de aprendizagem e nos aspectos emocional e comportamental de nossos alunos, planejo junto a equipe a organização das atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, organizo reuniões pedagógicas e formações continuadas, oriento os alunos nas questões que forem necessárias”	“Coordenação do trabalho pedagógico dos professores, acompanhamento da aprendizagem, frequência e disciplina dos alunos, integração escola e família, organização e acompanhamento do trabalho dos alunos incluídos junto da educação especial, organização, planejamento e assessoramento de projetos pedagógicos, acompanhamento e planejamento de atividades junto às tecnologias educacionais, planejamento junto a equipe diretiva e encaminhamentos de alunos a serviços de atendimentos especializados”.	“Supervisão, coordenação, planejamento e organização dos recursos humanos, financeiros e pedagógicos para o funcionamento legal e adequado da escola junto a equipe diretiva, professores, pais/responsáveis, alunos, funcionários, estagiários, comunidade local e mantenedora (SMEd)”.	“Elaboração de documentos mensais solicitados pela mantenedora, elaboração de históricos escolares, auxílio nas demandas diárias da escola, participação nas reuniões para decisões importantes para a escola, auxílio nas prestações de contas da escola, preenchimento de informações no censo escolar e frequência escolar, entre outras atividades”.
--------------------------------	---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Ao considerarmos a importância da gestão democrática e participativa para o alcance dos fins da educação, como a formação de indivíduos críticos e cidadãos participativos na sociedade por meio da escola, entendemos o papel da equipe diretiva como indispensável para mobilizar todos os segmentos na construção de uma proposta coletiva, que alcance os objetivos propostos pela instituição escolar. É por esta razão, que elencamos como sujeitos de pesquisa para este estudo, a equipe diretiva de uma escola, pois acreditamos que ao produzirmos informações junto a estes sujeitos sobre a gestão escolar na pandemia da Covid-19, poderemos melhor compreender como a atuação desses gestores junto às diferentes pessoas envolvidas no âmbito escolar, pode impactar positivamente os fins da educação.

4 CAMINHO DE PESQUISA

Pensarmos nos encaminhamentos que serão realizados nesta pesquisa, torna-se também imperativo refletirmos no porquê pesquisamos, e ainda, no para quê e para quem pesquisamos. Desta forma, nos remetemos às palavras de Ghedin:

Nós pesquisamos porque é necessário para a continuidade do processo educacional e da evolução do conhecimento humano pesquisados, produzimos novos conhecimentos. Portanto, é uma necessidade social, política, econômica, e da constituição humana a pesquisa no campo da educação e da formação de profissionais (GHEDIN, 2022, 1:59:29).

Para compreendermos as questões que envolvem a pesquisa, especialmente quando se é parte dela, torna-se imperativo que possamos ir além das relações entre sujeito e objeto, fundamentando assim, o estudo científico com o necessário rigor metodológico como qualificador do processo de pesquisa, ou seja, “[...] tudo aquilo que vai ser dito do objeto, precisa passar pela mediação do método e é isso que torna o conhecimento científico diferente dos outros conhecimentos que o ser humano detém pelas suas diferentes tradições (GHEDIN, 2022, 1:08:24)”.

Utilizando ainda das contribuições do autor para o caminho metodológico desta pesquisa, corroboramos com este quando o mesmo infere que para a produção de um conhecimento que seja considerado válido pelo campo científico, é imprescindível que a ciência que emerge da relação entre os indivíduos, esteja fundamentalmente mediada pelo método e pelo conceito.

Deste modo, para que um conhecimento seja reconhecido como cientificamente válido, especialmente no campo da educação, ele precisa passar por quatro mediações: sujeito, objeto, método e conceito (teoria), e é ainda, mediado por estes quatro elementos, que se substitui o discurso sobre a educação, por um conhecimento real sobre a educação (GHEDIN, 2022).

Quanto ao desenvolvimento desta pesquisa, visando um olhar mais amplo sobre o campo da gestão escolar, tema central desta pesquisa, realizamos primeiramente, um levantamento bibliográfico através de uma revisão de literatura, visando nos apropriarmos de forma mais consistente do conhecimento científico tema central deste estudo.

[...] a pré-condição para a produção do conhecimento que se quer que seja novo em cada tese e dissertação, parte da consideração e do

reconhecimento de todo o conhecimento produzido antes da nossa chegada neste nível de formação (GHEDIN, 2022, 1:15:35).

Desta forma o conhecimento das produções teóricas na área permite que possamos agregar maior qualidade científica a esta pesquisa, balizando com maior rigor metodológico as diferentes etapas deste estudo. Processo este, que Ghedin (2022) nos traz como indispensável na pesquisa científica, pois somente este método pode possibilitar que se produza um novo conhecimento científico, partindo assim daquilo que já se sabe para a construção de algo novo.

4.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Considerando a temática proposta para este estudo e a relacionando com a contextualização da realidade a ser investigada, desencadeou-se o seguinte problema de pesquisa: quais estratégias de gestão, decorrentes da pandemia da Covid-19 podem ser incorporadas com um caráter potencializador para a gestão escolar a partir das experiências de uma equipe diretiva?

Para que seja possível respondermos ao problema desta pesquisa, foram elencadas quatro questões que visam auxiliar no desenvolvimento deste estudo, de modo que possamos encontrar respostas empíricas para o referido problema. São elas:

Questão 1: Quais experiências foram desenvolvidas pela equipe diretiva no início da pandemia no que se refere a gestão dos recursos humanos, materiais/financeiros e pedagógicos?

Questão 2: Quais experiências foram desenvolvidas pela equipe diretiva no atravessamento da pandemia no que se refere a gestão dos recursos humanos, materiais/financeiros e pedagógicos?

Questão 3: Quais experiências foram desenvolvidas pela equipe diretiva a partir da retomada tradicional das atividades escolares no que se refere a gestão dos recursos humanos, materiais/financeiros e pedagógicos?

Questão 4: Quais experiências gestoras do período de pandemia podem ser agregadas à formação profissional da equipe diretiva para qualificar as práticas gestoras na escola?

4.2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Quanto à natureza desta pesquisa, ela se configura como uma pesquisa aplicada, considerando que ela é parte do curso de Mestrado profissional em Políticas Públicas e a Gestão Educacional da UFSM. De acordo com o Projeto Pedagógico do referido curso, o objetivo maior é qualificar a formação dos profissionais da Educação Básica para a atuação em processos de gestão em contextos educativos das instituições de ensino, tendo como campo estruturante a pesquisa aplicada (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015). O Projeto Pedagógico do curso esclarece ainda, que:

O mestrado, na perspectiva profissional, com o foco na área das Políticas Públicas e Gestão Educacional, considera, sobretudo, na atividade de pesquisa aplicada, a captação de dados no contexto dos sistemas/redes de ensino, em especial da escola básica, a partir da análise dos mesmos e proposição de estratégias administrativas-financeiras-pedagógicas ancoradas na problematização, reflexão e busca de alternativas para a solução de problemas e [re]significação da ação dos profissionais da educação em seus respectivos contextos de atuação. Esta formação continuada, intermediada pelo curso, potencializará ao profissional da educação reconhecer-se no seu contexto específico de atuação, identificar as necessidades e especificidades dessa realidade educacional e seus envolvidos, bem como buscar com proatividade, conhecimento e reflexividade crítica a [re]construção de estratégias de ação qualificadas e inovadoras no exercício da profissão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015, p.19).

Sob esse aspecto, a proposta trazida pelo curso vai ao encontro dos objetivos da pesquisadora, que se insere na educação básica como professora de uma rede de educação municipal, e que, atuando como diretora da escola campo de pesquisa deste estudo, busca conhecer junto dos demais integrantes da equipe diretiva novas práticas e concepções gestoras emergidas a partir do contexto da pandemia da Covid-19, para a partir destas, inferir sobre a realidade em que atuam.

Outrossim, esta pesquisa pode ser definida como aplicada, ao considerarmos que um procedimento de gestão escolar foi criado e testado por meio de grupos dialogais junto aos sujeitos da pesquisa, permitindo que o conhecimento gerado a partir da pesquisa, fosse aplicado em uma situação real. Para Thiollent (2009),

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (2009, p.36).

Ao considerarmos a construção de dados com professores que integram a equipe diretiva de uma determinada escola, e que tiveram experiências práticas com a gestão escolar durante a pandemia da Covid-19, e conseqüentemente, para posterior análise e expansão da compreensão sobre este novo fenômeno na Educação, podemos, segundo Gil (2002), caracterizar esta pesquisa como exploratória no que tange seus objetivos na pesquisa social, pois conforme nos relata o autor:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p. 41).

A pesquisa de alcance exploratório, pode ser também assim definida, quando o objetivo é examinar uma temática ou problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas, e ainda, se desejamos pesquisar sobre temas a partir de novas perspectivas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO; 2013). Este também é o caso de pesquisas como esta, pois nesta pretendemos analisar um fenômeno recente, como a gestão escolar suscitada a partir da pandemia da Covid-19.

Quanto ao objetivo, esta pesquisa também pode ser caracterizada como uma pesquisa-formação, pois abrange procedimentos de constituição de *corpus*³⁷ de informações e procedimentos de análise (JOSSO, 2010). Para a autora,

A pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação (2010, p.101).

Ao considerarmos as especificidades deste estudo, em que a necessidade de rememoração das vivências dos sujeitos configura-se como indispensável para uma melhor compreensão acerca da gestão escolar durante a pandemia da Covid-19,

³⁷ O *corpus* desta pesquisa é constituído pelos textos produzidos a partir das informações transcritas das narrativas autobiográficas dos sujeitos, dos textos produzidos por estes através das cartas pedagógicas e das informações subtraídas dos documentos utilizados neste estudo, como será visto na seqüência desta pesquisa.

podemos ainda definir esta pesquisa como autobiográfica, ao considerarmos as contribuições metodológicas que se alinham aos objetivos deste estudo científico.

Como pesquisadores tivemos como intenção encontrar (de forma um tanto pretensiosa talvez), o que por ventura ainda não tivesse sido suscitado de forma consciente pelos profissionais que integram esta pesquisa. O que ainda não havia sido pensado, verbalizado, mensurado, dividido, organizado e/ou registrado por estes sujeitos da equipe diretiva que enfrentaram juntos o desafio de gestar uma escola durante a maior pandemia dos últimos tempos? Que experiências foram produzidas por estes sujeitos a partir de suas vivências? Segundo Josso (2009, p.137):

As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente. Pode ser uma ideia nova, um comportamento novo, um saber-fazer num campo de atuação consigo mesmo, com os outros, em situações específicas, com objetos ou máquinas. [...] para perceber que a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa.

De acordo com Passeggi (2011), a pesquisa autobiográfica constitui uma das abordagens narrativas possíveis para a pesquisa em educação. A autora situa três abordagens narrativas em educação, sendo elas: História de vida em formação; Pesquisa biográfica em educação e Pesquisa (auto) biográfica.

Assim, ao pensarmos na produção do conhecimento buscado, das vivências transformadas em experiências profissionais, optamos pela realização de uma pesquisa autobiográfica, ou (auto)biográfica, como nomeada para alguns autores.

Para Josso (2006), a pesquisa autobiográfica está diretamente relacionada às experiências dos sujeitos, e em como estas experiências se constituem como ponto de partida para a produção de conhecimento. Parte desta forma, das narrativas e dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências.

No campo educacional, as pesquisas autobiográficas contemplam uma perspectiva que nos possibilita ver, escutar, sentir, partilhar histórias e aprendizagens-experiências de professores em processo de formação continuada,

que podem ser compreendidas como movimentos epistemológicos, nos aproximando das singularidades e subjetividades dos sujeitos, através de um modo emergente de produzirmos ciência, priorizando assim, o ser humano e seus estatutos singulares na ampliação do modo de conceber e de fazer pesquisa (SOUZA; MEIRELES, 2018).

Neste sentido,

A ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica, em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, ancora-se em princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, implicando em outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e de histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285).

De acordo ainda com Passeggi (2011), as abordagens autobiográficas em educação têm em comum dois pressupostos. O primeiro, é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas permite dar sentido ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou ao que pode permanecer inalterável, e ainda, ao que poderia ter acontecido.

Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo. A autora acrescenta ainda que:

As pesquisas com narrativas de si – autobiográficas – com as narrativas do outro - biográficas – colocam em cena a subjetividade de quem narra e se enraízam nessa atitude fundamentalmente humana, que consiste em configurar narrativamente a experiência vivida. De modo que uma das principais tarefas de quem pesquisa com essas narrativas – orais, escritas, digitais, entre tantas outras, como método ou dispositivo de pesquisa-formação – é apreender os meios pelos quais a pessoa que narra se faz compreender e se constitui mediante um texto narrativo. (PASSEGGI, 2019, p. 10).

Sabemos que as operações cognitivas envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias são inúmeras, mas raramente percebemos a complexidade dessas atividades eminentemente humanas. Do ponto de vista científico, as

pesquisas autobiográficas comportam uma variedade de fontes e procedimentos de coleta, que podem ser agrupadas, segundo Souza e Meireles (2018), em duas dimensões: na dimensão dos documentos pessoais, são contempladas as autobiografias, diários, fotografias, objetos pessoais e cartas, já na dimensão das entrevistas biográficas, estas podem ser orais ou escritas.

Sob esta perspectiva metodológica e ao reconhecermos a importância das relações entre objeto e sujeito dentro da pesquisa em educação, em como os dados serão coletados e analisados, o referido estudo caracteriza-se quanto a sua abordagem, como uma pesquisa de cunho qualitativo, ou seja, a opção pela pesquisa qualitativa surge a partir da necessidade da pesquisa de relacionar o contexto dos sujeitos ao objeto de estudo, considerando os fenômenos culturais, características e especificidades da comunidade pesquisada em seus diferentes tempos e espaços escolares.

Para Ghedin (2022), a opção pelo cunho quantitativo ou qualitativo na pesquisa não se relaciona com uma questão de quantidade e de não quantidade, mas sim pelo fato de que toda pesquisa no campo educacional é, por natureza, qualitativa; mesmo que haja uma apropriação de dados objetivos, numéricos e estatísticos. Ainda para o autor, a qualidade está na análise realizada e não nos números, pois ela não é dada por um instrumento quantitativo ou por algoritmo, ela é dada pela razão reflexiva orientada pelo método e embasada pela sua teoria de referência, chamada também de epistemologia, que é a possibilidade de validar o conhecimento produzido justamente pelo próprio método.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa surge como forma de relacionar os sujeitos ao seu meio, considerando suas crenças e valores, suas histórias e suas vivências, podendo ainda, ser definida como uma forma de “[...] compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (MINAYO, 2011, p. 24).

Quanto ao procedimento técnico, esta investigação pode ser caracterizada, de acordo com Gil (2002), como uma pesquisa de campo, pois procura o aprofundamento das questões propostas, onde estuda-se um único grupo, ressaltando a interação entre seus componentes. Ainda para o autor, o estudo de campo é desenvolvido por meio da observação direta das atividades e de entrevistas com informantes para captar as interpretações e explicações do que ocorre no

grupo.

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.[...] Como é desenvolvido no próprio local onde ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. [...] E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2002, p. 53).

A pesquisa de campo caracteriza-se também, por investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, a coleta de dados é realizada junto a pessoas, com o auxílio de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002). Desta forma, para o desenvolvimento desta pesquisa em que a investigação é concebida não como algo estanque, mas como um processo linear que usa de diferentes caminhos metodológicos que entrelaçam-se, visando dar o direcionamento necessário e adequado para a viabilização científica deste estudo, não consideramos o método de pesquisa em si como o mais importante, mas o caminho metodológico que é construído no encaminhamento da pesquisa, como um processo amplo e dinâmico, intrínseco a pesquisa qualitativa.

4.3 FONTES E INSTRUMENTOS DA CONSTRUÇÃO DE DADOS

As fontes de informação que integram este estudo são compostas por documentos e sujeitos. Como instrumento para coleta de dados junto aos documentos, utilizamos a coleta de dados escritos, e como instrumentos para coleta de dados junto aos sujeitos que compõem esta pesquisa, utilizamos os grupos dialogais e as cartas pedagógicas. As fontes e os instrumentos visam, juntos, responderem as questões que acompanham esta pesquisa (quadro 6).

No que tange aos documentos já existentes³⁸, como dados de pesquisa, estes se configuraram como fonte primária e complementar para a coleta de informações. Foram analisados os Planos de Ação Pedagógica Escolar de 2020 a 2022, as notas técnicas e resoluções emitidas pelo CMESM, normativas da SMEd, e legislações

³⁸ Documentos existentes é uma denominação utilizada por Charmaz (2009) no que se refere a análise textual na pesquisa qualitativa, referindo-se aos textos que não sofrem influência do pesquisador em sua produção. Ainda segundo a autora, os textos podem ser utilizados como fontes primárias ou como fonte suplementar de dados na pesquisa.

municipais referentes à educação municipal, todas compreendendo o período de crise sanitária pela Covid-19. A coleta de dados escritos sobre os referidos documentos, possibilitou a contextualização temporal e prescritiva que permearam as ações gestoras da equipe diretiva durante o período da pandemia da Covid-19.

Quadro 6 - Questões, fontes e instrumentos de pesquisa

Questões, fontes e instrumentos de pesquisa					
Fontes	Sujeitos		Espaço	Documentos	
	Integrantes da equipe diretiva		-	Normativas e legislações	Plano de ação institucional
Instrumentos de pesquisa	Grupos dialógicos	Cartas pedagógicas	-	Coleta de dados escritos	
Questões de pesquisa					
1. Quais experiências foram desenvolvidas pela equipe diretiva no início da pandemia no que se refere a gestão dos recursos humanos, materiais/financeiros e pedagógicos?	X	-	-	X	X
2. Quais experiências foram desenvolvidas pela equipe diretiva no atravessamento da pandemia no que se refere a gestão dos recursos humanos, materiais/financeiros e pedagógicos?	X	-	-	X	X
3. Quais experiências foram desenvolvidas pela equipe diretiva a partir da retomada tradicional das atividades escolares no que se refere a gestão dos recursos humanos, materiais/ financeiros e pedagógicos?	X	-	-	X	X
4. Quais experiências gestoras do período de pandemia podem ser agregadas à formação profissional da equipe diretiva para a qualificação das práticas gestoras na escola?	X	X	-	-	X

Fonte: Elaborado pela autora

Sendo o objeto de pesquisa deste estudo a gestão escolar, e considerando os questionamentos elencados a partir do problema de pesquisa, optou-se por delimitar os sujeitos deste estudo aos membros que compõem a equipe diretiva da escola

investigada, sendo esta equipe, composta por duas supervisoras pedagógicas, uma vice-diretora e uma diretora.

Desse modo, ao buscarmos instrumentos de coleta de dados que nos permitissem captar informações significativas e confiáveis junto aos sujeitos de pesquisa, optou-se pela produção de narrativas, sendo estas, coletadas por meio de grupos dialogais e pela redação de cartas pedagógicas.

A redação de cartas pedagógicas e a participação em grupos dialogais pelos sujeitos de pesquisa permitiu que, a partir destes instrumentos, fossem coletadas as narrativas autobiográficas, caracterizando ainda, uma estratégia adotada para superar a tensão que poderia ocorrer no sujeito ao narrar sua experiência profissional e pessoal para a pesquisadora, que é também a diretora da escola.

Para Domingues (2011), o grupo dialogal, pode ser definido como uma estratégia para o trabalho investigativo, que alicerça-se num conjunto de técnicas. Ainda para a autora, o grupo dialogal se assemelha em alguns aspectos ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dos participantes dividirem opiniões, trazerem à tona fatores críticos, através de suas memórias e experiências, mas inova ao trazer a inserção ativa do pesquisador, que assume o papel de coordenador ao mesmo tempo que participa das discussões.

Esse recurso admite como princípio que os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres culturais e históricos em processos permanentes de desenvolvimento profissional e, por se acharem inseridos numa temporalidade e numa territorialidade, na relação com outros que vivem sua profissionalidade, têm saberes e usam seus conhecimentos para enfrentar os desafios postos (DOMINGUES, 2011, p.171)

Sob essa perspectiva, na busca por um momento rico em contribuições narrativas e dialógicas, mas que fosse capaz de superar as relações hierárquicas do ambiente escolar, encontramos nas contribuições de Paulo Freire (o qual também agrega relevante fundamentação teórica aos grupos dialógicos) importantes subsídios norteadores para a condução deste tipo de grupos.

A concepção freireana, nos permite compreender as diferentes nuances de um pensamento que carrega perspectivas plurais para pensar a educação. Pensamento esse, que dialoga com a política, com o social, com a afetividade do eu e do outro, com as relações sociais entre atores diferentes, com a esperança crítica de transformar, não de modo ingênuo de pensar que sozinho transforma-se o mundo, mas de compreender que a partir de uma prática, que é coletiva, é possível modificar pequenas engrenagens sociais, que aprisionam e garantem a manutenção da

desigualdade, seja ela do acesso à escola ou ao conhecimento (MORAIS E PAIVA, 2020, p. 168).

O Encontro Reflexivo Dialogal - ERD, configura-se como uma prática semelhante ao grupo dialogal, recebendo também os esteios do pensamento de Paulo Freire na sua definição. Muito embora, ambos se diferenciam minimamente, a literatura acadêmica relaciona de forma categórica o ERD a encontros e/ou pesquisas que busquem para além de uma discussão com base em uma temática ou questão específica, suscitar um processo formativo nos participantes (MORAIS; MELO, 2018).

Como o objetivo maior dos encontros não era centrado na formação continuada dos professores/gestores (não que este processo não fosse ocorrer inerentemente através das dinâmicas propostas), tampouco, o encontro seria organizado previamente com textos, frases ou discussões conduzidas para tal fim, o grupo dialogal se apresentou como o meio mais adequado para que os objetivos propostos fossem alcançados junto aos sujeitos de pesquisa. Em suma, podemos dizer que o grupo dialogal e o ERD se diferem pelo compromisso (trans)formativo que este último assume com maior notoriedade.

Destarte, os grupos dialogais sob a perspectiva freiriana vão ao encontro dos objetivos propostos para esta pesquisa, permitindo um processo possível para a (re)constituição do educador crítico, mas também otimista. Configura-se assim, em uma alternativa que também assume uma conotação formativa crítica-reflexiva, que a partir das trocas de conhecimento, de saberes e de reflexões, da promoção e valorização do diálogo entre os pares, permite que estes possam ao evocar suas memórias, (re)pensar e (re)elaborar suas práticas, complementando assim, os demais processos epistemológicos que integram suas metodologias profissionais e que consolidam a perspectiva transformadora em educação.

Já a redação de cartas pedagógicas para a construção de dados, foi considerada como mais uma técnica a ser utilizada nesta pesquisa a partir das provocações de Lima (2011). A referida autora nos traz que os sujeitos podem expressar através das cartas o que porventura a comunicação oral e coletiva não tenha permitido, constituindo assim, uma maior liberdade para o posicionamento, num clima de confiabilidade e intimidade, sem julgamentos do grupo (LIMA, 2011).

Mesmo que em um primeiro momento, a opção pela utilização das cartas pedagógicas tenha se dado pela inspiração na leitura de Lima (2011), é inevitável

não relacionarmos o potencial teórico-metodológico e as possibilidades de expressão humana através de cartas já anunciada por Freire (2000), como uma forma rica e legítima de expressão pedagógica.

A utilização da escrita como forma de expressão carregada de informações e singularidades humanas que podem contribuir para pesquisas qualitativas, possuem assim, em seu âmago, a inspiração freiriana. Paulo Freire³⁹ adotou a prática da escrita de cartas pedagógicas como uma importante forma de dialogar sobre a educação, registrando suas ideias em forma de cartas a partir das reflexões de suas vivências. Algumas de suas obras, são inclusive, escritas nesse formato, tais como “Cartas a Cristina”, “Professora sim, tia não” e “Cartas à Guiné-Bissau”.

Considerando as contribuições de Freire sobre a redação de cartas pedagógicas, uma das principais considerações suscitadas pelo autor, consiste na escrita da carta pedagógica como uma forma de reflexão, de busca por respostas, e que pode possibilitar ainda, um caráter transformativo, quando lida ou escrita com olhar crítico à realidade vivida (DOTTA; GARCIA, 2022).

Para Freire (2020), o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação, sendo este tempo, sempre precedido pelo ato de falar das ideias que serão fixadas no papel. E é justamente sob esse viés freiriano, reflexivo e possibilitador de respostas, que a redação de cartas é compreendida como mais um importante instrumento de coleta de dados para esta pesquisa.

O uso das cartas pedagógicas agregadas ao ensino e a pesquisa no campo educacional, pode ser compreendida como instrumento investigativo para conhecer histórias e percursos de vida de pessoas em processo de formação (MONTANUCI, 2022), bem como,

Para expressar sentidos e construir significados acerca de emoções, sentimentos e afetos permeados pela docência, perpassando a formação do sujeito no seu meio, as confluências do processo relacional e os saberes construídos para a prática, em um processo reflexivo (Ibidem, p. 279).

Para a compreensão prática do uso das cartas pedagógicas em movimentos e espaços pedagógicos, Dickmann (2020) relaciona e descreve dez características

³⁹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. Paulo Freire está presente em mais de 40 importantes obras bibliográficas para a Educação, muitas destas, traduzidas em diferentes línguas.

que uma carta deve procurar abordar em sua estrutura de escrita quando intenciona ser pedagógica: 1. Ponto de partida: Toda carta pedagógica tem seu início na história de vida e na realidade de quem a escreve. 2. Objetivo da escrita: Qual o objetivo de escrevê-la? 3. Por que é pedagógica? Qual a diferença dela com outras cartas em geral? 4. O efeito da carta pedagógica: Que efeito a carta pedagógica causa nos interlocutores? 5. O conteúdo da carta pedagógica: Num sentido mais pragmático, pode-se dizer que uma carta pedagógica é uma mensageira, que leva e traz importantes mensagens. 6. Escrever exige compromisso: Exige compromisso de quem escreve com o que se escreve. 7. As potências da carta pedagógica: As cartas pedagógicas têm duas potências, elas têm a capacidade de atingir as pessoas nos aspectos lógicos/rationais e de tocar o coração das pessoas. 8. Para quem escrevemos? Quem é o outro ou a outra que vai receber a nossa carta pedagógica? 9. A resposta da carta pedagógica: Uma carta pedagógica anseia por uma resposta. 10. O método de escrita da carta pedagógica: As cartas pedagógicas podem ser escritas de diversas formas (DICKMANN, 2020).

Para Montanuci (2022, p. 279), as cartas pedagógicas:

[...] são caminhos que podemos adotar para falar de nós em diferentes possibilidades e momentos de nossa vida, (re)criando maneiras de ser e estar em um cotidiano na expectativa de comunicar e deixar para a posteridade o legado de uma existência, a fim de aproximar mentes e corações, produzindo e compartilhando saberes de si mesmo.

Corroboramos com os autores que nos trazem contribuições teóricas relacionadas à redação de cartas pedagógicas, como subsídios válidos também para o meio científico, defendendo assim, a utilização desta técnica de coleta, como potencialmente agregadora de dados autobiográficos em pesquisas que investigam vivências individuais e coletivas.

4.3.1 Entrevista narrativa e narrativas autobiográficas em pesquisa

Para esta pesquisa, utilizamos as contribuições teóricas da entrevista narrativa, como desdobramentos que influenciam a coleta de dados realizada junto aos sujeitos, possibilitando assim, que as narrativas autobiográficas possam emergir, da forma mais adequada possível, dos grupos dialogais realizados pela pesquisadora.

Para Schütze (2010), a entrevista narrativa autobiográfica se constitui como uma técnica de coleta em pesquisas autobiográficas, capaz de produzir dados textuais que reproduzem o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência de vida do sujeito, considerando para isto, não apenas o curso externo dos acontecimentos, mas também as reações internas e elaborações interpretativas frente aos acontecimentos.

Nesse processo narrativo cumulativo são destacados os contextos maiores do curso da vida, marcados e anotados em posições de relevância especial. Por fim, surgem os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio autor da biografia, que estavam ofuscados, até mesmo reprimidos ou que deveriam permanecer ocultos por detrás de um biombo de legitimação secundária. O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica [...] (SCHÜTZE, 2010).

Para Jovchelovich e Bauer (2015), assim como para outros estudiosos da área, as experiências narrativas, embora possam adotar um cunho científico através de metodologias específicas, são definidas como inerentemente intrínsecas à comunicação humana. Ou seja,

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p.91).

Autores que são referência na pesquisa em educação e no campo da entrevista narrativa, como Gaskell e Bauer (2015) e Weller e Pfaff (2010), apresentam em suas obras uma estruturação semelhante que agrega cunho científico às narrativas dos sujeitos de pesquisa.

Ou seja, para o desenvolvimento da entrevista narrativa autobiográfica há uma estruturação específica. O quadro abaixo visa apresentar, de forma resumida, as contribuições trazidas por Gaskell e Bauer (2015) e Weller e Pfaff (2010) para a organização e desenvolvimento das entrevistas narrativas autobiográficas, contribuindo assim com a rigorosidade e qualidade da coleta de dados. Embora os

autores citados utilizem em suas obras algumas terminologias e definições próprias, as informações se complementam e são utilizadas em conjunto para aperfeiçoar e mediar a coleta narrativa realizada nesta pesquisa (quadro 7).

Quadro 7 – Fases, orientações e roteiro para a construção narrativa autobiográfica

Fases	Orientações para o pesquisador-entrevistador	Roteiro mediador utilizado pela pesquisadora para a construção de narrativas nos grupos dialogais
Organi-zação	Elaborar questões que estimulem as narrativas dos sujeitos, visando alcançar o propósito da pesquisa. Como vamos provocar o que queremos saber?	“Retomando o período X (inicial, de atravessamento ou pós-remoto), quais ações foram realizadas pela equipe no que se refere a gestão dos recursos (humanos, financeiros e pedagógicos)?”
Parte inicial	Introduzir o processo narrativo através do uso de imagens, objetos e/ou de uma contextualização que invoque as memórias do(s) sujeito(s) entrevistado(s). Como iniciar e provocar a narrativa? Iniciada a narrativa, não interrompa o narrador. Encorajar de modo não verbal, ou menos verbal possível, a continuidade da narração (exemplos: hum, aham, etc.) Esperar a finalização do narrador “coda narrativa” (exemplos: então era isso, foi assim, etc.)	As memórias foram invocadas por meio de uma apresentação com imagens, textos e mensagens sobre cada recorte temporal da pesquisa enfocado. “A partir disto, quais memórias e sentimentos emergem deste período? O que foi realizado neste período pela equipe?” A partir da conclusão de um sujeito, outro começava a falar. Quando a fala de um sujeito era interrompida por outro, a pesquisadora retomava a linha de pensamento. “Mas fulano, você estava falando sobre tal coisa, continue”.
Parte central	Explorar o potencial narrativo da entrevista Não emitir opiniões, não discutir contradições ou avaliar atitudes do narrador. Avançar de perguntas exmanentes (que emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (que emergem do relato do entrevistado) Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Utilizar “poderia a partir de tal ponto , contar mais uma vez”? Ou, “poderia me falar mais sobre isto”?	“Fulana, você falou sobre ter percebido uma mudança boa nos pais, você poderia falar mais sobre essas mudanças que você percebeu?” Entre outras mediações, de acordo com as necessidades a serem aprofundadas.
Parte final	Perguntas do tipo “por quê” podem ser realizadas nesta fase. O pesquisador-entrevistador deve incentivar a descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinadas fases da vida do narrador. Fazer anotações logo após a entrevista, visando registrar o que a gravação de áudio não captou, ou outras informações empíricas que poderão contribuir para a futura análise das narrativas obtidas.	“Vocês mencionaram que a comunicação com os pais melhorou, porque vocês acham que isso aconteceu?” “O que vocês sentiram naquele momento, no início de maio, quando a Smed emitiu a normativa orientando o retorno às aulas presenciais?” Entre outras questões, de acordo com as necessidades a serem melhor compreendidas pela pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas contribuições de Gaskell e Bauer (2015) e de Weller e Pfaff (2010).

As memórias coletivas, provocadas e estabelecidas a partir dos grupos dialogais e das cartas pedagógicas, reverberam as narrativas autobiográficas que

contribuem para este estudo. Conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 18), as narrativas autobiográficas são compreendidas como uma forma de entendimento da experiência humana em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado: “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Para Bosi (2003), as interpenetrações entre memória individual e memória coletiva também se relacionam nas lógicas de tempo, sendo que a memória coletiva é facilitada pelos laços de convivência, pelos quais cada membro de um grupo acrescenta ou diferencia algum elemento da memória. É no processo de correlações entre as memórias individuais e coletivas que emerge a narrativa autobiográfica. Essa narrativa é tecida pelas operações entre os componentes coletivos e as experiências subjetivas que atingem os sujeitos singulares (Ibidem, 2003).

Ao considerarmos ainda que,

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu e a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. [...] Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação [...] (SOUZA, 2007, p. 63).

Podemos tomar a narrativa autobiográfica com um processo amplo e permeado de inúmeras possibilidades, que neste estudo será assumido como uma experiência individual e coletiva, permeada de aspectos pessoais (sentimentos, desejos, aspirações, etc.) e sociais (ambiente, contexto pandêmico, prescritores de trabalho, etc.). Intenciona-se desta forma, buscar as memórias/vivências dos sujeitos, que poderão agregar experiências relevantes para sua formação e para o campo educacional.

As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente [...]. a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências (JOSSO, 2009, p.136).

Este processo, plenamente capaz de produzir informações para investigação em educação, parte assim, de memórias e vivências que mediam a (re)construção de olhares retrospectivos e prospectivos para a gestão escolar e que podem assim, ser transformados em experiências profissionais a serem compartilhadas.

Contudo, convém reforçarmos ainda, que para este estudo, a entrevista narrativa não configura o instrumento utilizado para a coleta de dados junto aos sujeitos, mas sim, que fazemos uso de suas contribuições teóricas para a coleta de dados autobiográficos nos grupos dialogais realizados, este sim, como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, junto da redação de cartas pedagógicas. Instrumentos estes, utilizados ainda, como uma estratégia de pesquisa, capaz de captar também, as vivências da pesquisadora que se fundem às experiências dos sujeitos que integram esta investigação.

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreendermos a importância de delinear o próprio caminho na pesquisa como a trajetória metodológica mais adequada, implicando-nos verdadeiramente como pesquisadores que se apropriam desse processo. O fazer ciência, o criar, é que definirá a bricolagem metodológica e não o contrário. Ou seja, é no campo de pesquisa que se reflete e que se elabora as metodologias, e não o inverso (BORBA, 1998).

A seguir, descrevemos como as informações obtidas com os documentos e sujeitos de pesquisa foram construídas e organizadas, para por fim, poderem ser analisadas.

4.4 INFORMAÇÕES OBTIDAS COM OS DOCUMENTOS DE PESQUISA

As informações obtidas com a pesquisa de documentos, pode ser definida como uma construção de dados escritos, que segundo Lankshear e Knobel (2008), inclui textos preexistentes que o pesquisador constrói como parte de seu estudo. Como no caso desta pesquisa, incluem-se os documentos oficiais que regulamentaram o ensino, bem como, os documentos escolares que organizaram o ensino na escola em que foi viabilizada a pesquisa, durante o período da pandemia da Covid-19 .

Regulamentações, decretos, instruções normativas, resoluções, planos institucionais, protocolos, pareceres, notas técnicas, entre outros documentos,

especialmente municipais e/ou institucionais, totalizaram os trinta documentos analisados pela pesquisadora. Os referidos materiais são públicos e encontram-se majoritariamente disponíveis para consulta no site da prefeitura Municipal de Santa Maria, os demais podem ser encontrados na escola, como os planos institucionais.

Para a apropriação das informações contidas nestes registros formais, primeiramente os documentos emitidos pela SMed, PMSM, CMESM e escola que compõem este estudo, foram reunidos pela pesquisadora. Num segundo momento, os documentos foram separados por ano (2020, 2021 e 2022), e na sequência, por data de publicação dentro de cada ano. Posteriormente, foi realizada a leitura individual de cada documento, destacando as principais informações de cada um deles, além de fragmentos importantes, para integrarem posteriormente, as narrativas que apresentam os dados desta pesquisa.

A apropriação dos documentos que permearam o contexto temporal que é parte fundamental desta pesquisa (período da pandemia da Covid-19), viabilizou o conhecimento de prescritores que nortearam as mudanças e as adaptações da gestão escolar no período da pandemia, contribuindo assim, para a para a mediação da pesquisadora nos grupos dialogais e construção das narrativas (quadro 8).

Quadro 8 - Quadro resumo de documentos como fontes de pesquisa

DATA	DOCUMENTO	PRINCIPAIS INFORMAÇÕES
16 de março de 2020	Decreto executivo nº 53, de 16 de março de 2020	Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção do COVID-19 (novo Coronavírus), suspende as atividades de capacitação, de treinamento ou de eventos coletivos realizados por todos os órgãos que impliquem a aglomeração de pessoas. Suspende ainda, por 15 (quinze) dias, as aulas e atividades da Rede Municipal de Ensino.
2 de abril de 2020	Decreto executivo nº 66, de 2 de abril de 2020	Regulamenta a aplicabilidade em nível municipal do Decreto Estadual nº 55.154, de 1º de abril de 2020, que reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus); permanecendo a suspensão das aulas enquanto durar a pandemia.

08 de maio de 2020	IN 01/2020	Regulamenta o trabalho remoto do professor. Determina que este esteja com sua carga horária semanal disponível para serviço junto a RME, distribuída da seguinte forma: 25% para formações promovidas pela SMEd, 25% para demandas da escola para o ensino remoto e 50% para compensação posterior. Carga horária passa a ser registrada em tabela própria para este fim, assinada pelo diretor em concordância e arquivada na escola.
12 de junho de 2020	Decreto executivo nº 91, de 12 de junho de 2020	Prorroga a retomada das atividades de educação, estabelecida pelo Sistema de Distanciamento Controlado do Estado do Rio Grande do Sul, institui o COE-E Municipal e dá outras providências.
22 de junho de 2020	Resolução CMESM nº 40	Regulamenta o ensino remoto emergencial para o Ensino Fundamental da RME
24 de junho de 2020	Protocolo para o ensino remoto na RME	Visa prevenir e reduzir os riscos de infecção pelo Coronavírus aos estudantes matriculados na RME de Santa Maria, aos profissionais de educação e demais pessoas que frequentam os espaços escolares sob gestão da SMEd
Julho de 2020	Currículo emergencial da RME para o Ensino Fundamental	Currículo Mínimo Emergencial a ser adotado no ensino fundamental da RME
03 de julho de 2020	Resolução CMESM nº 41	Regulamenta as ações pedagógicas orientadas não presenciais na Educação Infantil da RME
15 de julho de 2020	Plano de ação Institucional 2020	O plano de Ação Pedagógica anual da escola que apresenta estratégias gestoras e pedagógicas da instituição é reelaborado, considerando o contexto atual da pandemia
20 de julho de 2020	IN 02/2020	Orienta o ensino remoto para o ensino fundamental e para a educação infantil. Regra para 20h semanais o ensino remoto para os alunos e determina que professores passem a cumprir 100% de sua carga horária junto a RME

24 de julho de 2020	Uma carta para falar sobre o currículo emergencial na educação infantil	Escrita da mantenedora em forma de carta pedagógica para orientações para o currículo na educação infantil durante a pandemia
18 de agosto de 2020	IN 03/2020	Valida as horas de ensino remoto realizadas pela escola anteriores a 20/07/20, determina 800h mínimas para o ano letivo, mas com flexibilização dos 200 dias. Orienta quanto a reorganização e apresentação do calendário escolar 2020, permite um recesso escolar de até 10 dias se comportado pelas horas letivas mínimas para o ano, determina 40h semanais de ensino remoto para os alunos a partir do mês de setembro, utilizando do banco de horas dos professores se necessário (carga horária não ocupada em maio e em junho)
16 de outubro de 2020	IN 05/2020	Disciplina a expressão dos resultados de avaliação para educação infantil e ensino fundamental, assegura a continuação do processo educativo em 2021, orienta que pareceres finais sejam enviados para as famílias via e-mail, orienta o registro de documentos oficiais a serem expedidos pela escola (como certificados de conclusão, históricos, etc.) para encerramento do ano letivo de 2020
31 de outubro de 2020	Decreto executivo nº 241, de 31 de outubro de 2020	Autoriza, a partir de 04 de novembro de forma facultativa, o atendimento presencial e individual de alunos do 9º ano em regime de plantões nas escolas com plano de contingência aprovado (COE-E Local)
11 de dezembro de 2020	Parecer favorável COE-E Local da escola de estudo	Aprova o plano de contingência COE-E Local para prevenção da contaminação por Covid-19 na escola de estudo
19 de fevereiro de 2021	IN 01/2021	Disciplina os processos relativos à gestão pedagógica a serem adotados em 2021. Menciona o Plano de Ação Pedagógica da escola como documento preponderante para a gestão estratégica e apresentação formal da organização pedagógica e administrativa das instituições escolares municipais. Devendo o plano de Ação Pedagógica da escola ser organizado conjuntamente entre equipe gestora e o quadro de professores e demais servidores, estando articulado com as dimensões Administrativo-Financeira, Pedagógica e de Gestão de Pessoas da escola.
Fevereiro de 2021	IN 02/2021	Disciplina as rotinas do setor de gestão de pessoas da SMEd para 2021

Abril de 2021	Plano de ação Institucional 2021	O plano de Ação Pedagógica anual da escola que apresenta estratégias gestoras e pedagógicas da instituição é apresentado a SMEd
Mai de 2021	IN 03/2021	Disciplina as medidas necessárias para a reabertura gradual e escalonada das escolas municipais a partir dos Decretos Estaduais emitidos em abril de 2021
Junho de 2021	IN 04/2021	Institui o uso das ferramentas pertencente ao Google Workspace for Education como ambientes virtuais oficiais para a realização das atividades de ensino nas escolas e demais setores da SMEd
Junho de 2021	IN 05/2021	Disciplina sobre a obrigatoriedade da participação das escolas da RME no monitoramento do ensino remoto
15 de julho de 2021	Resolução CMESM nº 45	Orienta diretrizes para a educação infantil da RME durante o ano de 2021 em face da Covid-19
15 de julho de 2021	Resolução CMESM nº 46	Orienta diretrizes para o ensino fundamental da RME durante o ano de 2021 em face da Covid-19
03 de agosto de 2021	Decreto executivo nº 83, de 3 de agosto de 2021	Dispõe sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas escolas da RME de SM e dá outras providências.
Novembro de 2021	Nota técnica CMESM 01/2021	CMESM se posiciona contrário a reprovação dos alunos em 2021, devendo haver para tanto, um plano de recuperação de aprendizagens previsto para 2022
13 de dezembro de 2021	IN 06/2021	Define diretrizes para o encerramento do ano de 2021 no que tange os procedimentos acerca do fechamento dos calendários escolares e demais documentos oficiais de registros
16 de fevereiro de 2022	Indicação CMESM nº 01	Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados no ano de 2022 referentes às atividades pedagógicas e protocolos de segurança sanitária

Fevereiro de 2022	IN 01/2022	Apresenta as orientações a serem seguidas visando o início do ano letivo de 2022
Fevereiro de 2022	IN 02/2022	Disciplina as rotinas do setor de gestão de pessoas da SMEd para 2022
Março de 2022	Plano de ação Institucional 2022	O plano de Ação Pedagógica anual da escola que apresenta estratégias gestoras e pedagógicas da instituição é apresentado a SMEd

Fonte: Elaborado pela autora

4.4.1 Recortes temporais da pesquisa

A partir dos documentos que regulamentam os diferentes períodos da educação municipal durante a pandemia, traçamos alguns recortes temporais para a condução deste estudo, utilizando para isto, de marcos importantes que conduziram o trabalho da equipe diretiva na escola da RME de Santa Maria que viabiliza este estudo (quadro 9).

Março de 2020 a junho de 2020: Este primeiro recorte de tempo é denominado como *período inicial da pandemia*, e contempla a suspensão das aulas até o momento em que o ensino remoto passa a ser normatizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Julho de 2020 a junho de 2021: Configura o segundo recorte de tempo, a que chamamos de *atravessamento da pandemia*, abrange o início das atividades remotas normatizadas pela SMEd, até o momento em que passam a ser oportunizados os primeiros atendimentos presenciais na escola.

Julho de 2021 a Março de 2022: É o terceiro e último recorte temporal, que denominamos como *retomada tradicional das atividades escolares*. Compreende o período em que a escola passa a receber um número restrito de alunos na escola, avançando até o atendimento 100% presencial de todos os seus alunos.

Após o extenso isolamento social a que fomos submetidos pela segurança sanitária coletiva, sobretudo, em respeito aos que possuíam a saúde mais

fragilizada, é a partir do mês de março de 2021, que nossas vidas profissionais e pessoais passam a se aproximar cada vez mais da normalidade cotidiana.

Uma conquista importante viabilizada pela ciência e pela população que aderiu expressivamente à vacina, e que conseqüentemente, possibilitaram a diminuição da gravidade dos sintomas e queda substancial de óbitos dos infectados pela Covid-19.

Quadro 9 - Recortes temporais utilizados nesta pesquisa

Denominação	Período de tempo	Descrição
Período inicial da pandemia	Março de 2020 a junho de 2020	Inicia com a suspensão das atividades presenciais nas escolas e se estende até o momento em que as atividades não presenciais (de alunos e professores) passam a ser organizadas e regulamentadas pela RME
Atravessamento da pandemia	Julho de 2020 a junho de 2021	Inicia com o ensino remoto normatizado pela mantenedora e se estende até o momento em que o ensino remoto passa a ser aliado ao ensino presencial na RME
Retomada tradicional das atividades	Julho de 2021 a Março de 2022	Inicia com o ensino híbrido (junção do ensino remoto com o presencial de forma gradual) e se estende até o período de atividades completamente presenciais para todos os alunos na RME, marca o retorno da educação municipal ao “novo normal”

Fonte: Elaborado pela autora

4.5 INFORMAÇÕES OBTIDAS COM OS SUJEITOS DE PESQUISA

As informações obtidas junto aos sujeitos desta pesquisa foram coletadas no decorrer da realização de três grupos dialogais, que ocorreram com uma periodicidade média quinzenal, usando parte do horário destinado às reuniões da equipe diretiva. Estes encontros possibilitaram as narrativas autobiográficas dos sujeitos, que também foram convidados, como última proposta, a redigir uma carta pedagógica.

Os grupos dialogais foram realizados em uma das salas da escola destinada a pequenas reuniões (figura 3), com duração média de uma hora e meia, com

exceção do primeiro encontro, que durou duas horas e meia. Foram realizados três encontros, sendo que cada um deles objetivou focar em um recorte temporal da pandemia, indo ao encontro também, das questões de pesquisa que norteiam este estudo.

Figura 3 - Sala da escola onde foram realizados os grupos dialogais



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para contribuir com a dinâmica de realização de um grupo dialogal, algumas características foram consideradas. Foi escolhida uma sala mais acolhedora (menos formal) e um ambiente receptivo também foi organizado. Buscou-se com isso, criar uma atmosfera que beneficiasse o diálogo, a cumplicidade e a expressão dos participantes.

Em todos os encontros, com a devida autorização dos integrantes, foi realizada a gravação de áudio do tempo integral do encontro, contemplando as narrativas individuais e os diálogos coletivos emergidos da memória do grupo no enfrentamento da pandemia da Covid-19.

O primeiro encontro foi iniciado com uma explanação aos participantes sobre o contexto da pesquisa e da proposta da pesquisadora, justificando assim a construção de dados junto ao grupo. Foi exposto pela pesquisadora também, o compromisso ético assumido para a condução da pesquisa frente às informações que seriam recebidas e que os procedimentos adotados estão amparados pelo Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) e obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde⁴⁰.

Para, além disto, a fala introdutória ao grupo, expôs alguns combinados, como não interromper a linha de pensamento da colega quando esta estivesse se posicionando, aguardar o momento oportuno para se posicionar, e sobretudo, que o grupo pudesse se imbuir de liberdade e tranquilidade para retomar suas memórias e sentimentos profissionais e pessoais que permearam o exercício da profissão durante o período da pandemia.

Para este primeiro grupo dialogal, a proposta foi de rememorarmos o exercício profissional da equipe diretiva no período inicial da pandemia, bem como, todos os sentimentos e desafios que acompanharam o período. Para isto, a pesquisadora fez uma breve apresentação de slides, que continham imagens de mensagens e de fotos publicadas pela equipe diretiva no Facebook da escola, bem como, recortes de alguns documentos oficiais que nortearam a gestão escolar neste período inicial da pandemia.

Este recorte temporal tem início no mês de março de 2020, mais precisamente no dia 17, quando as atividades escolares presenciais são suspensas, e se estende até o mês de junho do mesmo ano, período em que cada escola da RME criou e aplicou suas próprias estratégias educativas, sem uma regulamentação específica da mantenedora.

Esta atividade preliminar foi realizada com o intuito de provocar as lembranças dos sujeitos, o que foi alcançado com maior êxito do que o esperado, chegando a causar emoção em alguns destes sujeitos. Este encontro teve a duração de duas horas, configurando-se como o mais extenso dos encontros realizados. Contudo, não denotou ser um momento cansativo para os participantes, que entre diálogos, lágrimas, cafés e risadas, expuseram com entusiasmo suas memórias.

⁴⁰ Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

O segundo encontro teve duração de uma hora e trinta minutos. Nesta ocasião os participantes foram convidados a retomarem as memórias do período de atravessamento da pandemia pela equipe diretiva, que compreendeu o período de julho de 2020 a junho de 2021. Novamente a pesquisadora provocou as narrativas situando os sujeitos neste período que compreende o momento em que o ensino remoto é oficializado no município de Santa Maria, até o mês de julho de 2021, quando o ensino na rede municipal inicia as primeiras experiências de retomada presencial do ensino.

O terceiro encontro, com duração também de uma hora e trinta minutos, convocou os participantes a retomarem o período denominado como pós-remoto, narrando assim, suas experiências do período (de julho de 2021 a março de 2022), em que foi possível a retomada presencial dos alunos e professores para a escola. No final deste terceiro e último encontro, os participantes foram induzidos ainda, a compartilharem suas percepções sobre o que representou o período da pandemia para o exercício da função na equipe diretiva, para a gestão escolar e para a escola como um todo.

As narrativas autobiográficas construídas junto aos sujeitos que integram o estudo denotaram um alto nível de informações relevantes para a pesquisa, contudo, também houve alguns trechos que apresentaram-se como inaudíveis para a transcrição, pois alguns diálogos se cruzavam, ou ainda, alguns membros do grupo não concluíam sua frase por terem sido interrompidos pela fala de outro colega. O volume extenso de material coletado e a dificuldade de compreensão de alguns trechos foram dificuldades observadas no que se refere à coleta das narrativas, contudo, não comprometeram a qualidade dos dados obtidos para estudo.

A redação das cartas pedagógicas foi consolidada como uma última proposta de coleta junto aos sujeitos de pesquisa. Ao final do último grupo dialogal na escola, a estrutura para a redação da carta foi encaminhada via e-mail para os sujeitos de pesquisa. Na estrutura foram colocadas intencionalmente poucas orientações para a escrita da carta, de forma a possibilitar uma maior liberdade para a escrita, restringindo-se assim, a apenas buscar estimular a expressão das pesquisadas sobre a experiência gestora na pandemia e sobre a participação nos grupos dialogais propostos por este estudo.

Poucos dias após a redação das cartas pedagógicas ser proposta pela pesquisadora para as integrantes da equipe diretiva, as cartas foram recebidas via e-mail pela pesquisadora. A primeira a enviar a carta foi Rosa, que endereça sua escrita às suas parceiras de jornada. Na sequência, Margarida envia suas palavras e escolhe como principal destinatário, o estudante de pedagogia.

Quando Margarida foi questionada pela pesquisadora pela escolha do destinatário, essa responde: *“Pensei o estudante de pedagogia, porque minha carta foi bem um relato, desabafo do que vivenciei enquanto profe, e sempre senti falta de saber a realidade dos professores, porque na faculdade é tudo muito superficial e distante da realidade mesmo.”* Por fim, Girassol também realiza a entrega de sua carta pedagógica, enfatizando que escreveu com o coração.

As cartas pedagógicas apresentaram-se como instrumentos importantes também para análise e construção de conhecimento para a pesquisa, pois fortaleceram informações e deduções da pesquisadora sobre diferentes aspectos emergidos nos grupos dialogais, além de possibilitar, que os sujeitos manifestassem livremente suas percepções sobre o exercício de suas funções durante a pandemia da Covid-19.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA: UMA ABORDAGEM PRÁTICA SOB À LUZ DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para uma condução analítica e cientificamente mais rigorosa das informações obtidas por meio dos documentos, narrativas autobiográficas e das cartas pedagógicas, ao mesmo tempo que, possa a análise estar adequada aos propósitos que permeiam esta pesquisa, optou-se pela realização da análise textual discursiva (ATD) como suporte para a realização da análise dos dados emergidos neste estudo.

No processo da ATD os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses. Nesse desconstruir e esforço reconstrutivo explodem novas compreensões, sempre com intensa participação e autoria (MORAES, 2020, p. 600).

Ao considerarmos ainda, que esse tipo de pesquisa não objetiva testar hipóteses, mas sim, compreender o todo, que valoriza a atuação do pesquisador como parte importante na pesquisa, não apenas para a consolidação da pesquisa

em si, mas sobretudo, para a riqueza dos resultados construídos, a análise textual discursiva apresenta-se como uma alternativa viável com boas contribuições para a análise desta pesquisa.

A análise textual discursiva estrutura-se como uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas conhecidas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso, pois se encontram, segundo Moraes e Galiazzi (2007), sob um único domínio, o da análise textual de textos já existentes ou que serão produzidos para a pesquisa em questão. Estes textos são chamados de *corpus* pelos referidos autores.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelos textos produzidos a partir das informações transcritas das narrativas autobiográficas dos sujeitos, dos textos produzidos por estes através das cartas pedagógicas e das informações subtraídas dos documentos utilizados neste estudo, que juntos, irão posteriormente compor os textos interpretativos que responderão ao problema desta pesquisa (na fase final de análise).

A análise textual discursiva como metodologia de análise de histórias de vida pode ser eleita em virtude de seu potencial heurístico para compreender e interpretar vozes que se narram, pela amplitude de técnicas de análise que abrange envolvendo movimentos descritivos e interpretativos, apresentando um conjunto de técnicas intuitivas que se harmonizam com pesquisas qualitativas, sob uma abordagem compreensiva e crítica (ROCHA; HENRIQUE; CAVALCANTI, 2022).

Para uma análise dos dados baseada na análise textual discursiva, o pesquisador é orientado a iniciar com a unitarização dos textos, ou seja, eles serão separados em unidade de significados. “Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.123), e ainda, de “colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador” (Ibidem, p. 124).

Essa primeira etapa implica em examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados, tendo o cuidado manter o contexto de onde o fragmento foi retirado. Nessa etapa, deve-se dar atenção aos detalhes e nas partes dos

componentes dos textos, uma fase de decomposição necessária a toda análise. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos.

Desta forma, na fase de unitarização da pesquisa, as narrativas transcritas de forma literal pela pesquisadora, emergidas dos grupos dialogais e cartas pedagógicas, passaram a ter trechos destacados com cores diferentes com o auxílio do editor de textos do Word. Os trechos foram destacados considerando a relevância dos mesmos para responderem as questões de pesquisa previamente elencadas. Trechos dos sujeitos de pesquisa que abordavam temas semelhantes (dimensão humana, dimensão pedagógica e dimensão física/financeira), recebiam a mesma cor visando destacar o agrupamento a ser realizado.

Após destacar os trechos que abordavam temas semelhantes, eles passaram a ser reagrupados e categorizados. O processo de articulação de significados semelhantes é denominado de categorização. “Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118).

A categorização consiste ainda, na construção de relações entre as unidades de análise, num processo de leitura e comparação entre elas, resultando em conjuntos que apresentam elementos semelhantes, daí surgem as categorias (SILVA; MARCELINO, 2022). Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o processo de categorização na ATD é longo e exige do pesquisador uma impregnação aprofundada nas informações e, ao mesmo tempo, a eliminação do excesso de informações, apresentando o fenômeno de modo sintético e ordenado.

Podemos afirmar que a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 78).

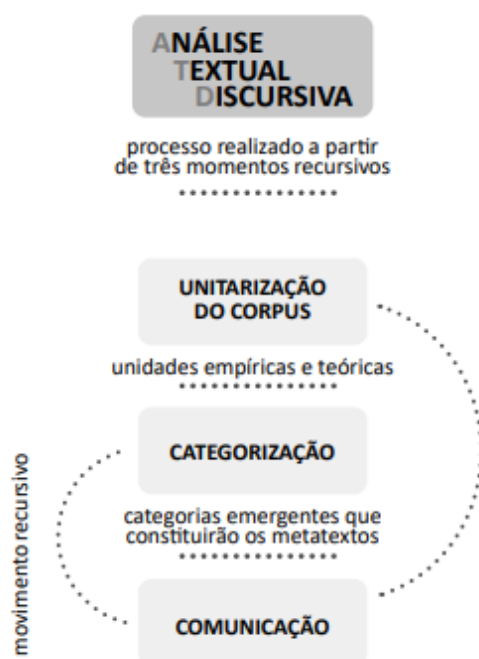
Deste processo de análise, foram construídas as seguintes categorias: Início da pandemia, atravessamento da pandemia, retomada das atividades presenciais e aprimoramento das práticas gestoras. Assim, os fragmentos das narrativas passaram a ser reorganizados, possibilitando uma análise mais profunda.

A etapa final é denominada como comunicação ou produção de metatextos, que buscam captar o novo emergente, através de um processo auto-organizado. Para Silva e Marcelino (2022, p. 22), “[...] nessa etapa percebe-se uma nova

compreensão do todo, possibilitada pelo intenso envolvimento nas etapas anteriores. O objetivo agora será elaborar um texto descritivo e interpretativo, o qual se denomina metatexto, a partir das categorias” (Figura 4).

Segundo Moraes e Galliazzi (2007), saber empregar as categorias construídas na análise para organizar a produção escrita é uma forma de atingir descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados. Os autores afirmam ainda que “a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 32).

Figura 4 - Estrutura da Análise Textual Discursiva



Fonte: Silva e Marcelino (2022)

Nesta dissertação, a comunicação será apresentada através de narrativas elaboradas com base nos documentos e sujeitos que integram as fontes deste estudo, para responder o problema de pesquisa desmembrado em questões.

Essa metodologia, que defende uma intensa impregnação do pesquisador, no qual este é desafiado constantemente a reconstruir seus entendimentos de ciência e pesquisa, o coloca em um movimento de reconstrução, tornando mais complexas suas compreensões sobre os fenômenos que investiga, sob o qual, a partir da

análise textual discursiva, cria espaço para o novo, numa tempestade de luzes que surgem do caos criado pelo processo (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Desta forma, buscou-se ao agregar a análise textual discursiva a esta pesquisa, utilizar de suas possibilidades para a análise e encaminhamento científico das informações coletadas, contudo, não tivemos a pretensão de apresentá-la nesta pesquisa com um rigor metodológico inflexível a ser adotado (o que não se aplicaria a uma pesquisa qualitativa), mas, utilizamos de suas contribuições para a construção de um caminho metodológico próprio, construído com a devida rigorosidade e responsabilidade inerente à pesquisa científica.

Utilizamos assim, do ciclo da análise textual discursiva como um conjunto de estratégias analíticas para emergir os significados do material discursivo coletado.

A tabela a seguir (quadro 10), apresenta os quatro principais passos desta pesquisa, considerando o momento da análise textual discursiva, bem como, os movimentos iniciais e finais descritos pela pesquisadora em cada uma das fases da análise realizada.

Quadro 10 - Organização da análise textual discursiva da pesquisa

	Momento da ATD	Fase da pesquisa	Movimento inicial	Movimento final
1º passo	Corpus de pesquisa	Construção de textos	Áudios são ouvidos, e documentos e cartas pedagógicas lidas	Áudios são transcritos, trechos de documentos e de cartas pedagógicas são selecionados
2º passo	Unitarização dos textos	Separação em unidades de significado	Dados relevantes de pesquisa são isolados de acordo com as questões de pesquisa previamente elencadas	Trechos de narrativas, fragmentos de cartas pedagógicas e de documentos são separados em três grandes unidades: Dimensão pedagógica, dimensão de recursos humanos e dimensão dos recursos físicos/financeiros

3º passo	Categori-zação	Articulação de significados semelhantes	Unidades semelhantes são distribuídas em quatro categorias, considerando os recortes temporais da pesquisa	Dentro de cada unidade, categorias são criadas com dados semelhantes reunidos ao fazerem menção ao início da pandemia, atravessamento da pandemia, retomada presencial das atividades escolares e qualificação das práticas gestoras
4º passo	Comuni-cação	Elaboração do texto descritivo e interpretativo	Narrativas com interlocuções teóricas respondem às questões	Um texto narrativo é elaborado para apresentar, descrever e interpretar os dados produzidos à luz da teoria que embasa a pesquisa (referencial teórico da pesquisa e novas contribuições)

Fonte: Elaborado pela autora

5 RESULTADOS DE PESQUISA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA EQUIPE DIRETIVA COMO EXPERIÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

A evocação de lembranças é uma maneira de reconfiguração de histórias de vidas e da valorização das experiências humanas. Na ação de lembrar desencadeamos sentimentos, que se entrelaçam a outras memórias, permitindo a reconstrução dos significados.

Bosi (1994) situa a ação de lembrar como uma atitude de refazer e repensar as experiências do passado, para o autor, na maior parte das vezes, lembrar não significa apenas reviver, mas, sobretudo, a oportunidade de refazer, reconstruir, e repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências que estavam no passado.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Ao tomarmos as narrativas autobiográficas nos grupos dialogais como um relato de memórias coletivas, como uma oportunidade dos sujeitos retomarem e selecionarem suas lembranças que lhes parecem justas e reais, e do quanto estas podem ser significativas para os sujeitos que compõem a equipe diretiva, trazemos as palavras de Bondía, quanto às exigências pelas quais somos impregnados em uma narrativa.

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Partir das lembranças dos sujeitos desta pesquisa, nos permite construir narrativas que viabilizam o conhecimento e o reconhecimento das histórias de vida como fonte para investigação, e que para, além disso, possibilitam a construção e a reconstrução de uma equipe de pessoas para se pensar, se reorganizar e, quem

sabe, se potencializar. É um narrar de nós, que não só ajuda a construir nosso significado, mas que também nos (re)significa.

Corroboramos com as palavras de Cunha e Prado (2017), ao acreditar que não podemos ter a ilusão que conseguimos resgatar o vivido pela equipe diretiva, tal qual ele aconteceu, pois o encontro com o passado é mediado por uma vida que percorreu o tempo, um intervalo entre passado e presente que age sobre as sensibilidades do sujeito. As memórias surgem assim, não do movimento contínuo de rememoração do vivido, mas como uma permanente reapresentação do passado para nós mesmos.

Sob tais aspectos teóricos, que reconhecem o valor das memórias humanas como fonte importante de conhecimento, os resultados desta pesquisa serão apresentados por meio de narrativas autobiográficas, construídas a partir da análise dos documentos, mas, sobretudo, possibilitadas pelos dados coletados junto aos grupos dialogais e das cartas pedagógicas.

Cada narrativa intenciona assim, responder a uma das quatro questões que compõem este estudo, visando de modo geral, compreender como que as constantes mudanças na dinâmica escolar e gestão de recursos (humanos, materiais e pedagógicos) realizadas por uma equipe diretiva ao longo da pandemia da Covid-19, podem aprimorar a gestão escolar por meio de memórias do período pandêmico, transformadas em experiências gestoras.

As referidas questões, elaboradas como categorias a serem analisadas em cada recorte de tempo da pandemia da Covid-19 neste estudo, e compartilhadas como resultados finais desta investigação buscam encontrar nas memórias narradas pelos sujeitos, as vivências gestoras (positivas e/ou negativas) que possam ser transformadas em experiências construtivas para a gestão escolar, e mais especificamente, para gestores que compõem equipes diretivas de escolas.

As falas dos sujeitos serão reproduzidas nas narrativas desta pesquisa, da forma mais próxima possível do que foi verbalizado nos grupos dialogais e nas cartas pedagógicas, reproduzindo a linguagem informal utilizada e suprimindo apenas estruturas linguísticas pouco elaboradas, como “ã, aham”, etc. As vírgulas não serão utilizadas de acordo com as regras gramaticais da língua portuguesa, mas sim, para expressar pausas presentes nas falas dos sujeitos. As reticências serão usadas para expressar pausas ainda mais longas entre o pensamento e a fala.

Sempre que houver a fala de um dos sujeitos de pesquisa transcrita literalmente, ela será colocada em itálico, seguido pelo nome fictício do sujeito ao qual se atribui aquela fala. Os fragmentos transcritos serão sutilmente diferenciados para sinalizar os diferentes instrumentos utilizados para coleta das narrativas autobiográficas. Deste modo, as informações literais emergidas dos grupos dialogais estarão entre aspas, enquanto que, trechos retirados das cartas pedagógicas, receberão essa menção após o nome fictício do sujeito.

5.1 QUAIS EXPERIÊNCIAS FORAM DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DIRETIVA NO INÍCIO DA PANDEMIA NO QUE SE REFERE A GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS/FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS?

(...) no ato de relatar a reflexividade é ativada, até mesmo porque ao interagir com outra pessoa o sujeito tem a possibilidade de tentar esclarecer os seus motivos e modos de ser. O entendimento de “si mesmo” se realiza somente com um esforço interpretativo. O “si mesmo” é uma narração, pois estamos sempre a contar histórias sobre nós a nós próprios, recuperamos uma memória criando uma nova narrativa (RABELO, 2011, p. 175).

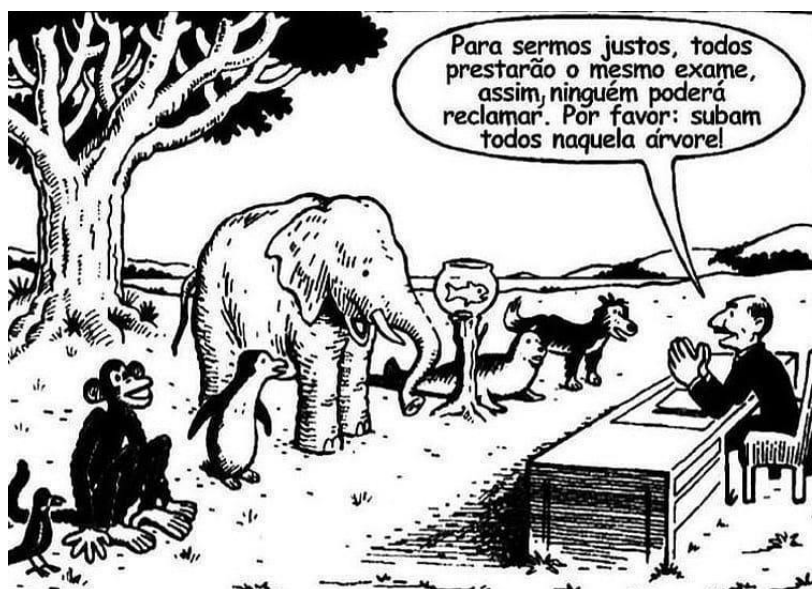
No primeiro grupo dialogal, antes mesmo do início formal do encontro, Girassol relata um evento recente. Relata, que ao ser convidada para compartilhar uma determinada experiência sua com um grupo de acadêmicas, a mediadora do grupo utilizou uma imagem que a tocou de forma especial (figura 5). Esta imagem, amplamente conhecida no campo da educação, havia sido utilizada por ela na defesa de sua dissertação de Mestrado, 26 anos atrás.

Nos chama a atenção, a relação que Girassol estabelece na sequência, entre o passado longínquo e o passado recente. Traz em sua fala, que tudo aquilo que ela pesquisou anos atrás, sobre a importância de considerar as individualidades dos alunos para a qualidade do processo educativo, ela acabou vivenciando, de uma forma impositiva, mas, positiva, durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19.

Girassol argumenta, que a pandemia forçou a escola a não desconsiderar as características dos alunos e de suas famílias, para o planejamento, condução e avaliação das propostas pedagógicas, e do quanto se sentiu satisfeita, em poder ter vivido isso, mesmo que para ter experienciado este olhar atento da educação para

as especificidades de cada aluno, tenha sido através de um momento difícil, se referindo ao período pandêmico.

Figura 5 - Imagem utilizada na defesa de mestrado de Girassol, em 1996.



Fonte: Imagem disponível em <https://blogdotarso.com/2013/11/22/classe-media-e-meritocracia/>

“Eu consegui viver aquilo que eu sonhei lá, até esses dias eu pensei, vou pegar a minha dissertação e vou ler de novo”, ao que Rosa acrescenta, *“faça um doutorado mobilizada por isso, imagina só...”*. E girassol responde, que até já havia pensado nisso, mas que este não seria, em princípio, um objetivo para ela neste momento.

Com o início do grupo dialogal, a equipe diretiva passa a resgatar suas memórias que permearam o cotidiano da gestão escolar durante a pandemia. Através da introdução realizada pela pesquisadora, com a apresentação de imagens do período inicial da pandemia dispostas de forma cronológica, as lembranças foram sendo costuradas num emaranhado de sentimentos. Rosa ao ver a primeira imagem, suspira e expressa: *“vou começar a chorar aqui”*.

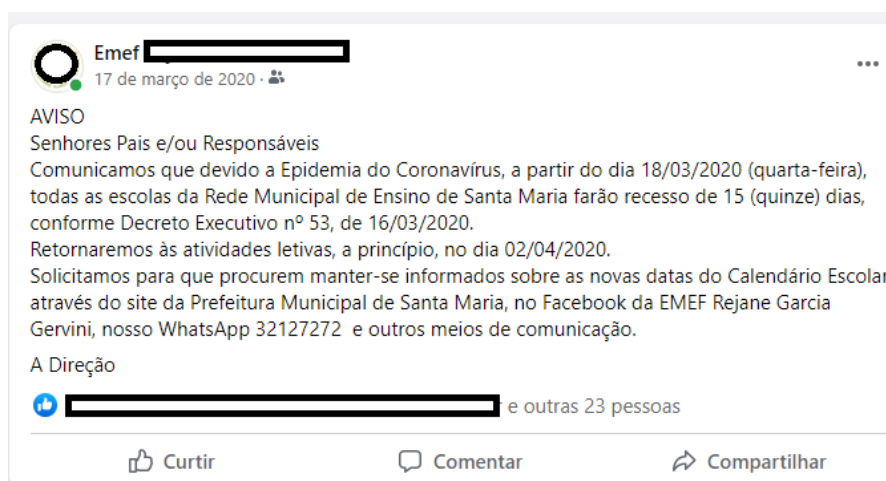
Retomando o primeiro semestre de 2020, período inicial da pandemia da Covid-19, no final da tarde do dia 17 de março daquele ano, foi realizado pela equipe diretiva, o primeiro contato com a comunidade escolar sobre o novo período que passava a permear a sociedade e a educação. A equipe informava assim, através da

rede social Facebook da escola, sobre a suspensão temporária das atividades escolares em virtude de uma nova doença que acabava de alcançar, também o Brasil (Figura 6).

Muito embora os noticiários já divulgassem cenários assustadores em outras partes do mundo, a equipe não tinha a dimensão do que realmente estava por vir. A pandemia da Covid-19 ainda era considerada uma epidemia, e ingenuamente, realmente acreditávamos como sociedade, que voltaríamos às atividades normais em pouco tempo, ou em quinze dias no caso das escolas, como evidencia a fala de Girassol.

Foi um 17 de março de 2019, há 20 dias do início de um novo ano letivo, um período em que estamos muito motivadas, implementando projetos novos, conhecendo nossos alunos, apresentando as propostas de trabalho para o novo ano letivo, quando fomos informadas que teríamos que suspender as atividades por 15 dias. Já estávamos preocupadas com essa nova doença que assolava rapidamente o mundo inteiro, mas saímos da escola confiantes, que em breve retornaríamos. Tranquilizamos os alunos e já pensávamos na “recuperação desses dias”. Será que perderíamos o recesso de julho? (Girassol em sua carta pedagógica)

Figura 6 - Primeira postagem da equipe em rede social



Fonte: Facebook da EMEF que integra a pesquisa

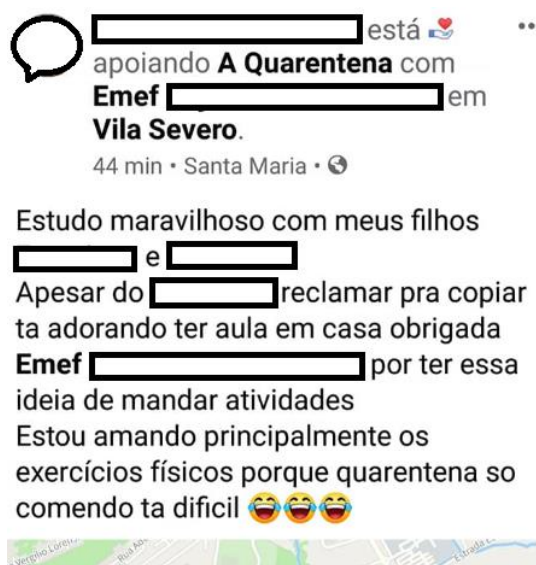
A informação exposta no primeiro comunicado da escola, que denota a necessidade de comunicação constante entre escola e família, como indispensável para acompanhamento das próximas orientações, relaciona-se com uma questão importante trazida pelo grupo sobre este período inicial da pandemia: A primeira orientação da SMEEd foi para as escolas manterem o vínculo com a comunidade

escolar, mas sem delinear formas exatas para isso.

Como a escola estava recém iniciando o ano letivo de 2020, a equipe pensou em enviar atividades recreativas e de reforço dos conhecimentos do ano anterior para os alunos fazerem em casa, mantendo-os assim, envolvidos com atividades de leitura, escrita, interpretação, brincadeiras, entre outras propostas, considerando que estavam tão empolgados pelo recente retorno das aulas. O envio de atividades para os alunos, através, principalmente dos pais, passou a ser realizado em 24 de março.

Tal iniciativa foi bem recebida pelas famílias, que apoiaram a experiência da escola em enviar propostas de atividades para os alunos através deles, visto que, a escola possuía em seus registros apenas os números de contato dos pais e/ou responsáveis, e além do mais, poucos alunos maiores possuíam telefone para poderem receber diretamente da escola os comunicados e atividades (figura 7).

Figura 7 - Postagem de mãe de aluno sobre atividades recebidas



Fonte: Facebook da EMEF que integra a pesquisa

Contudo, a escola não tinha na época, os pais e/ou responsáveis reunidos em um grupo de mensagens instantâneas, que possibilitasse o contato rápido e prático com todos eles para troca de informações e, tampouco, que viabilizasse o envio de propostas e/ou sugestões que pudessem ser feitas pelos alunos durante este período em casa.

Assim, a primeira importante atividade realizada pela equipe diretiva no início

da pandemia, foi a criação de um grande grupo de WhatsApp⁴¹, incluindo pais, responsáveis e alguns poucos alunos. Uma criação que já era intencionada pela escola, mas que por receio da equipe em estabelecer comunicações inadequadas, principalmente pelos pais, postergou a criação do grupo, até que a pandemia obrigou a ação gestora para efetivação de um canal de comunicação mais próximo com a comunidade escolar.

Esta ação foi realizada por Orquídea, que adicionou todos os números de contato das famílias em seu aparelho telefônico e criou um grupo de whatsapp com os pais da escola. Naquela ocasião, não havia ainda na equipe diretiva, uma boa aceitação de tal iniciativa, integrantes temiam que os grupos poderiam gerar problemas com comentários indevidos ou desnecessários de pais. E ainda, se fossem criados grupos menores de alunos/pais com professores, para que as propostas e orientações pudessem ser enviadas aos estudantes, os professores teriam seus números de telefone pessoais expostos, o que a equipe presumia, que não seria bem aceito por eles.

Orquídea compreendeu a partir da manifestação das colegas, que como não havia um aceite positivo da própria equipe, o número das demais integrantes não seria incluído de forma impositiva no grupo de WhatsApp de pais e/ou responsáveis, mas que este, inevitavelmente, precisava ser criado para possibilitar a comunicação da escola com as famílias e alunos.

Sete dias depois da criação do grupo, a escola estava conectada e integrada com mais de 80% dos alunos, que passaram a receber as primeiras orientações e propostas construídas pelos professores, sendo estas, enviadas por Orquídea, que posteriormente, recebia as devolutivas dos alunos por meio das famílias e fazia o encaminhamento das atividades recebidas para os professores.

Contudo, uma fala de Rosa e Girassol no grupo dialógico, demonstrou que elas não tiveram, na época, a mesma percepção dos fatos narrados por Orquídea.

“e tu (se referindo a Orquídea) querendo assim, como é que eu posso dizer, não é aliviar, mas não querendo envolver as professoras [...] e aí repassava as coisas.” (Rosa)

⁴¹ O WhatsApp é um aplicativo para troca de mensagens instantâneas através da internet. É um recurso gratuito para celulares, amplamente conhecido e utilizado em diferentes esferas para a comunicação individual ou coletiva, que permite a troca de mensagens escritas e por áudios, além do envio de imagens entre os usuários do aplicativo.

“ela ficou sozinha no grupo, nem nós entramos naquele grupo [...] e eu lembro: Orquídea, vai ficar pesado pra ti, e ela não, não. E aí bombardearam ela de pergunta (risos).” (Girassol)

“nossa, eu não acredito nisso! (Margarida)

Ao ouvir a fala das colegas, Orquídea explicou a razão pela qual escolheu conduzir, mesmo que sozinha, o compromisso de estabelecer o contato com as famílias. Expôs que, como não era uma prática comum na escola professores estarem em grupos de Whatsapp com pais, não achou adequado, da noite para o dia, incluí-los nesta proposta. Tampouco, sentiu-se confortável para incluir impositivamente, as colegas da equipe que não manifestaram desejo em participar do grupo de Whatsapp com os pais e/ou responsáveis.

“foi a maneira que eu achei de permitir que as coisas funcionassem, tipo assim: então tá, me manda, que eu mando pra eles, e depois eu recebo, e eu mando pra vocês, né. E durante algum tempo eu até consegui, e depois eu comecei a surtar.” (Orquídea)

“mas foi bastante tempo” (Rosa)

“foi sim, foi dois meses” (Girassol)

Depreendemos neste fragmento, que na ocasião dos fatos, a equipe diretiva, não conseguiu ser suficientemente clara uns com os outros para verbalizar seus reais sentimentos e expor suas críticas e propostas, o que é percebido através das narrativas que se cruzaram nos grupos dialogais e nas cartas pedagógicas.

Rapidamente Orquídea organizou um grupo de Whatsapp com todas as famílias para avisos, informações e envio de propostas de pequenas atividades para manter nossos alunos conectados com a escola. (Girassol em sua carta pedagógica)

Há assim, a centralização de uma atividade importante em uma integrante, que deveria ser compartilhada pela equipe diretiva. A gestora Orquídea, ao não conseguir superar a cultura de resistência instaurada no grupo, não verbaliza adequadamente a proposta para a equipe, tendo conseqüentemente, uma prática gestora centralizadora e com sobrecarga de trabalho.

“Eu pensava em te ajudar com aquele monte de grupo, mas eu pensava isso não é justo, porque ela tem uma vice. sabe? E eu me sentia ruim com isso. Eu via tu sofrendo enquanto gestora [...] e ao mesmo tempo se eu abraçasse mais isso também, ia pesar para o meu lado. Só que em nenhum momento tu reclamou. E não é que tu não reclamou, é que de fato a gente

nem falava uma pra outra. A gente simplesmente não falava uma pra outra. Sei lá quando que a gente foi falar, comentar isso entre nós. Mas era uma coisa que nós sentíamos e era pra mim uma coisa que me incomodava muito, ter alguém no grupo que não pegava junto, sabe? Isso me incomodava.” (Rosa)

A necessidade, naquele momento, de uma comunicação mais eficiente entre os membros da equipe diretiva, para também possibilitar maior autonomia nas práticas gestoras, é refletida no fragmento acima, e ilustra, como a falta de um diálogo mais adequado e efetivo, não apenas desestabilizou o grupo de forma coletiva e individual, mas também não colaborou para o entrosamento da equipe e alcance de melhores resultados, no processo educativo que se buscava oportunizar aos alunos no início da pandemia.

Todavia, no que se refere a comunicação estabelecida com as famílias, esta representou um importante avanço do período. As famílias faziam contato com a equipe para contar sobre seus familiares positivos ou com suspeita para Covid-19, para tirar dúvidas sobre atividades escolares, para solicitar auxílio de alimentos, ou com documentos escolares. Entravam em contato ainda, para compartilhar assuntos pessoais que permeavam suas vidas e a dos alunos, dividiam as mudanças enfrentadas na dinâmica familiar, como separações e retornos conjugais, atritos familiares, mudanças de endereço, entre outros assuntos que acabavam influenciando também, nas conduções pedagógicas junto a estas famílias.

A comunicação que passou a ser estabelecida pelas mensagens trocadas por Whatsapp ou por ligações, passou a ser ampliada também presencialmente na escola, quando algumas destas famílias iam buscar e/ou entregar atividades, buscar alimentos, expor situações particulares, ou que, simplesmente se aproximavam para conversar ao perceber alguma movimentação na escola. Os vínculos entre a escola e as famílias foram assim, sendo construídos, reconstruídos e cotidianamente fortalecidos.

No início do mês de maio de 2020, o trabalho remoto (de professores e integrantes de equipes diretivas) foi regulamentado pela SMEd, onde estes, deveriam observar 25% da carga horária para formação continuada promovida pela mantenedora e 25% para atendimento das demandas escolares. Com a carga horária reorganizada, as reuniões e formações virtuais se tornaram mais intensas e formais.

Em certa altura do grupo dialogal, quando as reuniões virtuais são mencionadas por uma das gestoras, emerge o seguinte diálogo:

“Eu não sinto falta, eu não. Tinha que falar, tinha que escutar e tinha que controlar fulano (se referindo ao filho). De que jeito? Eu não quero mais isso, tá louco. As aulas, eu tenho pavor só de pensar.” (Margarida)

“Me traz uma angústia tão grande, eu acho que eu cheguei a comentar com vocês né. Que eu tinha facilidade para falar para as pessoas presencialmente, mas ali eu me travava, eu me sentia muito mal, muito mal. E me sinto muito mal ainda. Que sensação horrível.” (Rosa)

“E quando desligam as câmeras? Que sensação horrível. É pior ainda.”(Margarida)

“Essa é a pior sensação. Nas nossas reuniões a maioria tava ao vivo, te enxergando né, com as câmeras ligadas. Essa sensação de desligar as câmeras dá a sensação que eu não tô nem aí.” (Girassol)

“E sabe o que que eu sinto? Que parece que não é humano. Parece que é uma coisa que não é do humano.” (Rosa)

“Eu particularmente, quando eu olho, eu sinto um ranço. Eu peguei um ranço. Não que tenha acontecido algo de tão ruim, mas que é justamente isso, parece que a gente tava falando ali, mas faltava isso aqui, esse olho no olho. Tu tá ali do lado, tu balança a cabeça, tu tá junto, tu tá acompanhando, tu tá falando com pessoas. O corpo fala junto.” (Orquídea)

“É do humano tu complementar a fala do outro. Sem isso, tu perde a essência do humano.” (Rosa)

“Tu dizer um ‘é isso mesmo’ para o colega que acabou de falar, é tão importante para ti quanto para ele. Porque essa é a comunicação, né?”(Orquídea)

O diálogo acima, reforça a importância da comunicação para as relações humanas, e as dificuldades, muitas vezes enfrentadas também na equipe, pelo distanciamento físico imposto pela pandemia.

As reuniões por vídeo não possibilitavam uma comunicação fluída, os ambientes familiares adentravam as reuniões, haviam problemas com conexão, imagens e áudios por vezes travavam, não era possível expressar a totalidade do que intencionavam comunicar, e menos ainda, os integrante da equipe se sentiam acolhidos no que estavam tentando expressar.

Já nas mensagens escritas, a pontuação empregada, os emojis utilizados, não raras vezes divergiam entre a proposta do remetente e a compreensão do destinatário. Em algumas situações, mensagens trocadas de forma individual ou de forma coletiva através do Whatsapp, eram compreendidas de forma distorcida. Um ponto de exclamação significava que uma colega estava se exaltando ao falar, um

emoji de positivo carregava desdém, um pouco mais de demora para responder a mensagem representava indiferença, entre outros exemplos que chegam a parecer cômicos, mas que foram reais.

Goerck (2022), nos relembra a complexidade da comunicação humana, ao nos trazer que comunicar não significa apenas transmitir mensagens de um emissor para um receptor, ela envolve planejamento, ação e compreensão de quem fala e de quem responde, e ainda, que “o estabelecimento da comunicação se dá mediante o *feedback* do receptor, ou seja, a sua resposta em forma de conhecimento, participação ou envolvimento em relação à informação comunicada” (Ibidem, 2022, p. 95).

Desta forma, torna-se imprescindível, estarmos constantemente vigilantes em nossa forma de comunicar, exercitando a clareza, a empatia, a paciência para falar e para ouvir. Para compreender o outro e compreender ainda, que às vezes o outro não vai conseguir compreender você, como você gostaria de ser compreendido, e que está tudo bem, isto é humano. Você pode comunicar novamente, ou aguardar o momento oportuno. Escolher as palavras certas nos momentos certos, também denota crescimento profissional, como nos traz Rosa, ao mencionar a comunicação em sua carta pedagógica e relacioná-la às suas ações gestoras.

Creio que o meu jeito prático de expor as orientações, necessitou ser revisto e, com isso, eu aprendi que nem todo mundo entende essa praticidade apenas de um jeito prático. (Rosa, em sua carta pedagógica)

Para além da comunicação, a equipe diretiva sinalizou avanços tecnológicos relevantes, em que aprenderam a organizar reuniões virtuais através do Google Meet, apresentar slides em reuniões virtuais, manejar plataformas, construir coletivamente documentos pelo Google Docs, organizar documentos no Google Drive, realizar levantamentos de informações via Google Forms, entre outras aprendizagens que poderiam ser citadas, e que vão além da apropriação das ferramentas tecnológicas do Google⁴².

⁴² Google é uma empresa multinacional americana de tecnologia que inclui mecanismos de busca, publicidade online, computação em nuvem, software de computador, computação quântica, comércio eletrônico, inteligência artificial e eletrônicos de consumo. Possui mais de vinte ferramentas gratuitas, como o Google Meet (possibilitador de reuniões virtuais), Google Drive (armazenamento de documentos em nuvem, que podem ser acessados de qualquer dispositivo eletrônico com acesso a internet), Google Forms (criação de formulários eletrônicos para coleta e registro de informações,

As aprendizagens tecnológicas que até então eu achava desnecessárias, me foram impostas sem escolha. Foi graças a paciência e amorosidade de colegas-parceiras [...] que consegui a muito custo adquirir. Novas formas de aprendizagens me foram impostas e sem escolha tive que ajustá-las à realidade de nossos alunos. (Girassol, em sua carta pedagógica)

As aprendizagens tecnológicas foram desafiadoras para toda equipe, pois a utilização de recursos mais específicos, não era de fato, comum para a condução e organização das atividades administrativas e pedagógicas, tampouco, bem dominadas por todas as gestoras. Contudo, configuram movimentos que vão ao encontro das crescentes mudanças tecnológicas na sociedade atual e na educação.

Assim, é possível constatar que as mediações tecnológicas criadas para desenvolver as interações sociais, possibilitaram à sociedade disponibilizar novos instrumentos que aceleram e diversificam seus próprios processos, modificando impreterivelmente toda sua estrutura e suas ramificações. Essas mudanças, aliadas a outros fatores, abalaram os paradigmas e modelos dos sistemas educacionais, que suscitaram novos questionamentos e a definição de novas linhas de atuação no plano pedagógico e administrativo (Goerck, 2022, p.92).

Embora, algumas destas novas práticas possam ser consideradas mais desafiadoras para alguns integrantes da equipe e menos para outros, elas denotam um aprimoramento tecnológico coletivo da equipe diretiva para o exercício das funções na profissão, pois foi a partir destas experiências, que instrumentos pedagógicos e administrativos foram otimizados, permitindo que as interações sociais fossem viabilizadas, sobretudo, no período de isolamento social.

Na segunda quinzena do mês de maio de 2022, a equipe pensou em uma nova estratégia, como alternativa para aproximar os professores e alguns integrantes da equipe diretiva, dos alunos e de suas famílias, pois o período de afastamento das atividades escolares só aumentava, sem perspectivas positivas de retorno. Era indispensável assim, que fosse estabelecido um canal de comunicação viável, sobretudo, frente às necessidades pedagógicas, o que permitiria também, descentralizar as atividades até então, realizadas por apenas uma integrante da equipe diretiva.

Como a escola possuía conhecimento que os integrantes da comunidade escolar (alunos/pais, professores e equipe diretiva) que possuíam conexão com a

etc.), Google Docs (editor de texto que permite o compartilhamento do texto para edição e/ou acesso de mais pessoas), entre outras ferramentas inteligentes que auxiliam nas demandas individuais ou coletivas, sobretudo de trabalho.

internet usavam também cotidianamente o Facebook⁴³, as propostas pedagógicas foram transferidas para esta rede social, onde foi criada uma comunidade⁴⁴ para cada turma. Convém acrescentar, que o conhecimento preciso da comunidade escolar, foi possibilitado pela utilização do recurso Google Forms, para coleta de diagnósticos constantes junto às famílias.

As propostas pedagógicas passaram assim, a serem compartilhadas pelos professores com o auxílio e acompanhamento da supervisão pedagógica. Embora os professores estivessem virtualmente mais próximos dos alunos, a escola não obteve o mesmo grau de envolvimento dos familiares e alunos, comparando com a participação que existia na utilização do Whatsapp para envio e recebimento de propostas aos alunos.

As comunidades no Facebook não eram práticas, exigiam maior uso de dados móveis de internet para carregamento das páginas da web com muitas imagens e propagandas (próprias da rede social) e, sobretudo, não possibilitavam uma comunicação fluída, visto que muitos dos pais e/ou responsáveis conseguiam se expressar melhor através de áudios enviados pelo Whatsapp do que pela linguagem escrita.

Novamente, uma nova estratégia é organizada pela equipe para a condução das atividades pedagógicas, possibilitando maior envolvimento das famílias e alunos. A equipe propõe, voltar para os grupos de Whatsapp, oferecer chips de celular para professores e integrantes da equipe diretiva e incluí-los em grupos específicos, criando um grupo para cada turma da escola.

Como o trabalho remoto do professor havia sido recentemente regrado pela SMEd, estes poderiam utilizar de sua carga horária específica para propor e acompanhar atividades, receber devolutivas e sanar dúvidas de alunos. A proposta foi apresentada em reunião virtual com professores e membros da equipe diretiva, sendo bem acolhida por todos, que inclusive, dispensaram o recebimento de chips para uso em seus telefones, preferindo utilizarem apenas seus números pessoais também para o trabalho.

O que a equipe diretiva realizou no período de março a junho de 2020, elencado de forma cronológica através de suas narrativas, pode assim ser resumido:

⁴³ Facebook é uma rede social gratuita que conecta usuários em todo o mundo, que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias.

⁴⁴ Comunidade se refere aqui a nomenclatura utilizada na rede social Facebook para definir um grupo de usuários que se inserem em um mesmo grupo.

Criação de um grupo geral de Whatsapp com a comunidade escolar; criação de grupos de Whatsapp específicos (um para os Anos Finais, um para cada turma dos Anos Iniciais e um para as duas turmas de Educação Infantil da escola); envio de atividades elaboradas pelos professores para estes grupos; envio das atividades recebidas por alunos para os professores; reuniões virtuais de equipe diretiva; reuniões virtuais gerais com todos professores da escola e por segmento; ações de entrega de alimentos, materiais escolares e de higiene para alunos e suas famílias; criação de comunidades através do Facebook; diagnóstico⁴⁵ da comunidade frente a pandemia; criação e condução de grupos no Whatsapp por turmas; demandas administrativo-pedagógicas (prestação de contas, documentos para a mantenedora, planos, reuniões com a SMEd, etc.); entre outras ações.

Um diálogo do grupo ilustra o exposto acima:

“[...] e aí o que a gente fez né gurias, pelo amor de Deus. Eu nem sei como a gente fez, mas a gente se reorganizou de uma maneira...” (Orquídea)

“muito rápido” (Rosa)

“tão rápida, porque nós não tínhamos nem grupo de whats com os pais. Quando eu li o que a mãe do fulano escreveu, agradecendo a ideia que a gente teve de enviar atividades para os alunos, uma semana depois da suspensão das aulas, eu pensei, a gente inventou o ensino remoto!”(Orquídea)

Rosa, Orquídea, Margarida e Girassol riem juntas.

“não, verdade (entre risos), porque ninguém tinha feito isso ainda!”(Orquídea)

“mas Orquídea, foi tu que nos pediu: gurias se mobilizem junto aos professores com alguma coisa para envolver os alunos nessas semanas”(Girassol)

“porque a ideia era a gente não perder o vínculo [...] e a gente ia manter o vínculo como? só conversando? dizendo oi, tudo bem? mandando mensagem todo dia? então como é que a gente mantém esse vínculo com os alunos?” (Orquídea)

“e eu acho também, que era pra manter eles envolvidos, ali a gente ainda tinha a ideia de voltar em seguida, ia ser só duas semanas, mas tá, pelo menos duas semanas que eles iam ter alguma coisinha para fazer né...”(Girassol)

“isso [...] lembrar que tem a escola, né? Enfim...” (Orquídea)

“e as atividades eram mais recreativas né, justamente porque a gente achava que ia voltar.” (Rosa)

“Foi muito tempo né? Que horror...” (Margarida)

“foi... e a gente foi fazendo tanta coisa... Que nossa, não dá nem pra acreditar...” (Rosa)

“Também fizemos um movimento de juntar comida né gurias?” (Rosa)

⁴⁵ Diagnósticos eram constantemente realizados pela equipe diretiva através do Google Forms durante os diferentes períodos da pandemia (início, atravessamento e final). A utilização de formulários eletrônicos com a comunidade escolar, permitia que pudéssemos conhecer as dificuldades enfrentadas pelas famílias e alunos, os recursos tecnológicos que possuíam disponíveis, o tipo de internet utilizada, quem acompanhava o aluno e em que horário, entre outras informações que eram utilizadas para direcionamento das ações pedagógicas.

“Sim, porque naquele primeiro momento parou tudo, quem era faxineira não ia trabalhar e não ganhava.” (Orquídea)

Deste modo, ações assistencialistas também passaram a ser organizadas pela equipe diretiva em prol das famílias mais carentes da escola, dada a necessidade posta pela pandemia da Covid-19, pois, mesmo algumas famílias que conseguiam se manter de forma adequada, passaram também a enfrentar dificuldades financeiras que impactaram na alimentação, pois eram trabalhadores autônomos que se encontravam sem renda naquele momento.

Apoiadores foram mobilizados pela equipe para angariar doações para famílias em situações mais difíceis, e pelo fato, da escola possuir em seu estoque de merenda uma grande quantidade de alimentos, estes passaram a ser distribuídos à comunidade escolar. Sobretudo, os gêneros alimentícios que poderiam perecer mais rapidamente.

Doar alimentos da escola no momento inicial da pandemia (ainda no mês de março e início de abril), só foi possível por se tratar de itens que haviam sido recebidos como doação, através de uma ação social que beneficiou a escola antes mesmo da pandemia, pois os gêneros para a merenda escolar dos alunos adquiridos com verba pública não podiam ser doados, até que a mantenedora autorizasse e regulamentasse tal ação, o que passou a acontecer a partir da segunda quinzena do mês de abril na RME.

“a partir disso a gente começou a fazer um monte de ações e eu acho que isso foi legal também, porque a comunidade vinha, mesmo que fosse para a alimentação e outras coisas. E eu acho que isso contribuiu também, para essa comunidade que a gente nunca perdeu. Que sempre teve junto. Porque a gente cuidava deles de certa forma também. De certa forma não, a gente cuidava. Cuidava dos filhos deles, cuidava com carinho.” (Orquídea)

A fala de Orquídea denota o esforço da equipe diretiva para um cuidado integral dos alunos. Mesmo que eles não estivessem dentro da escola, a escola se esforçava para continuar com eles, pois professores e membros da equipe diretiva, demonstravam preocupação em saber se estavam sendo cuidados, se tinham máscara, material escolar, alimentação, material de higiene, se estavam brincando e se estavam realizando, claro, as atividades propostas para casa (figura 8).

No mês de junho de 2020, o ensino remoto emergencial é regulamentado no município, e as escolas da rede municipal iniciam, em grande maioria, os primeiros

movimentos de organização para a efetivação desta nova prática escolar. Contudo, como a escola que integra esta pesquisa, já caminhava em um ritmo de experiências educativas junto aos alunos, famílias e professores, foi necessário apenas se readequarem com pequenos ajustes, como a formalização dos registros de atividades realizadas, e produção de materiais impressos para que pudessem ser entregues aos alunos que não possuíam acesso a internet.

Figura 8 - Criança da Educação Infantil brincando com massinha caseira



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ou seja, quando a maioria dos gestores da RME estava iniciando este processo, a equipe diretiva da escola que integra este estudo, já estava aprimorando suas habilidades no ensino remoto, e claro, já desgastadas com tantos novos desafios.

As falas que foram suscitadas no grupo dialogal, reforçam a intencionalidade da empatia nas conduções realizadas pela equipe diretiva no período inicial da pandemia junto aos professores e pais, mas denotam também, seus sofrimentos e percepções pessoais.

“Então eu pensava assim, o professor não pode se sentir também sufocado, né, o professor também não podia se sentir assim... A gente tava num momento difícil... Eu emocionalmente, no início fiquei bastante abalada... Porque foi a primeira vez na vida gente, que eu tive a dimensão do que realmente é ser sozinha. Essa experiência eu tive, vocês não tiveram. Vocês tinham o marido, tinham os filhos e eu fiquei assim... Até me emociono quando eu penso [mareja os olhos], que foram trinta dias que eu fiquei completamente sozinha, então foi muito doloroso, muito mesmo. Penso até hoje, assim a sensação de dor, dói. Então eu pensava também nos colegas, nas dificuldades. O colega que tinha filho, que tinha que atender o filho, que tinha que planejar, como é que a gente ia fazer aquele sufoco de atividade e de coisas né... Pra mim eu sei o quanto foi custoso aquelas aulas on-line também no início né... Quanto eu resisti, porque foi muito dolorido, eu não dominava, agora faço um pouquinho melhor até a tecnologia, mas também né, eu não dominava nada a não ser digitar e imprimir. Eu sofri muito. A Margarida foi uma parceirona porque me ajudava muito [...]. E isso me colocava muito no lugar, de não sufocar o colega com planejamento... E muito menos os pais, coitados né...” (Girassol)

“eu acho que a gente sempre conseguiu pensar nos dois lados né, da família, do professor. Quando eu penso assim, já insiro o aluno na família. Eu acho que foi isso que tornou simples e no fim a gente não adoeceu nossos professores, ou pelo menos a gente tentou né.” (Rosa)

“ou adoeceu o menos possível né?” (Orquídea)

“não tinha uma cobrança ruim, aí eu falo como professora. As próprias reuniões que tinham, sempre tinha um lado humano bem forte, de escutar o outro.” (Margarida)

“a gente tinha esse cuidado de nas reuniões observar como os colegas estavam e depois fazia um contato individual com eles. Quem tinha mais intimidade fazia esse contato.” (Rosa)

Mesmo que a equipe diretiva tenha agido com boas intenções junto aos alunos, familiares e professores, é possível perceber, a partir das narrativas realizadas pelas integrantes da equipe diretiva, uma incerteza sobre a conduta que, na época, seria a mais adequada.

Sinalizam em suas falas, que como equipe diretiva, talvez tenham se precipitado demais já nos primeiros dias de suspensão das atividades escolares. Expondo, que como estavam no início de um ano escolar, na necessidade de colocarem a proatividade em prática, que é uma característica do grupo, como sinalizou Rosa no grupo dialogal, foram tentando, experienciando, testando, acertando e errando. Todavia, também ponderam, expondo o que teriam feito de diferente naquele período.

“Eu acho que eu teria mobilizado o nosso grupo pra gente ter mais calma. Olhando hoje, não precisava de tudo aquilo. Mas isso é uma característica nossa. Porque a gente quer que tudo seja organizado, a gente quer que tudo ande [...]. Os nossos alunos estavam à mercê, e a gente se

incomodava com isso, mesmo que a SMEd não nos mandasse nada, a gente já pensou antes, como é que eles iam ficar em casa sem nada. Pensando hoje, o que talvez eu teria feito, mas é pensando hoje, tentaria nos mobilizar. Calma, vamos com calma eu diria. Porque a gente se sobrecarregou muito. Nós enquanto gestão, a gente se sobrecarregou.”(Rosa)

“Só que tem uma coisa, a gente não sabia que a corrida ia ser tão longa também. E a gente deu muito gás nessa arrancada. [...]. Eu não me responsabilizaria por tanta coisa. Essa coisa de colocar tudo no colo. E de certa forma, tenho tentado puxar o aprendizado.” (Orquídea)

Talvez a equipe diretiva tenha tido ansiedade de mais e planejamento de menos. Talvez devessem ter olhado com mais atenção para a comunicação interna da própria equipe, ter olhado com atenção e diagnóstico também para a equipe. Talvez fosse necessário usarem a empatia que tão bem desenvolveram com alunos e suas famílias, também com elas. Talvez não tenham feito o certo, mas o necessário. Talvez tenham realizado um bom trabalho, organizado e responsável. Talvez a equipe, apesar das dificuldades com a comunicação a distância, tenha se saído muito bem. Talvez tenham realizado, como equipe diretiva, o melhor trabalho possível, dada as circunstâncias do período.

Para Abrahão (2018), são exatamente as dúvidas que acompanham nossa memória, assim como nossas identidades, e experiências que de alguma forma, à luz das trajetórias de vidas, inspiram educadores em exercício e em formação, sem os quais, não poderíamos acreditar em um futuro no qual a educação possa reforçar seu papel essencialmente transformador e humanizador.

É muito provável, que os sujeitos de pesquisa que integram a equipe diretiva, tenham imbuindo-se deste papel social da educação de maneira intensa, pois mesmo sem possuir qualquer experiência com o ensino remoto, com limitações tecnológicas, com suas tensões inerentemente humanas, utilizaram de todos os esforços possíveis, para mesmo frente aos desafios diários, realizarem a gestão dos recursos humanos, materiais/financeiros e pedagógicos da escola.

No que se refere a gestão dos recursos humanos neste período inicial da pandemia, é possível destacarmos a comunicação empática que passou a ser estabelecida pela equipe com as famílias dos alunos, os levantamentos realizados que permitiram um melhor conhecimento das famílias, as reuniões virtuais acolhedoras junto aos professores, e a criação de um importante canal de comunicação virtual, facilitando e viabilizando assim, o diálogo constante entre a escola e a família, por meio do Whatsapp.

No que tange a gestão material/financeira realizada pela equipe diretiva, evidencia-se a distribuição de gêneros alimentícios, materiais escolares e de higiene para alunos em maior vulnerabilidade financeira. Já na dimensão pedagógica, podem ser salientadas as experiências iniciais de ensino remoto e as aprendizagens tecnológicas, tanto as desenvolvidas pela equipe, como as compartilhadas com professores, pais e alunos.

Convém destacarmos ainda, que as narrativas autobiográficas sobre o período inicial da pandemia, possibilitaram sinalizações importantes sobre aspectos que demonstravam necessitar de uma atenção maior da equipe diretiva, como a descentralização de atividades gestoras, e a necessidade de aprimoramento do diálogo interno da equipe, de modo que esse passasse a ser mais empático e acolhedor entre o grupo também, valorizando assim, a comunicação como meio para o estabelecimento de relações mais humanizadas.

5.2 QUAIS EXPERIÊNCIAS FORAM DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DIRETIVA NO ATRAVESSAMENTO DA PANDEMIA NO QUE SE REFERE A GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS/FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS?

“No contexto do isolamento social a que fomos submetidos, narrar o que vivemos e fazer circular as reflexões que emergem das práticas cotidianas têm sido mais do que um recurso formativo. A escrita emancipa e reafirma o diálogo e a parceria ao proporcionar encontros e conexões” (FERREIRA; PRESOTTO; TERRA).

O recorte temporal denominado como atravessamento da pandemia, configura-se como o maior período dos três recortes de tempo que permeiam esta pesquisa. Ele compreende o início de julho de 2020, quando novos movimentos na educação municipal passaram a ocorrer pela normatização do ensino remoto, e estende-se até o mês de junho de 2021, quando inicia gradualmente o retorno presencial dos alunos para a escola.

Seguindo a orientação da SMEd, a escola precisava ser aberta para possibilitar o acesso de funcionários para limpeza e manutenção do prédio escolar, para recebimento de gêneros alimentícios e entrega de kits de alimentação (provenientes da merenda escolar) para famílias em maior vulnerabilidade financeira, para possibilitar acesso também aos professores que precisassem utilizar a internet e computadores para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas,

impressão de materiais para alunos sem acesso à internet, recebimento das atividades realizadas por estes para posterior devolutiva do professor, viabilização de materiais escolares que se fizessem necessários para apoio às aulas, e ainda, atendimento ao público em necessidades de matrículas, transferências e/ou documentos escolares.

Foi iniciada assim, uma escala de trabalho presencial na escola, durante as manhãs, para dar conta destas demandas administrativas e pedagógicas. Escala esta, em que se incluía Orquídea e outra professora que não compõe mais a equipe diretiva atualmente.

Neste período, as supervisoras pedagógicas tiveram o compromisso de adaptar e desenvolver o currículo mínimo e emergencial compartilhado pela SMEd, buscando contemplar junto aos professores, as principais habilidades para o planejamento de cada nível da educação infantil, anos iniciais e anos finais da escola. Também passaram a construir e a compartilhar novos documentos através do Google Drive e Google Docs, organizando e registrando assim, o ensino remoto realizado por cada segmento.

Os desafios tecnológicos que continuaram acompanhando a equipe, são lembrados aos risos pelas integrantes em um dos grupos dialogais. Elas riem ao lembrar que antes da pandemia da Covid-19, Rosa mencionava frequentemente “uma tal nuvem”. Orquídea relembra, *“era uma e duas e ela dizia, coloca na nuvem, fica mais fácil!”*, acrescentando ainda, que elas não aguentavam mais ouvir sobre aquela tal nuvem. *“Como seria mais fácil? Era complicado isso sim. Mais fácil era fazer o documento e deixar ali na área de trabalho”*, brinca Girassol.

Mas relembram juntas ainda, que com a chegada da pandemia, “a tal nuvem engoliu todas elas”. As integrantes da equipe diretiva se divertem ao lembrar do quanto resistiram em utilizar o drive (também chamado de nuvem) para arquivamento de documentos, e que hoje, depois das aprendizagens da pandemia, praticamente todos os documentos da escola são arquivados nele, pois este possibilita que os documentos sejam acessados de qualquer outro dispositivo com acesso a internet, e ainda, que o documento possa ser editado coletivamente.

Coube às supervisoras também, se manterem constantemente conectadas junto aos professores para a construção, apropriação e condução do ensino remoto, bem como, para a orientação e acompanhamento das propostas que iam sendo construídas e enviadas pelos professores. Integravam e acompanhavam ainda, os

grupos de Whatsapp, por onde as interações eram possibilitadas e as atividades enviadas para os alunos.

O planejamento do ensino remoto, e a forma que os alunos recebiam este ensino, e ainda, como se apropriavam dele, com ou sem o auxílio de suas famílias, com mais ou menos dificuldades de acompanhamento, com certeza pode ser definido como um dos maiores desafios cotidianos da educação durante o atravessamento da pandemia.

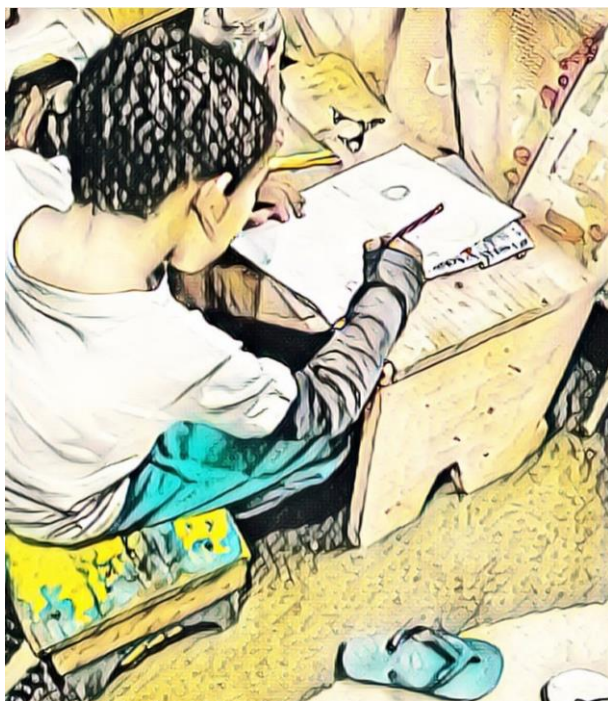
Mesmo que a escola utilizasse todos os seus esforços humanos e pedagógicos, as dificuldades que os alunos enfrentavam para estudar em casa, e que não podiam ser sanadas pela gestão escolar, eram conhecidas pela escola, mas especialmente pela equipe diretiva, pelo fato de acompanharem de forma mais próxima as famílias e a comunidade local (figura 9).

“Nós enquanto escola, embora soubéssemos da realidade dos nossos alunos, a gente sabia que muitos passavam necessidade, a gente sabia que muitos não tinham ambiente pra estudar adequado né, mas ali (se referindo a pandemia), escancarou-se. Eu acho que nossas atividades foram baseadas muito nisso. Como é que tu vai propor uma atividade que vai ter que ficar uma hora, duas, escrevendo, se o pobrezinho tem que ficar em cima de uma árvore pra conectar, que nem a fulana ficava né, lembram?”(Rosa)

Da fala de Rosa e da imagem abaixo (figura 9), que ela busca em seus arquivos pessoais e compartilha com a equipe em um dos grupos dialogais, emerge mais uma reflexão importante do grupo, que menciona as frustrações profissionais e pessoais vividas frente às disparidades sociais.

“tava tudo muito desigual, isso me incomodava muito, sabe? Eu me sentia incoerente. A minha filha estava ali no computador. Não deu certo o notebook e eu comprei um computador novo. E eu tava ali do lado dela, e ela já tava alfabetizada, inclusive quando começou o 1º ano. Mas e os meus alunos aqui? Sabe? Ver essa disparidade... Aula? Pra minha filha era todos os dias, todos os dias! Mas ao mesmo tempo eu pensava assim, mas a minha filha também tá sofrendo, porque ela não foi feita pra esse tipo de aula todos os dias. Quando eu me lembro disso da pandemia, isso me incomoda muito. Me incomoda e por isso me tornei professora, essa disparidade social me incomoda muito.” (Rosa)

Figura 9 - A realidade do ensino remoto



Fonte: Arquivo pessoal de Rosa (sujeito de pesquisa)

As supervisoras pedagógicas, não diferentemente do ensino presencial e tradicional, foram no ensino remoto, o maior elo de ligação, apoio e condução das propostas escolares junto aos professores. Destas, dependiam especialmente, que os professores se mantivessem motivados, tranquilos e apoiados para a realização de seus trabalhos, mesmo frente aos desafios.

“aí era pressão da mantenedora [...] das coisas que vinham atropeladas daquelas formações. Aí a gente tinha que digerir primeiro pra passar pro professor. Porque esse cuidado, isso aí a gente manteve. A gente nunca cuspiu para o professor do jeito que chegou. No sentido de tem que fazer e vai fazer.” (Girassol)

“Tanto que elas vinham no privado. Ai Rosa, fiquei sabendo disso e disso, e eu dizia calma... Não se preocupa, nós vamos conversar e encontrar uma forma de ajeitar, eu dizia. Fica calma.” (Rosa)

A diretora e a vice-diretora passaram, a além das atribuições tradicionais, a conduzir e acompanhar as construções coletivas dos documentos norteadores do

ensino remoto; aplicar e registrar diariamente o COE-E Local⁴⁶ da escola; realizar os investimentos necessários para cumprimento da segurança sanitária; organizar, monitorar e enviar o registro do trabalho remoto e/ou presencial dos professores e servidores para a SMEd; registrar o trabalho presencial dos servidores junto a SMEd para recebimento de vale-transporte; registrar o transporte escolar utilizado para envio e recebimento dos materiais dos alunos público alvo do AEE; organizar protocolos de limpeza de acordo com o COE-E Local; realizar compras de alimentação, contato com as famílias e registro da entrega de kits para os alunos em vulnerabilidade financeira, entre outras atividades específicas da função de direção.

A equipe diretiva, que não contava na época com um agente administrativo escolar para auxiliar nas demandas burocráticas, compartilhava ainda, algumas funções simples durante o trabalho presencial na escola, como enviar e receber atividades através do transporte do AEE, entregar e receber atividades de alunos sem acesso à internet, monitorar e responder mensagens em grupos de Whatsapp da escola e, ainda, estabelecer contato com as famílias e alunos, bem como, outras responsabilidades que eram compartilhadas e construídas de forma virtual, como a reorganização do calendário escolar e plano de ação pedagógica da escola de acordo com as normativas vigentes; levantamentos diagnósticos das condições socioeconômicas, de saúde e de acesso às tecnologias pelos alunos; além das reuniões próprias de equipe para discussão e planejamento.

Em julho de 2020, a SMEd através da IN 02/2020, normatiza para 20h semanais o ensino remoto para os alunos e determina que professores passem a cumprir 100% de sua carga horária junto a RME (entre trabalho remoto e/ou presencial). Desta forma, os alunos deveriam passar a realizar interações diárias com seus colegas e professores, durante o seu turno habitual de aula.

O trabalho pedagógico da escola que integra este estudo, foi organizado de modo a possibilitar que as atividades qualitativas se sobrepusessem a quantidade de horas do professor em atividades pelo Whatsapp e em atividades propostas sem a sua mediação. Deste modo, a equipe diretiva precisava mediar e buscar um equilíbrio entre o conhecimento que era importante (currículo), na forma como o

⁴⁶ COE-E significa “Centro de Operações de Emergência em Saúde para Educação”, podendo ser municipal (COE-E Municipal) ou local quando se referir a própria escola (COE-E Local). É constituído por uma equipe com responsabilidade normatizadora e fiscalizadora das ações para a segurança sanitária individual e coletiva, essas ações para a segurança sanitária são definidas como plano de contingência.

professor conseguiria transmitir o necessário de forma eficiente aos seus alunos (didática) e, em como as famílias conseguiriam receber e acompanhar o que era proposto pela escola (metodologia).

Girassol em uma de suas falas, comenta que acredita que o que fez o trabalho da escola dar certo, se referindo as conduções da equipe diretiva durante a pandemia, foi a simplicidade. Simplicidade em avaliar o que era viável, sem grandes movimentos que se tornassem exaustivos para professores, alunos e famílias, mas com constância, com significado.

“O próprio classroom e as aulas online que a gente seguiu fazendo do nosso jeito, por causa disso [...] a gente nunca seguiu a risca a cartilha delas (se referindo a SMed) e eu acho que foi isso que nos ajudou a não se perder, por que as escolas que impuseram aula on-line direto, tinham meia dúzia de alunos [...] e a gente seguiu naquela organização, com cuidado com os alunos e com os pais, e com os professores também né.” (Girassol)

É possível ilustramos ainda, através de outro fragmento, memórias que denotam a intenção de uma condução empática da equipe diretiva com os professores e famílias. Características que fortaleceram os vínculos entre os membros que compõem a escola, e que conseqüentemente, possibilitaram uma maior qualificação dos processos de trabalho que iam sendo realizados, mesmo com a distância física, as aproximações permitiram avanços importantes, através das conexões emocionais que iam sendo construídas.

“Eu acho que o grupo se cuidou muito[.]. Assim óh, as parcerias. A gente se desesperava, mas qualquer uma, as vezes até mais desesperada, mas ajudava a outra né. Eu vejo assim, tirando a professora fulana que foi mais difícil, nunca eu recebi um ‘não’, nunca um ‘eu não posso’, muito pelo contrário. E as vezes né, os professores também cuidando dos alunos. ‘Ai Girassol eu percebi isso’, ‘eu percebi aquilo’, nos anos finais e nos anos iniciais. Eu acho que aproximou muito, embora tivesse uma distância física, tinha um elo mais emocional. Um compromisso mais emocional assim.” (Girassol)

A normativa divulgada pela SMed do mês de julho, que normatizava o trabalho durante o período da pandemia, trazia ainda, que as escalas presenciais na escola, deveriam ser realizadas pela equipe diretiva. Mesmo que a mantenedora, mencionasse no documento, equipe gestora, era possível compreender que as escalas de trabalho não eram atribuições a serem realizadas exclusivamente por diretores e vice-diretores. A partir deste momento, o grupo passa a enfrentar um

dissabor interno e intenso. A normativa da SMEd trazia em seus artigos 4 e 5, o exposto a seguir:

Art. 4 - A equipe gestora da escola, composta por Diretor(a), Vice-Diretor(a), Vice de Turno, Orientador(a) Educacional e Supervisor(a) Escolar, assim como os professores e demais servidores, nos termos do Decreto Executivo nº 54, de 18 de março de 2020 deverão permanecer à disposição da Administração Pública Municipal durante o horário de expediente, de acordo com a jornada normal de trabalho, mantendo os dados para contato atualizados, podendo ser convocados para a realização de atividades presenciais, conforme a necessidade do serviço ou a critério da chefia imediata.

Art. 5 – A equipe gestora deve organizar uma escala de trabalho, conforme previsto no §2º do Art. 2º, para atendimento ao público, por telefone ou por e-mail, das 8h às 12h, composta pelos gestores e demais servidores, observando os protocolos de segurança, para a equipe ter acesso à escola no intuito de atender suas demandas administrativas e pedagógicas, viabilizando o acesso dos professores para preparação de material pedagógico, bem como o acesso das equipes de limpeza, merendeiras da escola e o transporte escolar (IN 02/2020 SMEd).

Ficava definido assim, que a partir do mês de agosto as supervisoras pedagógicas deveriam também compor a escala de trabalho, que até então, era realizada na escola, desde o mês de março, exclusivamente pela diretora e vice-diretora.

Porém a participação na escala (de um turno na semana) não foi bem aceita pelas supervisoras, sendo a diretora constantemente questionada sobre a validade legal da escala, sobre as horas distribuídas e sobre os diferentes regimes de trabalho. A insatisfação instaurada naquela ocasião, pode ser percebida através da escrita de Girassol.

Como membro da equipe gestora, também vivi conflitos, principalmente pela falta do espaço físico da discussão. Muitas vezes, não havia tempo para as discussões e as orientações precisavam ser cumpridas, sem escolha. Vivi momentos que desejei abandonar a função, principalmente, quando precisamos retornar para a escola para fazer os plantões, pois o deslocamento de casa até a escola a meu ver era um grande risco (não estávamos ainda vacinados). (Girassol, em sua carta pedagógica)

Era uma condição posta pela realidade, que alguém precisava ir até a escola para entregar a alimentação para os alunos, realizar as impressões e entrega de materiais para os estudantes, entregar as atividades do AEE para o transportador, receber os materiais realizados pelos estudantes, entre outras atividades. Uma

necessidade compreendida por todas as integrantes da equipe diretiva, mas a participação nestas demandas, não.

Uma discordância que produziu um desconforto importante entre as integrantes da equipe, pois para umas a participação de todas era considerada justa, para outras não, ou era ainda a escala, considerada desnecessária, não devendo ser imposta pela mantenedora. Sob esse viés, Orquídea desabafa com as colegas no grupo dialogal:

“Eu queria saber qual o ponto certo, qual o ponto de equilíbrio. Eu, o que me marcou muito, me marcou negativamente. Não que tenha sido uma tragédia na minha vida, isso não foi. Mas foi um período de uma aprendizagem imensa. Foi o período de uma construção imensa e eu compartilho da ideia, de que o que não nos mata, nos fortalece. E realmente, me fortaleceu muito, enquanto profissional, enquanto pessoa, me fortaleceu. É aquela coisa assim, tu aprende a duras penas, mas tu aprende. E o ponto de equilíbrio para mim ali era muito difícil. Sabe? Tentar ser justa, tentar ponderar, considerar aqui, considerar ali, entre o ideal, mas o necessário... Mas e o legal? E o que a gente tem que fazer? E o que a gente deve fazer? E como a gente deve fazer? Também me senti muito solitária nisso, sabe? Muito sozinha nisso. Como se eu tivesse lá dirigindo um barco cheio de gente, com pessoas dentro trabalhando pra caramba, cuidando de outras coisas dentro daquele barco, mas como se lá na ponta eu tivesse sozinha. E à deriva. [...] Muito sozinha, me senti muito sozinha mesmo. Emocionalmente, na parte do trabalho mesmo, também muito sozinha né... Porque a gente dizer assim, ah eu tô contigo, pode contar comigo, isso não significa nada. Eu dizer pra ti Girassol, conta comigo, não significa nada... Ah qualquer coisa tu me chama, se precisar eu tô aqui, isso não significa nada. Não é qualquer coisa tu me chama. Se a Girassol tá mal, eu digo pra ela qualquer coisa tu me chama? Ah, se tu desmaiar tu me chama? Não! Então se tu tá mal, eu vou ficar aqui do teu lado, entendeu? Vou te trazer um chá, vou fazer alguma coisa por ti. Isso é ajudar. A gente dizer um pro outro, conta comigo, o que tu precisar eu tô aqui, isso não significa nada. Não é eu tô aqui. É o que que a gente tem pra fazer? Como é que vamos fazer? Como é que vamos nos dividir? [...] Pra vocês burocraticamente estava difícil. E pra escola? Gente, pelo amor de Deus. Era também um horror. Tu tinha que mandar tudo, tudo virou papel. Tudo. Vinha uma normativa e dizia: fazer assim, fazer assado. Aí vinha outra: não, agora faz assado e depois faz assim. Foi bem pesado mesmo.” (Orquídea)

A falta de um diálogo aberto e real compreensão frente às necessidades postas, fez com que um clima desfavorável acompanhasse a equipe por um longo período de tempo, o que talvez, pudesse ter sido melhor contornado com uma comunicação coletiva, humanizada e empática, também entre as integrantes da equipe.

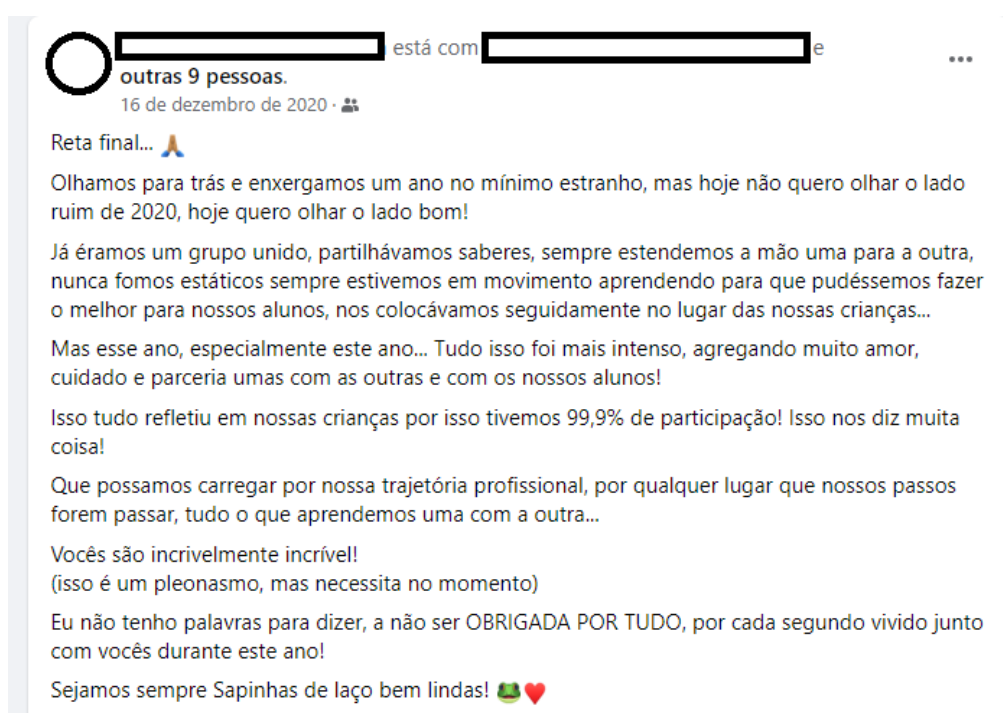
“era difícil pra gente também. E a gente tinha tanto cuidado com os nossos alunos, tanto cuidado com os nossos professores, tanta escuta com nossos professores, e quem é que olhava pra nós? Quem é que nos escutava e acolhia os nossos anseios?” (Orquídea)

Todavia, outras situações intrincadas também eram enfrentadas pela equipe em outros momentos, como as reuniões virtuais. Não era incomum episódios em que as falas em reuniões gerais da escola ou por segmentos, mesmo que acordadas em reunião anterior pela equipe diretiva, fossem questionadas, impostas como dificuldades intransponíveis, ou até mesmo, contraditórias, pelos próprios membros da equipe, o que não beneficiava o diálogo fluído e o fortalecimento do grupo para melhores e mais sutis encaminhamentos.

Entre dificuldades e facilidades, entre incompreensões, mas muito mais acolhimentos, a escola chega ao final do ano letivo de 2022. A postagem de uma das integrantes da equipe diretiva em sua rede social ilustra o sentimento coletivo de trabalho intenso, mas sobretudo, de satisfação pelos desafios vencidos.

A postagem abaixo, realizada após a reunião final do ano de 2022 com um dos segmentos da escola, traz entre outras atividades realizadas pela integrante, a apresentação para as colegas da história de uma sapinho, e por essa razão, ela faz menção ao final de sua escrita, para que as colegas sejam sempre “sapinhas de laço bem lindas” (figura 10).

Figura 10 - Postagem de integrante da equipe diretiva em rede social



Fonte: Facebook da EMEF que integra a pesquisa

A história apresentada por um pequeno vídeo (figura 11), não por menos escolhida para aquele momento, contava a história de um sapinho que havia caído em um buraco. Lá de cima, os demais sapinhos, falavam enquanto se movimentavam energicamente apavorados: - Coitado, nunca vai sair! dizia um. - Está vindo a chuva, vai morrer afogado! gritava outro, entre outras falas pouco ou nada animadoras de outros sapos que acompanham tudo aquilo. E o sapinho lá no buraco, por sua vez, pulava incansavelmente. Ao visualizar lá em cima toda aquela movimentação, de outros sapos que olhavam para ele e gesticulavam tanto, mais o sapo no buraco se motivava a continuar tentando. Pulou, pulou, até que num esforço sobrenatural, conseguiu saltar para fora do buraco. Ele sorriu aliviado e através de seus gestos agradeceu aos sapinhos que estavam lá em cima. Contudo, o que os sapinhos de cima não sabiam, é que o sapo que tinha caído no buraco era surdo, e este, por sua vez, por não entender as palavras que os outros sapos bradavam, achava que todo aquele movimento corporal dos companheiros de espécie, era na verdade, palavras intensas de apoio para que ele pulasse cada vez mais.

Figura 11 - Reunião virtual com vídeo do sapinho surdo



Fonte: Facebook da EMEF que integra a pesquisa

Essa história, retomada pela equipe no grupo dialogal, de onde os fragmentos de fala abaixo são retirados, demonstrava o quanto muitas vezes era necessário que as integrantes da equipe diretiva fossem também “surdas” para algumas coisas, ou para algumas pessoas, para não desanimarem e se manterem motivadas em seus

propósitos educativos, podendo assim, liderar os demais integrantes da equipe gestora, também de forma motivada.

“até por toda a questão da pandemia né, tipo ‘ai isso não é possível’, os próprios professores da rede, em nossas reuniões, tu via no chat, ‘ai isso não é possível’, ‘isso não dá pra fazer’.” (Rosa)

“gente, mas se fosse pelos comentários dos colegas (se referindo aos colegas da RME), era da gente se enfiar num buraco e se enterrar. Nunca se tinha uma solução para um problema, era sempre um problema para uma solução. Nunca tinha ‘um quem sabe a gente inclui isso’, ou ‘quem sabe a gente tira aquilo’, não, era só não vai dar certo, vai dar errado. E é difícil a gente ter sempre força de ir lidando com isso.” (Orquídea)

Mesmo com os constantes desafios profissionais e o medo frente a pandemia da Covid-19, a equipe diretiva da escola, assim como outros membros da RME, acreditavam que em 2021 poderiam voltar ao ensino mais próximo do tradicional. Os documentos emitidos pela SMEd, os cenários social e político, também davam indícios dessa possibilidade.

A escola inicia o ano de 2021 após então, uma intensa reorganização conforme preconizado pela mantenedora. O espaço físico da escola estava pronto para receber os alunos, de acordo com o protocolo do COE-E Municipal e Local. Pisos haviam sido demarcados para o distanciamento adequado de alunos e professores no espaço escolar, materiais foram reorganizados, dispensers instalados e abastecidos, itens de proteção individual para professores e funcionários adquiridos, entre outras adequações.

Para além disto, a escola realizou um extenso planejamento pedagógico para o possível retorno conforme as normativas, possibilitando um retorno gradual e escalonado dos alunos. Desta forma, o ensino híbrido (que inclui aulas presenciais e aulas remotas), através de encontros síncronos e assíncronos (aulas com e sem a participação do professor) foi organizado pela equipe diretiva.

Com todo o ensino esquematizado pela escola, o ano letivo de 2021 foi iniciado recebendo os pais por meio de uma reunião virtual, numa tentativa pioneira e otimista da equipe. Para a surpresa da escola, os pais e responsáveis pelos alunos, mesmo com sua humildade social e tecnológica, participaram em grande número da proposta virtual.

A escola conseguiu reunir assim, na primeira experiência desta modalidade junto à comunidade escolar, 68 famílias na reunião de abertura do ano letivo via

Google Meet. Dentro de um universo de 160 alunos matriculados, onde muitos são irmãos ou familiares que residem na mesma casa, é possível afirmar, com base nas informações fornecidas pelos sujeitos desta pesquisa, e também pela lista de responsáveis presentes criada com auxílio do Google Forms, que 85% da comunidade escolar foi representada na primeira assembleia virtual da escola. Uma experiência que motivou a equipe diretiva, dada a expressiva participação das famílias.

Contudo, mesmo que a escola estivesse organizada administrativamente e pedagogicamente para uma nova fase, e contando ainda, com a motivação da comunidade escolar (famílias, alunos, professores e funcionários) para os novos passos, teve início a onda mais intensa de contaminação por Covid-19 no Brasil e em Santa Maria. O grande número de infectados e o crescente número de casos graves que necessitavam de internação hospitalar, chegou a congestionar o atendimento e internações no município, tanto na rede privada, como na rede pública de saúde. O cenário alarmante, fez com que o retorno ao ensino presencial, precisasse, mais do que nunca, ser adiado, frente a intensidade avassaladora da pandemia da Covid-19.

Certa vez, uma conhecida médica infectologista deste município, havia comparado a pandemia que estávamos enfrentando naquele momento (meados de 2020) como uma “marolinha” e que o pior ainda estava para vir. O que parecia pessimismo para alguns, era na verdade conhecimento científico de uma profissional que estava imersa e ativa junto a ciência, que pesquisava e acompanhava a nova doença no planeta Terra⁴⁷. A previsão da médica santamariense se confirmou, e passamos a enfrentar a pior fase da pandemia da Covid-19. O “tsunami” do Coronavírus iniciou cerca de um ano depois do início da pandemia, com uma explosão de infectados e óbitos pela doença.

Mesmo com a nova reorganização das atividades impostas pelas mudanças no cenário pandêmico, a equipe diretiva continuou conduzindo o ano letivo, com um pouco mais de tranquilidade, visto que, já haviam adquirido uma considerável aprendizagem em adaptarem-se às mudanças e adversidades no ensino e na gestão escolar.

⁴⁷ Uma doença que atingiu todos os continentes do planeta, não chegando a apenas 10 países do mundo (sendo a maioria deles pequenas ilhas remotas), segundo informações da OMS, mesmo agora, em 2022. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/>. Acesso em 15 nov. 2022.

Os plantões presenciais na escola foram retomados no mês de fevereiro, de acordo com as determinações da mantenedora e do estado do Rio Grande do Sul, que usava de bandeiras para determinar medidas mais ou menos rígidas no enfrentamento da pandemia.

É neste período também, que a merendeira da escola é infectada na família pelo novo coronavírus, tendo graves complicações e permanecido entubada para ventilação mecânica durante mais de um mês. A situação grave da colega deixou todos apreensivos, o óbito de dois moradores da comunidade e internação de outras duas mães de alunos, também com entubação devido a gravidade e comprometimento respiratório, mostrava que o vírus havia chegado também de forma avassaladora na comunidade escolar.

Junto disso, retornava também, o desconforto da equipe diretiva com a participação na escala presencial de trabalho na escola. Como estratégia para dar conta de demandas mais específicas de trabalho, passaram a participar das escalas presenciais em um turno na escola, além dos funcionários da limpeza, manutenção e da equipe diretiva, outras duas professoras.

Uma professora, que antes da pandemia atendia os alunos para possibilitar a hora-planejamento de outros professores, passou a ser responsável pela busca ativa de alunos, fazendo contato com famílias sobre alunos que não tinham entregado atividades e/ou participado de atividades virtuais.

A outra professora, que atuava como ponto focal na escola, passou a ser responsável pelas conduções pedagógicas-tecnológicas que acompanhavam o uso de plataformas, auxiliando alunos e famílias com maiores dificuldades, a fazerem logins e acessos através de seus dispositivos móveis. As duas professoras passam assim, a partir do mês de abril de 2021, a auxiliarem nas demandas presenciais da escola.

O trabalho presencial na escola passou a ser realizado de forma escalonada por seis professoras, sendo quatro delas, integrantes da equipe diretiva. Tal reorganização com participação destas duas colegas nas decisões coletivas, ajudou a atenuar as tensões que permeavam o grupo, trazendo assim um novo clima organizacional para a equipe diretiva.

Conforme o ensino remoto avançava, possibilitava também, novas e melhores interações. Com o auxílio da mantenedora, os alunos passam a partir do mês de

maio de 2021, a interagir com seus professores e colegas através de lives⁴⁸ e de plataformas próprias para este fim e adquiridas pela SMEd, como o Mangahigh (game de matemática) e o Aprimora (atividades virtuais de língua portuguesa e matemática).

Para auxiliar os alunos que não possuíam internet e/ou meios adequados para acesso, e que continuavam até então, com o ensino remoto apenas por meio de materiais impressos, a escola disponibilizou o sinal aberto de internet sem fio para a comunidade, e distribuiu, com o auxílio de parcerias realizadas pelo município, smartphones aos alunos que precisavam. O que amenizou, mas não resolveu o impasse enfrentado pela escola, pois cerca de oito alunos, ainda eram impossibilitados de realizar interações mais efetivas pela falta de recursos adequados.

Foi neste mês que a escola recebeu também, 12 notebooks através de um programa estadual⁴⁹ que a escola integra. O que possibilitaria, que assim que estes aparelhos estivessem configurados, os alunos poderiam utilizá-los como apoio ao ensino remoto na escola.

Ainda no mês de maio, a partir do Decreto Estadual 55856, de 28 de abril de 2021, que autorizava a retomada do ensino presencial, atrelado ao ensino remoto, nas instituições de ensino básico, a SMEd, a partir da instrução normativa nº 03 de 2021, passa a disciplinar sobre um retorno gradual e escalonado às atividades presenciais no município, também⁵⁰ para os alunos da rede municipal de educação.

A mantenedora em sua fala junto aos profissionais da educação da RME na época, expôs considerar ainda para isto, as realidades e percursos individuais de cada escola. Pois algumas instituições da rede municipal não possuíam recursos humanos suficientes (havia profissionais do grupo de risco que não voltariam para as escolas) e outras, tampouco, estavam organizadas fisicamente de acordo com as adequações sanitárias exigidas.

Muitos gestores da RME alegavam não possuírem recursos para tais

⁴⁸ Encontros coletivos virtuais através do Google Meet

⁴⁹ Programa Educação Gaúcha Conectada

⁵⁰ As instituições de ensino básico da rede particular de Santa Maria, iniciaram as suas atividades na modalidade ensino presencial, com ensino remoto, em sua maioria, no mês de abril de 2021. Desta forma, os alunos autorizados pelos pais, passaram a frequentar as aulas presencialmente, enquanto que, os que permaneciam em casa, assistiam a aula e participavam das atividades, que era transmitida em tempo real para estes alunos, que se mantinham, por opção dos pais, apenas no ensino remoto.

adaptações sanitárias, o que a equipe diretiva desta escola sinaliza, através do grupo dialogal, não concordar. Relatando ainda, que desde meados do mês de junho de 2020, a mantenedora orientava a utilização dos recursos recebidos pela escola (municipais e federais) para atendimento das necessidades impostas pela pandemia. No caso desta escola, o maior investimento financeiro realizado pela equipe diretiva ao longo do período, foi em toners, folhas de ofício, cabeamento para ampliação da internet wireless (sem fio) e ainda, equipamentos e insumos para higiene.

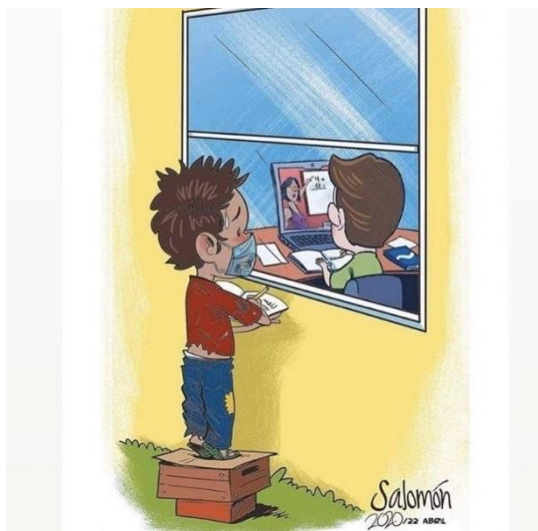
“pra mim, me doía aquilo, no sentido de me dar vergonha mesmo, como que as escolas diziam que, se não tinham nem papel higiênico na rede pública, como iam ter álcool? Tem coisas que eu não entendo mesmo. Fizeram o que com o dinheiro então? Não era pra usar nisso?” (Orquídea).

Frente às orientações e normativas da mantenedora, a equipe diretiva passou a organizar o retorno presencial, consideram estar com tudo pronto, além do mais, as integrantes da equipe diretiva, se preocupavam com a aprendizagem comprometida de alguns alunos, que não tinham contato virtual com seus professores. Deste modo, a equipe realizou uma reunião geral com todos os professores da escola, para viabilizarem juntos, o retorno presencial de alunos e professores.

Contudo, a questão ao ser discutida com o grupo geral, evidenciou situações muito delicadas de colegas, que, ao aceitarem o retorno expresso pela vontade da maioria dos colegas, também retornariam de forma presencial, mas sob grande tensão emocional, pois temiam pela saúde de seus familiares imunocomprometidos. Ficaram evidenciados, importantes sofrimentos emocionais, que não eram, até então, conhecidos pela equipe diretiva.

Na ocasião da reunião, professores e equipe diretiva, decidiram juntos então, que aguardariam a vacinação dos docentes, o que possibilitaria um retorno presencial com mais segurança. Mas acordaram também, que ampliariam as ações pedagógicas junto aos estudantes que não possuíam acesso, ou acesso adequado, às aulas virtuais (lives), pois a dificuldade de acompanhamento do ensino remoto pelos alunos em maior vulnerabilidade social e financeira era conhecida por todos.

Figura 12 - Charge sobre a disparidade da educação na pandemia



Fonte: Charge produzida por Salomón (22 de abril de 2020) em circulação nas redes sociais.

A equipe retoma também, através dos grupos dialogais, o quanto a disparidade social e a falta de equidade educativa, angustiava estas gestoras. Pois sabiam que os alunos da escola que mais precisavam do ensino, para ampliarem suas possibilidades frente a sociedade, e poderem assim, ter a chance de uma melhor qualidade de vida, eram os mais excluídos pela educação naquele momento.

Pois eram justamente, os alunos que não conseguiam acompanhar adequadamente o ensino remoto pela falta de recursos físicos, ou melhor, pela histórica falta de investimento na educação pública. Para Barbosa (2002),

(...) ações afirmativas para a efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito, em geral buscam mitigar a flagrante desigualdade brasileira, atacando-a naquilo que para muitos constitui a sua causa primordial, isto é, o nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à Educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isto é, a elite branca. (BARBOSA, 2002, p.86).

A charge acima (figura 12), bem como as colocações de Joaquim Barbosa (2002), ilustram a disparidade educacional em nosso país, denotando a iminência de reparação política e social provocada pela histórica exclusão escolar, potencializada também na pandemia da Covid-19. Denota a urgência de corrigir essas distorções por meio de políticas públicas reparadoras, visando um sistema de ensino

verdadeiramente democrático que garanta o acesso, a qualidade e a permanência, possibilitando uma educação com igual oportunidade para todos. Para Feltran (1991, p.16), “a democratização das oportunidades escolares e das relações sociais têm a ver com a escola de qualidade para todos”.

Pouco tempo após a reunião geral da escola, em que optaram por aguardar a vacinação para retorno do ensino presencial, o Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (Sinprosm), deflagrou uma greve ambiental e, entre as reivindicações, estava o pedido de imunização dos docentes e profissionais da educação. Os professores da RME aderiram amplamente ao movimento, sinalizando que não iniciariam as atividades de modo presencial nas escolas da rede municipal, sem antes, serem vacinados.

Embora o medo por contaminação da Covid-19 e possível agravamento dos sintomas fosse real, o medo não conseguiu paralisar a equipe diretiva, tampouco, os demais integrantes da escola. Outras estratégias foram pensadas, para que, mesmo diante da greve ambiental deflagrada pela categoria, a equipe pudesse conduzir, com equilíbrio, o que era possível para a escola e seus professores, e o necessário para seus alunos.

A questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço. Diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo. Segundo, se existentes, realmente, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrentá-las com probabilidade de êxito. Terceiro, o que podemos fazer para, se for o caso, adiando o enfrentamento do obstáculo, nos tornemos mais capazes para fazê-lo amanhã (FREIRE, 2007, p. 27).

Desta forma, no início do mês de junho de 2021, a equipe diretiva conduz um dos mais importantes avanços no ensino remoto. Através da equipe que integrava a escala presencial da escola, mas especialmente, com o auxílio da professora de ponto focal e das supervisoras pedagógicas, os alunos sem acesso à internet passaram a ser recebidos na escola, para que pudessem acompanhar as aulas remotas e interagir virtualmente com seus professores e colegas, através dos encontros síncronos (figura 13).

Figura 13 - Professora com aluno na escola durante o ensino remoto



Fonte: Arquivo pessoal de Rosa (sujeito de pesquisa)

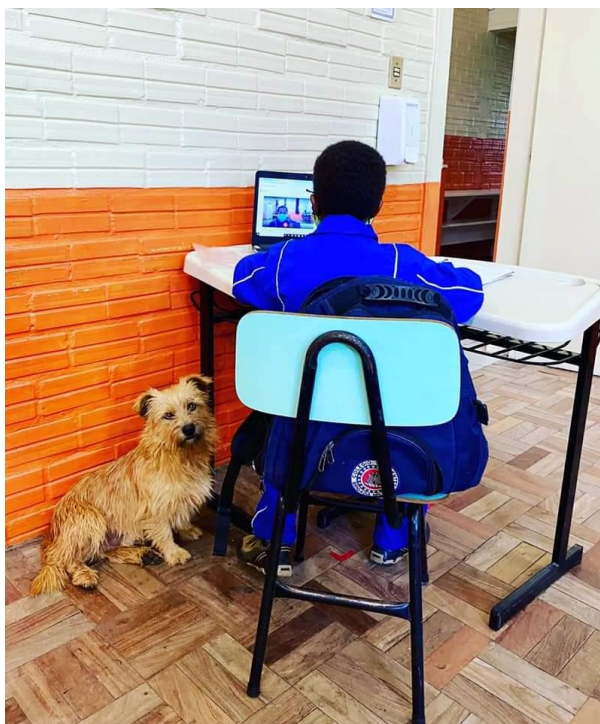
Os equipamentos de proteção individual eram devidamente utilizados por professores e alunos, os recursos coletivos (como notebooks, cadeiras e mesas) eram higienizados a cada uso, e outros de uso apenas individual, como fones de ouvido, foram providenciados pela equipe diretiva.

O contentamento sentido pela equipe diretiva, ao experimentarem os primeiros movimentos do retorno presencial, ao abrirem literalmente as portas da escola para receber os alunos, é mencionada com emoção pela equipe ao longo dos grupos dialogais. Relatam as gestoras, que verem os alunos chegarem felizes e empolgados para as atividades, permitiu a satisfação, de finalmente estarem conseguindo oferecer um ensino um pouco mais equitativo aos seus alunos.

Qualquer tentativa de mensuração, por melhor que possa ser intencionada, dificilmente conseguiria ser suficiente para descrever o sentimento compartilhado pela equipe diretiva ao relatar aquele momento.

Pois, se palavras não mensuram o que o retorno presencial dos alunos que mais precisavam de apoio pedagógico e tecnológico, representou para a equipe e para a escola como um todo, há uma imagem em especial, que ilustra o significado do novo momento vivido pela equipe diretiva.

Figura 14 - O afeto também como companhia



Fonte: Facebook da EMEF que integra a pesquisa

Esta imagem (figura 14), representa o afeto como companhia. Como “afeto”, é possível nos remetermos às práticas mais afetivas e humanizadas adotadas pela equipe diretiva ao longo da pandemia, como meio e como fim. Como meio, porque era o caminho necessário para aproximar alunos, acompanhar famílias e professores, como fim, porque possibilitava que a equipe, ao contar com a proximidade e participação de sua comunidade escolar, viabilizasse suas propostas pedagógicas.

O “também como companhia”, reporta-se à atuação da equipe diretiva, que utilizou da afetividade e da humanização para a condução de suas práticas gestoras, mas que teve ainda, “outras companhias” tão importantes quanto, para a condução responsável de seu trabalho gestor e, conseqüentemente, alcance dos objetivos educativos propostos.

A condução da equipe diretiva, foi acompanhada assim, por constantes e inúmeras formações profissionais, foi pautada no aprimoramento profissional, no planejamento, na intencionalidade coletiva, na avaliação permanente das ações realizadas, na ética, no esforço individual, na seriedade de cada gestor, e ainda, no compromisso social e político, inerente à profissão docente, ao compromisso

educador. Como nos traz Freire (1997),

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (1997, p. 32).

As integrantes da equipe diretiva sabem quem é o aluno negro, pobre, periférico, em vulnerabilidade social e financeira, conhecem sua história e seus dramas pessoais, que possuem semelhanças com tantos outros alunos que integram a mesma instituição de ensino.

Sabem que o menino da imagem, representa os alunos e alunas que caminham cerca de dois quilômetros para chegar na escola, sem um calçado adequado para estrada, que às vezes é de terra, e às vezes é de barro. Sabem que o ensino remoto dele foi bem diferente do que foi para os filhos da Orquídea, da Rosa, da Margarida e para os sobrinhos de Girassol. Sabem ainda, que ele estava vendo seus colegas reunidos e sua professora pela primeira vez naquele ano. Sabem que o cachorrinho ao lado, companheiro no extenso percurso, igualmente não desistiu. Utilizou do afeto pelo seu menino e com suas competências caninas, o acompanhava na ida para a escola e no retorno para casa, como um familiar faria. A imagem ilustra que a educação exige, inclusive, afeto, mas também exige esforço e competência, por quem se propõe a fazê-la.

No decorrer dos atendimentos presenciais na escola para que os alunos pudessem acompanhar as aulas remotas, mais precisamente no dia 1º de junho de 2021, a PMSM possibilitou a imunização de mais de 8.000 professores. Uma data histórica, onde grandes drive-thrus e ginásios da cidade, acolheram os professores da cidade para a primeira dose do imunizante contra a Covid-19. Um momento especial, comemorado pelos docentes e descrito como uma celebração para a educação.

Em suma, é possível destacarmos as experiências desenvolvidas pela equipe diretiva, no que se refere a gestão dos recursos humanos no atravessamento da pandemia, como ações que fortaleceram os vínculos entre os membros da

comunidade escolar, em que, buscaram ao liderar de forma motivada, motivar também, os demais integrantes que compõem a escola.

A condução democrática para decisões coletivas, configura ainda, ações realizadas que fortaleceram o sentimento de pertencimento de alunos, pais e professores com a instituição, bem como, a conduta humanizada adotada pela equipe, que norteou ações pautadas no afeto, mas também, no esforço e na competência profissional. A equipe incluiu ainda, outras duas professoras como apoio ao grupo, e a participação das supervisoras pedagógicas na escala de trabalho presencial na escola.

No que se refere a gestão dos recursos materiais e financeiros, ressalta-se que a equipe diretiva, reorganizou o espaço escolar de acordo com as medidas de segurança sanitária, investindo em itens e equipamentos de higiene, bem como, em cabeamento de internet e melhoria da rede de internet wireless (sem fio), passando esta, a ser compartilhada com alunos, comunidade escolar e local, antes mesmo da abertura da escola para atendimentos presenciais. O investimento em larga escala em toners e em folhas de ofício, também foi priorizado, considerando a necessidade de apoio aos alunos no ensino remoto.

A gestão dos recursos pedagógicos realizada pela equipe diretiva no período de atravessamento da pandemia, contemplou, principalmente, a construção, apropriação e condução do ensino remoto, bem como, a readequação de documentos para a organização e registro desta modalidade de ensino. A equipe diretiva mediava os processos pedagógicos de forma constante, buscando um equilíbrio entre o currículo, a didática e a metodologia (que foi permeada por novos desafios tecnológicos), visando atender, as especificidades dos alunos da escola.

Ademais, podem ser citadas como características relevantes do período, a continuidade das dificuldades de comunicação entre a equipe diretiva, pois a falta de um diálogo fluído, por vezes prejudicava o clima amistoso entre o grupo, sobretudo, frente às divergências de opinião, falta de autonomia nas atribuições profissionais, ou aceitação de necessidades postas pelo meio. Do mesmo modo, falas contraditórias em algumas reuniões não favoreciam um encaminhamento adequado das demandas administrativas e pedagógicas.

É possível acrescentar ainda, a partir das narrativas coletadas junto aos sujeitos de pesquisa, que a disparidade social e a falta de equidade na educação, como barreiras que não dependiam exclusivamente da escola para que fossem

mitigadas, configuraram frustrações profissionais importantes a serem superadas constantemente pela equipe diretiva nesse período.

5.3 QUAIS EXPERIÊNCIAS FORAM DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DIRETIVA A PARTIR DA RETOMADA TRADICIONAL DAS ATIVIDADES ESCOLARES NO QUE SE REFERE A GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS, MATERIAIS/ FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS?

**“Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias”
(HALBWACHS)**

O período que abrange a retomada tradicional das atividades escolares, o qual, definimos como pós-remoto, é o menor dos três recortes temporais utilizados neste estudo, mas nem por isso, o menos importante. Ele compreende o mês de julho de 2021, quando os primeiros atendimentos presenciais iniciaram na escola que integra esta pesquisa, e se estende até março de 2022, quando em toda a RME, as aulas voltar a ocorrer no modelo tradicional para todos os alunos. Um período curto em quantidade de meses letivos, mas repleto de experiências significativas vividas, que ao serem narradas pela equipe diretiva, podem aqui ser compartilhadas.

O mês de julho de 2021, inicia com um convite da SMEd para que a equipe diretiva compartilhasse suas práticas gestoras com professores e gestores de outras escolas da RME. O objetivo do convite, era compartilhar sobre a dinâmica escolar organizada pela equipe para o recebimento presencial dos alunos que não tinham acesso a internet, como uma prática possível, para auxiliar os alunos com maiores dificuldades tecnológicas no ensino remoto.

A exposição da equipe, mesmo de forma não explícita, intencionou encorajar outros gestores e professores a também experienciar esses primeiros movimentos, como uma prática segura e muito positiva para alunos e professores, visto que, grande parte dos professores da RME, possuíam considerável insegurança para os primeiros passos presenciais.

Ao longo do mês de julho, os atendimentos que possibilitavam o ensino remoto para quem não tinha condições adequadas de acompanhá-lo, foi sendo ampliado, ao mesmo tempo, que a equipe ia organizando o retorno presencial, pois

os integrantes da escola se sentiam seguros e motivados, a cada novo passo dado.

Desta forma, coube a equipe diretiva, organizar uma logística escalonada para a entrada e saída dos alunos na escola, bem como, para o recreio e para a merenda. Delinearam protocolos para a aferição da temperatura no início da aula, para a higienização das mãos e sobre o uso das máscaras pelos alunos. Os que estivessem com máscaras sujas, em mau estado de conservação ou em tamanho inapropriado, receberiam uma nova pela escola. Alunos com sintomas gripais ou com familiares positivos ou suspeitos para Covid-19, seriam orientados a não participar presencialmente das aulas.

Com os professores, também foram sistematizadas condutas específicas para a prevenção da doença. Todos receberam máscaras pela mantenedora (do tipo PFF2 hospitalar) e face shields⁵¹ pela escola, sendo o uso das duas, de caráter obrigatório em todos os espaços. A utilização da sala de professores para intervalo também foi escalonada, e não era mais permitido o compartilhamento do tradicional cafezinho, cada um deveria levar o seu lanche individual, se assim desejasse.

Junto dos funcionários, a equipe reorganizou os protocolos já existentes para limpeza, de modo a serem realizados com maior rigidez e frequência. Havia uma preocupação para que as estratégias fossem bem executadas por todos, para que a escola não fosse mais um local de disseminação da doença.

Com o ambiente preparado, com o planejamento pedagógico alinhado, com os professores dispostos e a equipe diretiva motivada, foi realizada uma reunião virtual com as famílias, para que a equipe diretiva expusesse sobre o retorno presencial. Na ocasião, foi compartilhado com os pais e responsáveis, sobre o ensino híbrido (remoto e presencial) que havia sido organizado, e a forma que os alunos passariam a ser atendidos presencialmente, bem como, os protocolos sanitários a serem seguidos.

A equipe diretiva, apresentou ainda para as famílias, as mudanças e reestruturações físicas realizadas na escola, através de imagens apresentadas virtualmente. Estas imagens, assim como outras informações, eram constantemente compartilhadas pela equipe com os pais, através do grupo de Whatsapp da comunidade escolar.

O encontro virtual representou um momento importante de diálogo para que

⁵¹ O face shield é uma máscara de acrílico transparente que protege a face contra respingos de tosse e de espirros na direção do rosto.

todos pudessem compreender a nova proposta de ensino, sanar suas dúvidas, dividir seus anseios e realizar sugestões. Visto que, também sob orientação da SMed, competia aos pais, autorizarem ou não, seus filhos para este retorno.

Assim, no dia 05 de agosto de 2021, finalmente os portões da escola foram abertos, e o prédio escolar, antes silencioso, voltou a ser uma escola, repleta de vidas, de alegrias, de reencontros e de possibilidades (figuras 15 e 16).

O retorno presencial ao trabalho, a retomada da rotina diária foi como um sopro de vida, a oportunidade de viver, de interagir e socializar com pessoas e não máquinas. (Margarida, em sua carta pedagógica)

Figura 15 - Professoras recebendo os alunos para o retorno presencial



Fonte: Arquivo da escola

Figura 16 - Professora em atividade com alunos no pátio da escola



Fonte: Arquivo da escola

Um grande número de alunos retornou já na primeira semana de aulas presenciais, e a cada nova semana, mais alunos iam sendo inseridos na modalidade híbrida de ensino (imagem 17). A escola iniciou com dois dias de ensino presencial e dois dias de ensino remoto (com encontros síncronos) na semana, visto que, o quinto dia da semana, mais precisamente em todas as quartas-feiras, os alunos tinham o ensino remoto de forma assíncrona, pois este dia era destinado ao planejamento e formação dos professores, conforme determinação da SMEd.

Figura 17 - Alunos no ensino remoto acompanham atividade presencial



Fonte: Arquivo da escola

No mês de setembro, com um número ainda maior de alunos de volta às aulas tradicionais, a escola passou para três dias de aula presencial, um dia de aula síncrona (virtual) e um dia de aula assíncrona. Contudo, três turmas precisaram ser divididas em grupos para o atendimento presencial na escola, pois como eram turmas grandes, o espaço físico seguindo o distanciamento mínimo regrado por decreto estadual, não comportava todos os alunos em uma mesma sala (figura 18).

Figura 18 - Alunos em sala de aula



Fonte: Arquivo da escola

Uma condição imposta pela realidade que gerou importantes desafios para o planejamento de professores e para a equipe diretiva. Porém, como as constantes mudanças nas regras diminuíram tais distanciamentos, as turmas ao longo do ano, foram deixando de ser divididas em grupos.

Um investimento diferenciado foi pensado pela equipe para apoiar a alfabetização. Uma máquina de impressão colorida foi adquirida e todos os materiais de apoio eram impressos em cores para auxiliar os alunos do 1º e do 2º ano, visando que os alunos não perdessem tempo com cópia e recebessem uma atividade de qualidade para apoio em atividades que auxiliassem a oralidade e a escrita, já que nem sempre os materiais dos livros iam ao encontro das habilidades que eram necessárias serem reforçadas pelas professoras.

No mês de outubro, a escola já possuía quase todos nossos alunos presencialmente na escola. Apenas uma aluna dos Anos Finais, dois alunos dos Anos Iniciais e dois alunos da Educação Infantil permaneciam na opção do ensino apenas remoto. O que permitiu, que a partir do dia 16 de novembro, a escola avançasse para o ensino totalmente presencial, junto a 100% de seus alunos.

Os sujeitos de pesquisa, ao retomarem em suas memórias as conduções que foram sendo realizadas, definem o período, embora com constantes mudanças, como um retorno tranquilo, pois segundo os mesmos, “iam dando um pequeno

passo de cada vez”.

A equipe diretiva demonstrava estar motivada e sintonizada neste período, assim como os professores, mas que apresentavam uma ansiedade maior, relacionada a necessidade de desenvolver os conteúdos que não tinham conseguido desenvolver com suas turmas durante o ensino remoto.

Tal situação, exigia uma constante orientação das supervisoras pedagógicas, no intuito de acalmá-los e direcionar o planejamento para um currículo qualitativo em habilidades a serem potencializadas, e não quantitativo, em termos de quantidade de conteúdos a serem vencidos.

Em diversas falas a equipe diretiva menciona, mesmo com os desafios enfrentados, a satisfação pela tarefa realizada durante o ensino remoto e com o retorno presencial. A sensação do grupo de reconhecimento deste período, como a realização de um bom trabalho junto aos professores, alunos e suas famílias, configura um sentimento unânime e enaltecido pela equipe.

Da mesma forma, reconhecem o trabalho realizado pelos professores, mencionando que estes, se envolveram nas propostas da equipe diretiva com entusiasmo, com afetividade, esforço e responsabilidade nas atividades proporcionadas aos alunos. A equipe diretiva ressalta ainda, que as dificuldades e desafios enfrentados na pandemia, superados com o apoio mútuo, especialmente entre as supervisoras pedagógicas e os professores, fortaleceram ainda mais as relações entre professores e equipe diretiva.

“não precisou ter imposição em nenhuma vez com os professores no remoto. Eu acho que o ambiente te motiva mais ou menos pra ter essa postura. De repente tu tá remando sozinha, tu tá vendo que os outros não tão nem aí né, eu acho que tu também se desencanta um pouco, e ao contrário também. No momento que tu vê que o grupo tá mobilizado, que tu vê que todo mundo tá fazendo, eu me intero também, não quero ficar pra trás, não quero ser diferente, e acho que foi isso que aconteceu. Um motivava o outro. O grupo se ajudava e se motivava.” (Girassol)

O final de 2021 representou para a comunidade escolar, a celebração de uma importante etapa vencida. Os maiores desafios haviam sido superados, assim como o risco iminente à vida, pois momentos drásticos da pandemia da Covid-19 haviam sido enfrentados.

Mesmo com o retorno presencial em 2021, não houve nenhum caso positivo para Covid-19 entre professores, funcionários e estagiários, nem casos conhecidos

de alunos que tenham se contaminado na escola, ou contaminado outros alunos e familiares. As falas dos integrantes da equipe no grupo dialogal, mencionam que “foram chatos como escola”, mas que, acreditam que foi essa postura que também ajudou na responsabilização e segurança de todos.

Com as dimensões pedagógicas, administrativas e de recursos humanos alinhadas e mais próximas da normalidade, o ano de 2022 foi iniciado com mais tranquilidade para superação do que a pandemia havia imposto, sobretudo, frente a uma nova composição da equipe diretiva, o grupo estava otimista para uma nova e mais tranquila gestão.

A nova composição de uma equipe diretiva, havia causado no ano de 2021, um desgaste emocional importante para o grupo, pois frente às dificuldades enfrentadas no que tange às relações interpessoais, e sobretudo, ao serem consideradas as dimensões da autonomia, liderança e intencionalidade indispensáveis ao perfil gestor, uma mudança necessária na composição da equipe foi pensada e realizada por Orquídea, com o apoio de Girassol e Rosa, bem como, da comunidade escolar, através de um processo de eleição participativo e democrático.

Contudo, Paro (2003, p. 124) adverte a esse respeito, alegando que a eleição nas escolas nem sempre se dá de forma harmoniosa e, “como todo instrumento de democracia, não está livre dos conflitos e tensionamentos”. Antagonismo desvendado também, pela postura inculta de contestação diária da professora que não permaneceria integrando a equipe diretiva. O que ocasionou, que o clima organizacional da escola fosse afetado ao longo do último semestre de 2021, mas sobretudo, gerando um desgaste desnecessário aos integrantes que permaneceriam na equipe diretiva. Contudo, o enfrentamento de mais essa situação juntas, fortaleceu a equipe, que pode iniciar o ano letivo de 2022 mais unidas e sob um clima harmonioso para gestarem a escola.

No que se refere às dificuldades pedagógicas percebidas no pós-remoto, constata-se que os alunos apresentaram menos dificuldades do que era esperado pela equipe diretiva e professores. Há casos referentes ao desenvolvimento e aprimoramento das habilidades, que preocupam de modo especial, mas são pontuais, não tão diferentes dos desafios já enfrentados antes da pandemia, com alunos que não recebem estímulo e acompanhamento familiar, em vulnerabilidade social e financeira, entre outros fatores.

A condução pedagógica da escola tem sido realizada no sentido de continuar apoiando os professores em um planejamento que permita retomar o que foi trabalhado em 2021, reforçando as habilidades prévias e avançando nos conhecimentos previstos para cada etapa.

As supervisoras relatam ainda, que a utilização das tecnologias como apoio para a organização e construção do trabalho pedagógico junto aos professores, bem como, os contatos constantes com as famílias, configuram práticas agregadas ao exercício da função, que foram iniciadas no período da pandemia.

Destacamos aqui, a postura adotada pela equipe diretiva no que se refere ao fortalecimento da comunicação com os pais e/ou responsáveis. Os responsáveis são chamados para conversar sempre que percebido como necessário pela equipe diretiva. Deste modo, a escola ao compreender melhor o que está acontecendo com seu aluno, permite que a equipe diretiva possa melhor atuar, auxiliando na resolução dos problemas e evitando que eles fiquem maiores, prejudicando ainda mais o aluno. A atuação da equipe se refere aos encaminhamentos necessários, sejam eles pedagógicos junto aos professores, de orientação com as famílias, de acolhimento e auxílio aos alunos, para atendimentos em saúde, entre outros.

Não por menos, a equipe diretiva, ao reestruturar o espaço físico da escola no início do ano, possui atualmente, uma sala dedicada apenas para estes atendimentos mais próximos e acolhedores junto aos alunos, famílias e demais integrantes da escola. Este espaço, também foi o cenário em que foram realizados os grupos dialogais, de onde emergem as narrativas autobiográficas que compõem esta pesquisa.

As mudanças e adaptações realizadas no prédio escolar, buscam alinhar os espaços físicos às novas propostas pedagógicas, como já exposto no subcapítulo 3.3 deste estudo, que descreve o espaço físico da escola. Outra mudança relevante, também advinda das experiências da pandemia, foi a reorganização do espaço de trabalho da equipe diretiva.

Nos anos anteriores, havia uma sala exclusiva para a diretora, onde nesta, a gestora permanecia sozinha ao desempenhar suas atividades profissionais, e na sala ao lado da sua, o espaço era compartilhado pelas supervisoras pedagógicas (uma em cada turno) e com a vice-diretora.

As dificuldades enfrentadas durante a pandemia pela equipe diretiva, sinalizaram a importância do fortalecimento da comunicação, e do quanto a

proximidade, inclusive para execução de demandas simples e diárias de trabalho, ao promoverem o diálogo constante, poderiam auxiliar a fortalecer os vínculos e a qualificar o trabalho coletivo da equipe. As palavras de Rosa denotam a necessidade de uma reconstrução das relações interpessoais na equipe, sinalizando ainda, a importância da flexibilidade também na comunicação interna do grupo.

As vivências possibilitaram-me compreender de forma mais intensa, que devemos ter leveza em tudo que fazemos. Que é necessário entendermos que a flexibilidade faz parte do fenômeno da vida humana, não aquela flexibilidade da desordem, mas a flexibilidade positiva. Aquela que ao surgirem novas ideias, novos contextos, podemos e devemos dar uma pausa para repensar, refletir e ressignificar o que for necessário. Questiono-me: Por que não mudarmos o rumo, a direção de uma situação, por mais bem pensada ela tenha sido antes, se assim for melhor para todos? (Rosa, em sua carta pedagógica)

Um fortalecimento da equipe no início do ano de 2022 é mencionado pelo grupo de gestoras, assim como, também junto aos alunos e pais, observado pela participação expressiva das famílias e as relações mais cordiais estabelecidas desde o retorno presencial às aulas. Uma nova postura que denota um crescimento na confiança e valorização da comunidade com a escola, como percebido na reflexão realizada pela equipe diretiva e transcrita abaixo:

“como é que a gente teve os alunos tão rápido né? Quando os pais observam que tem uma liderança firme, no sentido de que tem alguém que tá firme naquilo que fala, consistente naquilo que fala, observa que tem organização de planejamento, dá pra entregar os filhos, né?” (Rosa)

“pela emoção eu acho que a gente conseguiu chegar neles. Quando eu ligava cobrando, eu sempre procurava ir por esse lado da emoção, dava aquela elogiada, o agradecimento, de valorizar, de mandar sempre um recadinho agradecendo...” (Girassol)

“eu acho que foi aí o plus da nossa escola, foi aí que a gente trouxe essa comunidade pra dentro como a gente conseguiu trazer agora, nós tínhamos a comunidade presente, mas a forma como eles voltaram, como hoje a gente vê eles envolvidos com a escola, em todos os momentos, eu acho que foi a partir de todo esse trabalho aí da pandemia” (Girassol)

As memórias retomadas sobre o início de 2022, e o que a equipe sentiu naquele momento, em que podiam olhar para trás e ver o que tinham superado juntas, ao mesmo tempo em que, podiam olhar para frente e continuar a planejar, quem sabe, de forma mais tranquila, é trazido pelas gestoras, como um período de intensas aprendizagens, mas também de muito sofrimento.

Rosa divide com o grupo que aprendeu muito, mas que também foram aprendizagens muito sofridas. Admite ainda, que de fato o grupo se fortaleceu, mas queria que esse fortalecimento tivesse acontecido sem tanto sofrimento emocional e profissional.

“foi tudo muito intenso. A gente aprendeu muito, mas foi muito sofrido. Queria ter isso sem precisar passar por tudo que passamos.” (Rosa)

“eu não consigo pensar em nada de bom na pandemia. Assim, ao pensar na pandemia só me vem coisa ruim, um sentimento horrível, que eu não gosto nem de lembrar.” (Margarida)

“eu acho que trouxe muita experiência, muita experiência mesmo. A conduta, o jogo de cintura, o manejo de situações mais tensas, a paciência com tanta coisa... Eu acho que em dois anos aprendemos o que talvez a gente demorasse cinco ou dez anos pra aprender...” (Orquídea)

Espero que esse período se torne apenas uma passagem do tempo e uma história a ser contada para as futuras gerações e, que para os cursos de licenciaturas sirva de reflexão do quanto o educador se ressignifica diariamente para muito além do conhecimento acadêmico. (Girassol, em sua carta pedagógica)

Podemos concluir, que as experiências mais explícitas que foram desenvolvidas pela equipe diretiva, a partir da retomada tradicional das atividades escolares, incluem, sob a dimensão pedagógica, a condução frente ao desenvolvimento do currículo escolar, para a articulação de habilidades prévias e emergentes a serem desenvolvidas pelos professores junto aos alunos.

No que tange a gestão dos recursos materiais e financeiros, podemos destacar, o investimento da equipe em recursos que auxiliassem o processo de alfabetização e a reestruturação do espaço físico escolar.

Já a gestão dos recursos humanos pela equipe diretiva, inclui a reorganização de funcionários, professores e estagiários para atendimento dos protocolos de higiene e segurança frente a Covid-19, a constância do diálogo positivo com os pais, democratizando assim as informações e fortalecendo a comunicação, sendo possível citarmos ainda, a reorganização dos integrantes da equipe diretiva como ações realizadas.

De modo geral, podemos definir este período, como um ciclo que denota satisfação e reconhecimento das integrantes diretivas, que ao o analisarem, reconhecem ainda, a importância dos professores, alunos e famílias para os resultados positivos alcançados pela escola, reconhecendo ainda, a competência

das próprias colegas de equipe, com as quais se fortaleceram em momentos difíceis para as ações gestoras. Entretanto, é um período que também não deixa de sinalizar a necessidade de um novo olhar para as relações interpessoais na equipe, especialmente ao que se refere a importância da flexibilidade na comunicação.

5.4 QUAIS EXPERIÊNCIAS GESTORAS DO PERÍODO DE PANDEMIA PODEM SER AGREGADAS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA EQUIPE DIRETIVA PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS GESTORAS NA ESCOLA?

“Sem memórias, sem identidades, sem experiências de sujeitos que de alguma forma, à luz de suas trajetórias de vida, inspiram educadores em exercício ou em formação, não haveria possibilidade de acreditar em um futuro no qual a educação continue e reforce seu papel essencial de transformação e humanização” (ABRAHÃO)

Mesmo com as dificuldades que permearam o trabalho da equipe diretiva durante a pandemia da Covid-19, algumas dimensões importantes como a comunicação otimizada com as famílias, a valorização da escola pela comunidade escolar, o melhor entrosamento da equipe diretiva e professores, entre outras questões, foram suscitadas ao longo dos grupos dialogais e das cartas pedagógicas.

Dimensões estas, que ao longo dos grupos dialogais, eram constantemente abordadas pela equipe diretiva no que tange os meios utilizados para alcançá-las, visto que elas ocorreram sem que tivessem sido exatamente planejadas pelo grupo. Se não foram planejadas, elas aconteceram como consequência. Mas do que exatamente?

“nenhum espírito de luz baixou aqui.” (Orquídea)

“organização é a palavra” (rosa)

“olha Orquídea, eu acho que isso se deve muito a seriedade que tu leva as coisas. Tu leva com muita responsabilidade e com muita seriedade a tua missão, a tua tarefa de gestora. Porque assim, a gente parou mas logo ali, a gente já foi pensar em não perder o contato, tu até te sobrecarregou pra aliviar todo mundo, mas tu assumiu. Diferente da postura que a gente vê as vezes por aí... Que uma deixa pra outra pensar... Aqui não, teve uma equipe que sentou e pensou.” (Girassol)

“isso é porque a gente teve uma liderança positiva e atuante de todas. Por melhor intencionada que seja uma pessoa, ela não consegue fazer nada sozinha.” (Orquídea)

O diálogo da equipe ilustra a liderança positiva e a intencionalidade com que cada uma das integrantes conduziu suas atribuições e propósitos da escola. Mesmo que naquele momento, uma das gestoras se incumbisse de se apropriar de cada nova orientação da mantenedora para após dividir com o grupo, estimulando um primeiro movimento para que estratégias fossem organizadas ou reorganizadas, a equipe diretiva tinha o papel fundamental de compartilhar as informações com os professores, para que novas e melhores decisões pudessem ser pensadas e definidas coletivamente. Ser parte importante nas decisões, influencia a forma como o indivíduo participa dela.

O conceito de democracia, por sua vez, está relacionado à distribuição equitativa e à divisão de poderes de decisão, sob a vista de uma liderança a quem compete o controle dinâmico das ações desenvolvidas. Em qualquer contexto, a participação efetiva ocorre quando o indivíduo, além de fazer parte, toma parte e tem parte no grupo e nas decisões. A efetividade da participação pode ser medida por meio de dois fatores: o grau de controle dos membros sobre as decisões e quão importantes são as decisões de que se pode participar (Goerck, 2002, p.96).

Mesmo com algumas dificuldades de comunicação em alguns momentos, é possível inferirmos que boas formas de diálogo democrático e participativo foram estabelecidas entre a equipe, promovendo interlocuções alinhadas e propulsoras junto aos professores, pais e alunos, visto que, sem uma boa comunicação, não poderia a escola, ter alcançado a participação ativa da comunidade escolar, como nos remete o diálogo abaixo:

“eu tenho duas sensações, uma é de ter tido todo esse desafio de trabalho, foi isso que manteve a minha sanidade saudável. Ter trabalho, ter que pensar, ter que buscar, muitas vezes deitar e ficar pensando como é que eu vou fazer sabe, porque eu sempre digo, se eu tivesse aposentada com essa pandemia, eu não sei se eu tinha sobrevivido, então assim a minha sanidade, eu devo muito ao meu trabalho, aos desafios. Eu me mantive assim né. E outra coisa que eu penso, é a sensação de intimidade com as famílias no sentido de respeito, de harmonia, eles ligando, elas conversando com a gente, mandando mensagem, [...] pais e mães que às vezes eram até rudes com a gente, começaram a tratar a gente com outra posição, com outro posicionamento.” (Girassol)

“mas eu acho que de certa forma a gente também chegava neles dessa forma.” (Orquídea)

“eu acho que isso veio até pro agora, pra esse momento agora de volta, isso se manteve. [...] Se sentiram apoiados, acolhidos e isso trouxe para o agora. A gente recebeu muito carinho, muita consideração, muito agradecimento.”(Girassol)

“o que que a gente fez na pandemia que conectou tanto essas famílias com a escola? Tem que ter alguma coisa.” (Orquídea)

Se as dificuldades na comunicação humana são inerentes à comunicação que se proponha a ser de fato efetiva (GOERCK, 2022), não fica difícil imaginar, o quão difícil foi, uma equipe diretiva conversar sobre assuntos importantes, tomar decisões, organizar movimentos, entre outras ações, sempre de forma distante. Um afastamento físico que por vezes distanciou também o entendimento entre os sujeitos, potencializados pelos momentos de ansiedade e stress individuais e humanamente inevitáveis durante a pandemia.

Foi preciso ser mais ouvidos que fala, escutar muito, ter muita paciência e empatia. Esse foi um grande aprendizado, pois, me percebo como alguém muito “rápida” e, esperar o tempo do outro, muitas vezes, foi difícil. (Girassol, em sua carta pedagógica).

Remetemos-nos aqui, aos aspectos que compõem a cultura organizacional ou escolar, abordados na parte inicial desta dissertação por Libâneo e Lück. Para Libâneo (2008), todos os fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam nos modos de agir da organização escolar e no comportamento das pessoas que a compõem, constituem a cultura organizacional escolar. Lück (2010) considera ainda, que estes aspectos que constituem o modo de ser que conduzem a organização escolar, são formados naturalmente por aspectos visíveis e invisíveis, ou seja, aspectos que mostramos e aspectos que escondemos, aspectos que conhecemos e aspectos que desconhecemos sobre as dimensões e sujeitos que integram a escola.

Ainda para a autora, somente pelo desvelamento de tais aspectos submersos (invisíveis) é possível inferirmos sobre os processos escolares e sobre os sujeitos que o compõem, a partir de um olhar clínico e sensível que procure ver o significado mais profundo daquilo que está aparente, e daquilo que fica além do aparente (LÜCK, 2010).

Num contexto tradicional de educação, Lück (2010) nos trazia que apenas 10% dos aspectos escolares como valores e objetivos, estratégias, discursos, estrutura organizacional, processos, gestão e liderança, autoridade formal, políticas e procedimentos, decisões, percepções, níveis de satisfação, humores, entre outros, são visíveis, sendo 90% destes aspectos escolares passíveis à invisibilidade da compreensão individual e coletiva na escola.

À luz destes aspectos, não poderíamos deixar de refletirmos, qual seria a porcentagem de aspectos visíveis na cultura organizacional durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19. No quanto as relações fisicamente distantes dificultaram a comunicação entre seus pares, dificultando também no desvelamento da gestão escolar sobre os aspectos escolares ainda mais invisíveis. Era preciso dar conta da cultura organizacional da escola, fora da escola.

“eu sentia muita vergonha por ter filho na escola e por meu filho ser totalmente resistente a fazer tudo que era coisa. Aula on-line, meu Deus do céu. Coisa mais triste era. Porque todo mundo sabia que ele era filho da professora né? [...] e ele não queria fazer nada, e eu tentava impor, sabe? Daqui a pouco eu parei e pensei, cara, mas ele tem três anos! Porque eu estou fazendo isso com a criança? Daí era um sofrimento duplo.”
(Margarida)

E ser mãe de uma criança de três anos, aprender a trabalhar de forma remota, participar de inúmeros cursos, aulas on-line, vídeo chamadas são lembranças que não gosto de remexer, pois me trazem novamente aquela sensação de impotência, insegurança, temor e vulnerabilidade. (Margarida em sua carta pedagógica).

Além da equipe não perceber a dimensão do sofrimento que a professora enfrentava com seu filho que era aluno da escola, Rosa também relata um sentimento, que segundo ela, chega doer ao lembrar. Rosa achava que uma professora estava acompanhando bem uma determinada metodologia para alfabetização, e como a professora não mencionava dificuldades, mais ela incentivava, mais sugestões ela dava para a professora. Quando voltaram presencialmente para a escola, a professora relatou para Rosa o quanto tinha sofrido muito com tudo aquilo, que chorava dia e noite. *“Essa lembrança dessa época me traz sofrimento. Será que ela não me dava nenhum sinal? Ou eu não percebi?”* (Rosa)

A comunicação efetiva é caracterizada por um caráter de reciprocidade que implica na ocorrência de interação entre receptor e emissor, com base na participação, no entendimento das características e dos conhecimentos daquele com se estabelece o processo de comunicação e na existência de um repertório comum e favorável à compreensão das mensagens. Assim, ela se desenvolve mediante três competências: de conteúdo - objeto da comunicação; de relacionamento - estimativa correta do outro; e de manifestação - código e canal compartilhados (GOERCK, 2022, p.94).

Porém, mesmo com a distância física, que muitas vezes prejudicava as competências para a comunicação efetiva, dificultando por vezes, que bem

pudessem se expressar e o outro bem responder, foi necessário reaprender a arte da comunicação frente aos desafios intransponíveis da pandemia.

A equipe diretiva também foi reaprendendo a se comunicar, aprimorando uma nova forma de comunicação, uma nova forma de comunicar e de ser comunicado. As memórias da equipe que atravessam o tempo e suas experiências, nos ensinam que a comunicação, assim como tudo nessa vida, exige paciência e coragem, para ouvir e para falar.

Ao trabalharmos com pessoas, precisamos ter o polimento de saber usar as palavras de forma que todos compreendam de fato o que está sendo dito, bem como, saber o momento certo de dizê-las. (Rosa, em sua carta pedagógica)

Sob esse viés, a comunicação, além de privilegiar espaços de acolhimento para a efetiva participação, deve contemplar possibilidades de apropriação de informações para conhecimento e posicionamento dos receptores sobre a realidade que os cerca. A participação democrática se baseia na divulgação de informações e estímulo ao diálogo, à troca, e a expressão de opiniões.

Sendo a comunicação, possibilitadora de aproximação entre pessoas, somente a comunicação efetiva na escola, aproxima os pais e as famílias da instituição escolar. A escola desta forma,

[...] deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano (PARO, 2008, p.30).

Considerando ainda, que o conhecimento dos indivíduos sobre a organização também é determinante para a participação efetiva, pois para participar e agir sobre uma realidade, é preciso conhecê-la, o grupo precisa conhecer a si mesmo para pensar e inferir sobre si (GOERCK, 2002).

O posicionamento do autor, nos remete ainda, sobre a participação das integrantes da equipe diretiva nos grupos dialogais. Em que o estímulo à comunicação, ao diálogo e a expressão de opiniões, permitiu que estas ao se apropriarem da realidade coletiva vivida durante a pandemia da Covid-19, pudessem melhor se (re)conhecer, resgatando suas memórias, pensando e inferindo sobre si e sobre suas ações gestoras.

Uma participação tão efetiva, que no último grupo dialogal, realizado para a coleta de dados pela pesquisadora, passam a partir de suas falas e reflexões, a mencionar palavras que, segundo estas, permearam as ações gestoras da equipe diretiva durante a pandemia. A pesquisadora pega uma folha de caderno e diz: - “Deixa eu escrever essas palavras aqui, são palavras-chaves, que interessante...” E vai escrevendo enquanto outras palavras vão sendo mencionadas pelas integrantes da equipe. Até que Rosa complementa:

“eu imaginei uma coisa aqui. Botar essas palavrinhas tudo dentro de uma engrenagem que é isso que é a chave! É essa engrenagem. Todas essas palavras juntas. Temos um professor ético⁵², mas se não é a organização, o planejamento, a liderança, não acontece. Se o professor é ético, é organizado, tem um bom planejamento, mas não tem uma liderança, vai por água abaixo. Eu imaginei isso aqui.” (Rosa)

As palavras que emergem do grupo (figura 19), são mencionadas como palavras-chaves que permearam o trabalho da equipe diretiva durante a pandemia, e unindo isto, à fala de Rosa, estas palavras comporiam uma grande engrenagem, que teria sido segundo o grupo, a verdadeira chave para as práticas gestoras desenvolvidas ao longo da pandemia, e que elas consideram positivas.

As dimensões elencadas pelo grupo, como exigência, planejamento, organização, liderança, parceria, segurança, empatia, autonomia, responsabilidade e sensibilidade, sendo esta última especialmente destacada pela equipe, vão ao encontro das experiências da equipe diretiva, suscitadas através de suas narrativas e cartas pedagógicas.

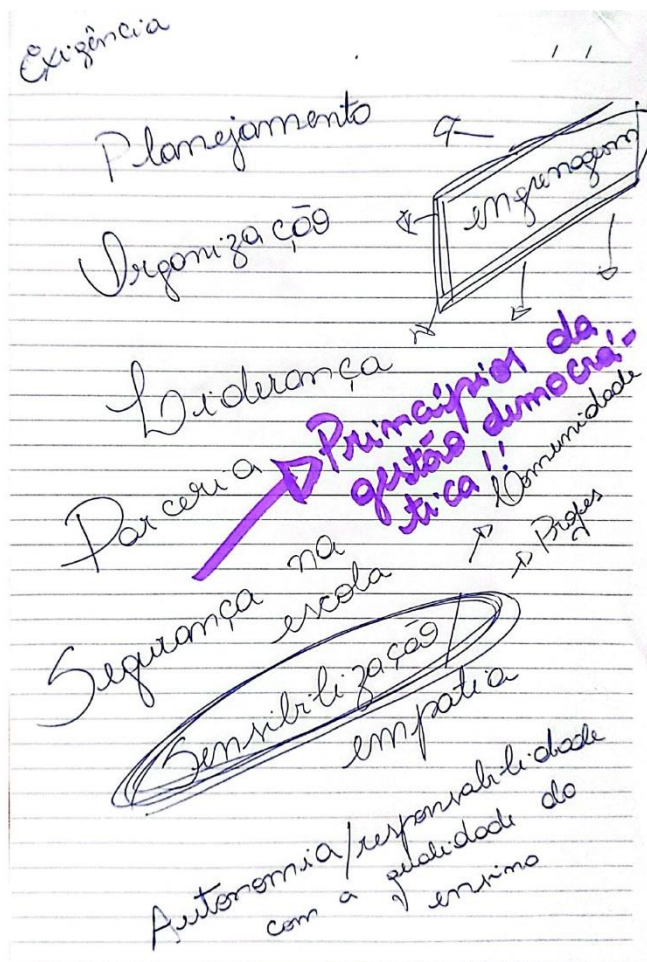
A fala de Rosa em sua carta pedagógica faz alusão aos aspectos de flexibilidade, empatia e comunicação, como dimensões que se alinham de forma importante às palavras mencionadas pelo grupo.

Para além deste aprendizado de que “não temos o controle de absolutamente nada” e que a “flexibilidade” é a chave para que a engrenagem possa fluir, também precisei exercitar a “empatia”. Embora acredite que a empatia sempre esteve presente em minha vida, eu precisei afinar mais essa capacidade. Era necessário a cada “rabisco”, decisão, organização e reorganização colocar-me no lugar de minhas parceiras da equipe diretiva, de minhas colegas que eram orientadas por mim, dos alunos e dos familiares. Creio que o meu jeito prático de expor as

⁵² Para fins de melhor compreensão do contexto da fala do sujeito de pesquisa, acrescentamos que este aborda a ética neste fragmento como com comprometimento inerentemente responsável à prática docente, de compromisso verdadeiro com a Educação e com o exercício da sua função. “Aquilo que ele faz sem o supervisor ver ou saber”.

orientações, necessitou ser revisto e, com isso, eu aprendi que nem todo mundo entende essa praticidade apenas como um jeito prático. (Rosa, em sua carta pedagógica)

Figura 19 - Rascunho construído no grupo dialogal



Digitalizado com CamScanner

Fonte: Arquivo pessoal da autora

As dimensões que se interpenetram, que visam racionalizar o trabalho e coordenar o esforço humano coletivo, norteiam segundo Paro (1996; 2016), a gestão escolar para o alcance de objetivos próprios da escola como um propósito comum para os que a integram.

“Sabe o que eu acho, que a gente não sabe o que acontece dentro da sala de aula né, o que se passa mesmo dentro da sala de aula, a gente não sabe. E a pandemia permitiu que vocês principalmente, coordenadoras, estivessem dentro da sala de aula. E aí possibilita que tu possa ver muita

coisa, que tu possa conhecer muita coisa. Ah, esse trabalha assim, esse trabalha assado... Como que é a proposta, como é que estabelece as relações, como que é o olhar do professor com aquilo que a escola propõe...” (Orquídea)

A fala de Orquídea vai ao encontro do que também é trazido pelas colegas de equipe, que mencionam que a proximidade no acompanhamento das atividades propostas pelos professores na pandemia, permitiu que as supervisoras pudessem melhor conhecer as facilidades e dificuldades de cada docente para alcance do propósito comum da escola. Possibilitando desta forma, um conhecimento maior sobre como as propostas pedagógicas são desenvolvidas na prática, passíveis assim, de melhores orientações do supervisor pedagógico para processos educativos mais equitativos na escola.

Entretanto, também é possível, elencarmos práticas gestoras que se configuraram como experiências negativas do período, que merecem atenção do grupo para que possam ser revistas e desvinculadas como práticas da gestão escolar. São elas: práticas gestoras centralizadoras que ocasionam sobrecarga de trabalho em integrantes da equipe diretiva, falta de comunicação interna mais fluída entre o grupo para um diálogo mais acolhedor e empático frente às demandas individuais de trabalho, e ainda, dificuldade em gerir a vida pessoal com as atividades profissionais, esta última, inerente a maioria dos professores que experimentaram o home office⁵³ durante a pandemia da Covid-19.

A participação das integrantes da equipe diretiva nos grupos dialogais propostos para esta pesquisa, chegando a ser descrito como “um grupo de terapia” por uma delas, possibilitou mais que um momento de retomada e de reflexão das ações gestoras que contribuem para a formação profissional da equipe, a realização desses encontros, consolidaram também um momento importante de reconstrução individual e coletiva do grupo.

“eu acho que como grupo a gente nunca tinha sentado pra conversar sobre estas questões, eu acho que até pra fortalecer a gente enquanto grupo, enquanto equipe, enquanto escola.” (Rosa)

“eu acho que foi bom fazer essa leitura, que na verdade a gente nunca fez né. São as nossas memórias que a gente vai construindo...” (Orquídea)

⁵³ Modalidade de trabalho também chamado de trabalho remoto, trabalho à distância ou teletrabalho. Basicamente, trata-se de permitir que o colaborador trabalhe de qualquer lugar, desde que tenha a disposição algumas ferramentas para seu trabalho, como computador com conexão à internet.

Escutar os relatos de minhas colegas em nossos encontros sobre seus sentimentos, as dificuldades enfrentadas por elas frente à equipe diretiva da escola me fez perceber o quanto elas foram realmente humanas, acolheram o grupo de professores, ao qual eu era integrante, com muito cuidado, empatia e muita verdade. Era isso que eu sentia na pandemia e após ouvi-las tive certeza que eu estava correta. (Margarida em sua carta pedagógica)

Foi possível reviver, entender e ressignificar muitas coisas, mas especialmente, enxergar a grandeza que é uma equipe unida, comprometida com uma educação democrática e ética. Perceber que, mesmo debaixo d'água e sem o controle de nada, a gente foi capaz de muita coisa e desenvolvemos juntas a empatia. Ao final deste processo, pude perceber que na ânsia de fazermos tudo dar certo, faltou no decorrer da turbulência termos empatia individual, pois “abraçamos” muitas coisas que, se tivéssemos olhado para nós com mais empatia teria dado certo da mesma forma e com mais leveza. (Rosa, em sua carta pedagógica)

Afirmo, sem nenhuma dúvida, que nenhuma outra escola passou por esse processo da forma como passamos. Hoje temos um grupo que conduz o ano letivo de forma tranquila, uma comunidade muito mais participativa, alunos que valorizam a escola e, uma equipe gestora que desenvolveu laços de amizade profunda. (Girassol, em sua carta pedagógica)

A memória coletiva tem uma forte tendência a transformar os fatos do passado, ela permite estabelecer uma continuidade entre o que é passado e o que é presente, restabelecendo uma unidade primitiva de tudo aquilo que no passado representou uma ruptura. “Desta forma, a memória coletiva apresenta-se como a solução do passado, no atual; apresenta-se como recomposição quase mágica ou terapêutica, como algo que cura as feridas do passado.” (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993. p. 293).

Acredito não mais precisar vivenciar um período de afastamento e isolamento tão longo. Agradeço a oportunidade de tê-lo vivenciado, pois, hoje sou uma outra pessoa. Aliás, todas nós, somos outras (...) Recordar esse período me fez ir às lágrimas, mas hoje lágrimas de gratidão, pois, me descobri mais forte e com a certeza de que, por mais sociais que somos, nunca deixaremos de ser sós. Esse foi o grande legado: saber que somos únicas e individuais e aprendermos a viver essa individualidade. (Girassol em sua carta pedagógica)

Dada a quantidade de dimensões rememoradas e expressadas, através das narrativas autobiográficas dos sujeitos de pesquisa, haveria ainda mais para compartilhar, para contar, para ilustrar através dos fragmentos dos grupos dialogais e das cartas pedagógicas, sobre o processo de gestão escolar que essa equipe diretiva viveu juntas durante a pandemia da Covid-19.

Contudo, é humanamente impossível como pesquisador, buscar contemplar

com profundidade tantos aspectos emergidos e possíveis de discussão, não pela falta de competência científica, mas sim, pela quantidade de conhecimentos empíricos emergidos desse processo.

O conhecimento empírico produzido e compartilhado por meio destas narrativas, segundo Josso (2004), reside também na finalidade antropológica e social da educação, como uma escolha a ser feita por cada geração, e mesmo dentro de uma mesma geração, selecionar o que é preciso preservar, conservar, reproduzir, o que é conveniente descartar, abandonar, esquecer, e o que é desejável inventar, reconstruir e aperfeiçoar.

Todas essas ações ao se cruzarem, consolidam situações educativas, e que por essa razão carregam em si, o caráter formativo vivenciado e que pode conduzir processos de mudanças individuais, possibilitando também, o aprimoramento das práticas coletivas na gestão escolar.

Emergem assim, a partir das narrativas dos sujeitos que integram este estudo, experiências do período da pandemia que podem ser agregadas como qualificadoras das práticas gestoras na escola, como o estabelecimento de uma comunicação mais empática e democrática entre todos os membros que integram a comunidade escolar, o avanço tecnológico que permitiu maior celeridade nos processos administrativos e aprimoramento pedagógico, a proximidade com o planejamento docente para melhores orientações, as práticas gestoras descentralizadas que estimulam a liderança e a autonomia de cada gestor, a valorização da flexibilidade como condição para relações interpessoais menos impositivas, investimentos financeiros alinhados com a proposta pedagógica que impactam positivamente na qualidade da escola, relações mais humanizadas e equitativas que considerem a especificidade de cada indivíduo, fortalecimento de vínculos como estratégia motivacional, entre ainda outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CARTA PARA NÓS

Caras colegas da equipe diretiva,

Podemos inferir, que é a partir da leitura deste conjunto de memórias construídas coletivamente sobre nossas experiências administrativas e pedagógicas ao longo da pandemia da Covid-19, que ao serem transformadas como dados de pesquisa para este estudo, nos permitem mais que olhar e avaliar nossas vivências profissionais, este conjunto de narrativas nos permite construir novas possibilidades para a gestão escolar e para a equipe diretiva da qual somos parte.

Seja pela intensidade de orientações constantemente modificadas ao longo da pandemia da Covid-19, seja pela alta burocratização do trabalho, pela imensa demanda de responsabilidades que fugiam do nosso alcance, ou ainda, pelas tensões que acompanharam nossas vidas pessoais ao longo da pandemia, tem-se facilmente a compreensão da dimensão caótica que este período representou para nós.

Nossos alunos não tinham acesso a computadores e a conexão com a internet, quando existia, era de baixa qualidade. Quando não era a internet que faltava era o telefone, e vice-e-versa. Faltava espaço apropriado para o estudo em casa, faltava comida, estavam mais suscetíveis à diferentes formas de violência, os pais pouco conseguiam auxiliar devido a baixa escolaridade, faltava um contexto favorável de estímulos positivos na família, quando não faltava a própria família também. Lidamos com o esgotamento físico e emocional dos nossos professores e com o nosso, sobretudo, com o nosso esgotamento em tentar dar conta de tudo e de todos.

Com certeza nenhum indivíduo ou grupo precisaria passar por uma pandemia para aprender a trabalhar bem em equipe. Equipes de trabalho funcionam bem quando conseguem ser assertivas em sua comunicação, em seu planejamento e em sua organização. Funcionam bem quando alinham propósitos e metas. Quando seus indivíduos se investem em liderança e compromisso em suas próprias atribuições, e ainda, quando se capacitam constantemente para o exercício de suas funções.

Mas um diferencial importante que talvez a pandemia tenha contribuído de maneira distinta conosco, se refere a sensibilização. A nossa sensibilização com o

outro e a sensibilidade conosco. O período de emoções intensas a que fomos expostos, como o medo, a solidão, o sofrimento e a frustração, aperfeiçoaram nossa capacidade de “se sensibilizar”, o que por vezes, também nos deixou mais sensíveis e frágeis.

Contudo, a sensibilização tem o dom de caminhar ao lado da memória, e quando as duas se unem de maneira profícua, geram uma memória sensível, que pode ser transformada em experiência.

Deste modo, a memória sozinha é só lembrança, a sensibilidade sozinha é só emoção. Mas as duas juntas podem transformar situações simples, cotidianas, ou marcantes como as da pandemia, em verdadeiras experiências. A experiência é muito mais do que o indivíduo simplesmente viveu. A experiência é a forma sensível que ele reelabora suas memórias, e as redistribui em sua vida. É aquilo que chamamos de aprendizado.

Se pretensiosamente, afirmo que aperfeiçoamos nossa sensibilização, significa que melhor desenvolvemos a capacidade de nos sensibilizar e de sensibilizar também o outro. Sob esse viés, podemos coletivamente reconstituir nossas memórias sensíveis e transformá-las em experiências singulares para um grupo de pessoas, ou para uma equipe diretiva como a nossa.

Se o nosso trabalho realmente deu tão certo como acreditamos, não posso afirmar, nem mesmo através deste estudo, pois além de ser muito suspeita para isso, esse não era o problema que esta pesquisa intencionava responder.

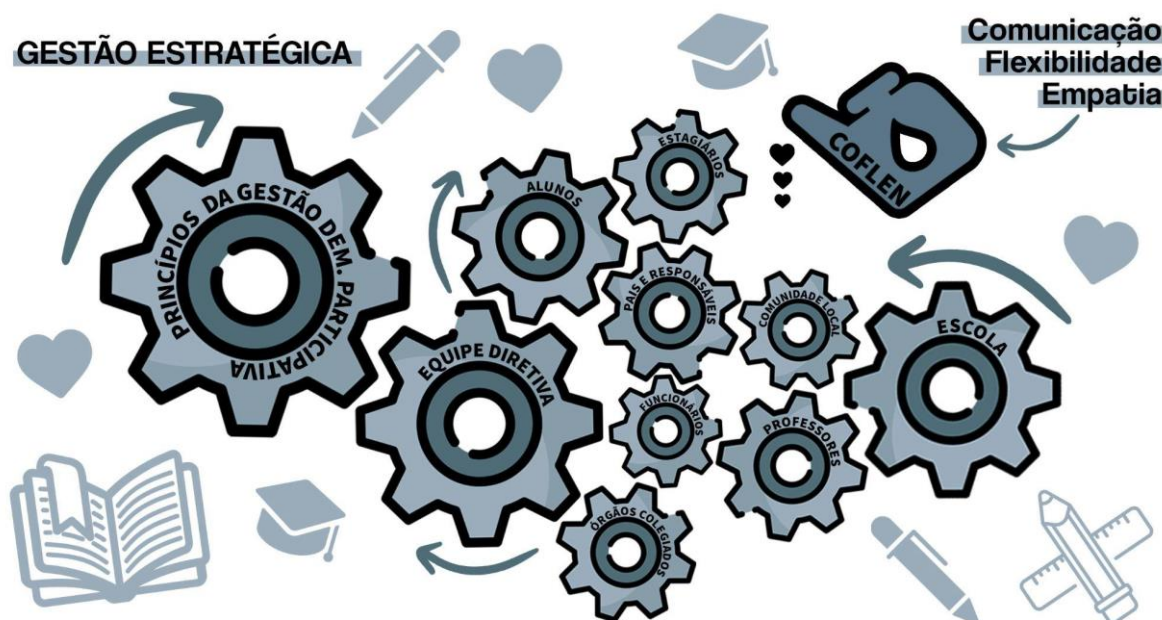
Mais importante que presumirmos se fizemos certo ou não, se fizemos muito ou pouco, se nos dedicamos demais ou o necessário, podemos ter certeza, do que agora pode ser afirmado através dessa pesquisadora que olha para os dados coletados com base nas contribuições teóricas que a acompanham: fizemos um bom caminho sim.

Pois quando elencamos despretensiosamente aquelas palavras (liderança, autonomia, responsabilidade, planejamento, parceria, entre outras) no nosso último grupo dialogal, que logo vocês “enxergaram como engrenagens”, estávamos elencando na verdade, os princípios da gestão democrática-participativa da gestão escolar.

Princípios estes, que movimentados por nossas estratégias de gestão durante a pandemia, mobilizaram nossa equipe para que pudéssemos conduzir todos aqueles que compõem a gestão escolar, permitindo assim que nossa escola

continuasse viva e em constante movimento, como busca ilustrar a imagem abaixo inspirada em nossas reflexões coletivas.

Figura 20 - A engrenagem da gestão escolar



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas contribuições dos sujeitos de pesquisa.

Obviamente este constante movimento nos causou cansaço, desgastando por vezes nossas “engrenagens”. Contudo, vocês trouxeram de forma enfática, que a sensibilidade foi quem nos acompanhou de maneira importante, permitindo que todas as dimensões e pessoas que compõem a escola viabilizassem juntas, incluindo nós, construções positivas, mesmo durante o período desafiador que representou a pandemia da Covid-19.

A esse movimento de gestão escolar que tomamos como uma analogia a engrenagens que se comunicam e se impulsionam, destacaria ainda, com base em nossas narrativas como dados deste estudo, a importância de um “fluido” para evitar que estas engrenagens em constante contato e movimento se desgastassem. Ajudaria a compor “a tal chave da engrenagem”, como definiu Rosa⁵⁴ em uma de suas falas. Esse fluido precisaria ser, necessariamente, composto por comunicação, flexibilidade e empatia.

Tais dimensões que integram a escola, denotaram mais do que a importância

⁵⁴ Sujeito de pesquisa

já conhecida que as mesmas possuem na condução das práticas gestoras, elas se mostraram a partir das narrativas autobiográficas desta pesquisa, o quanto o investimento nelas ao longo das ações desenvolvidas pela equipe diretiva, possibilitaram aproximar a comunidade escolar, pais e alunos da escola. Um objetivo ambicionado pela escola, mas alcançado, apenas durante a gestão na pandemia.

Desta forma, a comunicação constante e empática que estabelecemos com os pais durante esta crise sanitária mundial, aproximou-os notavelmente da escola, corroborando para que permanecessem junto à nossa instituição mesmo após o retorno presencial das aulas. O que constatamos na expressiva participação das famílias em atividades escolares, na frequência assídua dos alunos, no acompanhamento efetivo de nossos estudantes por suas famílias e na valorização da comunidade local com a escola de seu bairro.

Ao utilizarmos dos princípios da gestão democrática-participativa para a condução de nossas ações gestoras, conduzimos de maneira mais adequada os recursos humanos, pedagógicos e financeiros de nossa escola. Princípios estes, que quanto melhor conduzidos forem, mais positivamente ecoarão na qualidade de ensino proporcionado, e conseqüentemente, na aprendizagem dos nossos alunos: razão maior do nosso compromisso profissional, político e social.

E foi movida por esse compromisso, que o objetivo desta pesquisa buscou compreender, como que as constantes mudanças na dinâmica escolar e gestão de recursos realizadas por nossa equipe diretiva ao longo da pandemia da Covid-19, poderiam aprimorar a gestão escolar por meio de memórias do período pandêmico transformadas em experiências gestoras.

Assim, as memórias gestoras do período da pandemia, emergidas como narrativas por meio dos grupos dialogais e cartas pedagógicas, transformadas em experiências gestoras, nos permitem compreender, que as mudanças na dinâmica escolar que acompanharam a gestão de recursos humanos, financeiros e pedagógicos, nos impuseram novas formas de gestar a escola.

Algumas destas formas foram mais assertivas, como a comunicação estabelecida com as famílias, outras foram menos positivas, como a dificuldade de comunicação interna na equipe diretiva. Contudo, todas as experiências do período, todos os acertos e erros, permitem que a gestão escolar seja aprimorada, pois os acertos, constituem as práticas que poderão ser replicadas, e os erros, configuram as práticas que precisam ser evitadas ou reelaboradas. Ou seja, todas as memórias,

ao serem compreendidas como experiências, são formativas, e por esta razão, todas aprimoram a gestão escolar.

De nossas ações gestoras realizadas, sejam elas definidas como mais ou menos assertivas, no que se refere a gestão escolar, emergiram consequências positivas, cujas quais, mesmo não intencionadas, podem ser definidas como repercussões positivas da gestão realizada na pandemia. Este novos movimentos, otimizaram a comunicação com as famílias, possibilitaram maior valorização da comunidade escolar e local para com a escola, melhoraram o entrosamento dos professores com a equipe diretiva, estimularam a autonomia e a liderança dos gestores que integram a equipe diretiva, e ainda, a fortaleceram, em seus aspectos de comunicação, intencionalidade e qualidade para a gestão.

Destarte, as constantes mudanças a que fomos submetidos, como equipe diretiva, ao longo da pandemia da Covid-19, qualificaram de fato a gestão escolar, mas aprimoraram de modo também importante, a equipe diretiva.

As dificuldades com a comunicação não presencial, do mesmo modo que geraram desconforto, nos ensinaram outras e melhores formas para nos comunicarmos. A partir de nossas inquietações, e mesmo através dos sofrimentos, fomos nos reconstruindo como gestores e como equipe diretiva. Ao vivenciarmos a falta de flexibilidade e empatia em algumas situações internas, percebemos o quanto era importante que elas nos acompanhassem cotidianamente em nossas práticas gestoras.

Otimizamos nosso trabalho, reorganizamos demandas, redistribuímos funções, absorvemos dimensões importantes da gestão escolar democrática e participativa, e construímos uma proposta de equipe diretiva, pois até então, não tínhamos percebido a importância de alinharmos estratégias adequadas para alcançarmos juntas, e reforço, com empatia, comunicação e flexibilidade, os nossos objetivos como equipe diretiva.

Convém ainda, reforçar a defesa da utilização do termo *equipe diretiva* como uma conceituação utilizada neste estudo e legítima para designar os profissionais que atuam administrativa e pedagogicamente na condução de responsabilidades legais e próprias na escola. A equipe gestora configura um grupo macro de gestão da escola, onde se incluem os alunos, os professores, os pais, os funcionários, os órgãos colegiados, a comunidade local e inclusive, a equipe diretiva, numa concepção verdadeiramente democrática e participativa em educação.

A equipe diretiva, com funções próprias e determinadas junto à mantenedora, compete ser a responsável primeira pelo compromisso administrativo e pedagógico da escola. Logo podemos presumir, que a responsabilidade do aluno e do diretor com a prestação de contas da escola, por exemplo, são diferentes, mesmo que ambos componham a equipe gestora da escola e devam participar deste processo.

Quando dizemos que a equipe gestora foi responsável pelos atendimentos presenciais na escola durante o período da pandemia, estamos passando uma informação improcedente, pois mesmo que a própria SMEd utilizasse esse termo em suas normativas que regulamentavam tal questão durante a pandemia da Covid-19, não competia aos alunos, pais e comunidade local, integrarem tal escala, sendo este, mais um exemplo prático deste paradoxo conceitual.

Todos os integrantes da comunidade escolar possuem funções importantes para constituir uma gestão democrática e por isso, são definidos como a equipe gestora da escola. Porém, seria uma contradição à concepção democrática-participativa de gestão, chamarmos um grupo de apenas quatro ou cinco pessoas que compõem a comunidade escolar, de equipe gestora da escola, como é o caso do pequeno grupo formado pelo diretor, vice-diretor, supervisores escolares, vice de turno e orientador educacional.

Deste modo, a utilização do termo equipe diretiva precisa ser desatrelada de uma concepção depreciativa de um grupo com características meramente hierárquicas e autoritárias de gestão, e passar a ser reconhecido tão somente, como um grupo micro em gestão, igualmente importante aos demais, mas com funções e responsabilidades específicas dentro de um grupo macro, denominado como equipe gestora da escola.

É possível ainda, como uma contribuição desta pesquisa para a gestão da escola, pensarmos em um plano de gestão estratégica voltado para a condução do trabalho específico da equipe diretiva. O plano de gestão estratégica da equipe diretiva possibilitaria, melhor nortear o trabalho coletivo de professores que desempenham as funções de diretor escolar, vice-diretor, vice de turno, supervisor escolar e orientador educacional na gestão escolar.

À vista disso, seria possível construirmos coletivamente um plano com metas claras e definidas a serem desenvolvidas e periodicamente avaliadas pela equipe sobre os próprios objetivos junto a escola, pautados nos princípios da gestão democrática-participativa, e enfatizando ainda, a comunicação positiva, a

flexibilidade nas ações e a empatia, esta última, importante para regular conduções e emoções no grupo.

Para a regulação das emoções coletivas, bem como, para a construção e avaliação do plano, faríamos uso dos grupos dialogais, como um espaço de diálogo periódico, capaz de promover o fortalecimento da equipe diretiva. O grupo dialogal configuraria ainda, um espaço de humanização para nós. Para que pudéssemos nos olhar e nos ouvir mais, para nos cuidarmos melhor, para fazermos por nós, aquilo que tão bem fazemos com os outros.

Um momento de diálogo e cuidado conosco, ao exemplo dos momentos que passamos a realizar com as famílias para entender melhor nossos alunos, antes que os problemas fiquem maiores. Diferente assim, das nossas reuniões de equipe, frequentemente focadas, apenas no planejamento administrativo-pedagógico e na resolução de questões pontuais, que não visam evitar adversidades futuras na gestão escolar e na equipe diretiva.

Ao considerarmos o que esta pesquisa nos sinalizou ao longo das memórias que retomamos juntas, que como equipe diretiva estabelecemos uma comunicação empática com a comunidade escolar, e do quanto isto foi positivo para a condução da escola, nos permitiu também constatar, que falhamos nos momentos em que não estabelecemos uma comunicação mais fluída, posicionamentos mais flexíveis e menos ruidosos entre nós. Fracassamos quando não tivemos um diálogo mais empático e humanizado conosco também. Enfrentamos sozinhas sofrimentos profissionais que só agora, através dos grupos dialogais desta pesquisa, compartilhamos umas com as outras.

Como podemos cuidar do outro sem antes olhar para nós? É sob esta indispensabilidade, que a realização de grupos dialogais junto a um planejamento estratégico, pode contribuir com os integrantes da equipe diretiva, sendo capaz de refletir positivamente na condução de nosso trabalho junto aos demais integrantes da escola, na qualidade dos processos educativos de nossos alunos e em nossa qualidade de vida.

Desejo, que nossas memórias possam superar os sentimentos desagradáveis que enfrentamos em virtude da pandemia da Covid-19, e que, ao serem reelaboradas coletivamente por nós, com o auxílio desta pesquisa, possamos transformá-las em experiências importantes que nos acompanharão ao longo de

nossas vidas pessoais e profissionais, independente da função que venhamos a ocupar amanhã ou depois.

Aguardando ansiosamente pelo nosso próximo café juntas, me despeço e agradeço a vocês Margarida, Rosa e Girassol, as quais me possibilitaram e me possibilitam, de sobremaneira, a construir e reconstruir práticas gestoras especialmente significativas para minha vida profissional e pessoal, inferindo positivamente na educação pública da qual, orgulhosamente, somos parte importante.

Fernanda Furlan, novembro de 2022.

PRODUTO DE PESQUISA

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA EQUIPES DIRETIVAS NA PERSPECTIVA COMPARTILHADA E DIALOGAL

O presente produto, pensado para a gestão escolar, constitui-se em uma proposta de gestão estratégica para equipes diretivas, com o objetivo de auxiliar a qualificação das práticas gestoras no contexto escolar. Parte de problematizações do meio, que podem ser consideradas como qualificadoras, a partir das contribuições dos sujeitos que integram este estudo. Possui como projeto piloto, a própria metodologia utilizada nesta pesquisa, que ao ser desenvolvida, apresentou-se como um recurso potente para a otimização das práticas gestoras desenvolvidas pela equipe diretiva, através das reflexões realizadas por meio das narrativas autobiográficas coletadas.

Um planejamento próprio de equipe diretiva para melhor organizar e conduzir os objetivos que acompanham as ações destes gestores, envolve a superação da cultura histórica centralizadora e autoritária de gestão, para a reconstrução de uma gestão democrática, participativa e humanizada.

Desta forma, criou-se o “Planejamento Estratégico para Equipes Diretivas na perspectiva compartilhada e dialogal”, em que são contemplados os princípios da gestão democrática-participativa, as contribuições da gestão estratégica e três dimensões fundamentais para esse processo: comunicação, flexibilidade e empatia.

Estimular os princípios da gestão democrática-participativa e a construção de um ambiente favorável para participação, autonomia, intencionalidade, formação, liderança, clima organizacional positivo, qualidade e avaliação na gestão escolar, denota o desenvolvimento de uma competência técnica, que não se finda na sistematização, mas que pode ser construída também, através da reflexão sobre a prática.

Sob esse viés, os grupos dialogais se constituem como espaço de reflexão sobre a prática, e ainda, como espaços de humanização entre a equipe diretiva, fomentando a comunicação, a flexibilidade e a empatia entre seus integrantes, que qualificam as relações interpessoais.

Os grupos dialogais devem, nesse sentido, incentivar o diálogo, a escuta e o acolhimento dos desafios vivenciados também dentro da equipe diretiva, no intuito de qualificar e fortalecer o grupo para o alinhamento de propósitos e metas, que tenham como fim, a qualificação das ações educativas, para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, por meio dos conhecimentos adquiridos na escola.

O grupo dialogal possui um papel fundamental no Planejamento Estratégico para Equipes Diretivas numa perspectiva compartilhada e dialogal, possibilitando uma condução cíclica e permanente do planejamento de trabalho. Através dos grupos dialogais realizados pelas equipes diretivas, as percepções e sentimentos dos integrantes do grupo são transformadas em contribuições e sugestões para construção do planejamento, e este ao ser aplicado nas práticas cotidianas da escola e avaliado no grupo dialogal, permite novas percepções e sentimentos, que transformadas novamente em contribuições e sugestões, conduzirão a um novo Planejamento Estratégico, e assim sucessivamente.

Figura 21 - Condução cíclica do Planejamento através dos grupos dialogais



Fonte: Elaborado pela autora

Elementos que compõem o Planejamento Estratégico para Equipes Diretivas:

1- Gestão Estratégica:

Metodologia de planejamento pelo qual é possível uma forma de pensar mais ampla, dinâmica, interativa e comprometida socialmente com a realidade.

2- Princípios da gestão democrática-participativa:

A concepção denominada democrático-participativa pode ser definida como uma potencial articuladora em busca da qualidade administrativa e organizacional no campo da educação pública.

3- Dimensões da comunicação, flexibilidade e empatia:

A comunicação é a troca de informações e sentimentos inerente às relações humanas, a flexibilidade se refere a capacidade de adaptação do indivíduo frente ao novo, sejam eles desafios, ideias, ou dificuldades. Já a empatia, é a capacidade de projetar em si, o sentimento de outra pessoa se estivesse na mesma situação vivenciada por ela, ou seja, é a tentativa de compreender sentimentos e emoções de outros indivíduos. As três dimensões juntas configuram fomentam práticas de comunicação e relações interpessoais mais humanizadas no ambiente escolar.

4- Grupos dialogais:

Configuram-se como encontros coletivos que assumem uma conotação formativa crítica-reflexiva, a partir da valorização do diálogo entre os pares.

5- Percepções e sentimentos:

A percepção é a habilidade para captar, processar e entender a informação que nossos sentidos recebem, é o processo cognitivo que permite interpretar o ambiente com os estímulos que recebemos através dos órgãos sensoriais. Os sentimentos podem ser definidos como ações decorrentes de uma decisão, o sentimento é a construção da emoção. As percepções e sentimentos dos indivíduos sobre o ambiente e sobre as relações que estabelecem em grupo, são capazes de produzir contribuições e sugestões acerca do meio que desejam otimizar e/ou transformar.

6- Contribuições e sugestões:

A contribuição pode ser definida como um ato ou efeito de contribuir, de colaborar no

desenvolvimento de alguma coisa. A sugestão é aquilo que se sugere, que se propõe, que se aconselha, é uma proposta que incita a realização de algo sobre o qual se deseja inferir.

Metodologia operacional do processo:

1º- Grupo dialogal bimestral

O grupo dialogal bimestral como espaço de escuta da equipe diretiva sobre suas conduções profissionais, possibilita que as percepções e sentimentos individuais e coletivos emergidos no grupo, resultem em contribuições e sugestões que serão incluídas no planejamento bimestral a ser desenvolvido pela equipe.

2º- Construção coletiva do planejamento estratégico

Os princípios da gestão democrática-participativa e as dimensões comunicação, flexibilidade e empatia, configuram os aspectos a serem incluídos no planejamento. Os aspectos são diagnosticados a partir da realidade vivenciada pela equipe diretiva, estratégias qualificadoras e/ou potencializadoras de cada aspecto são traçadas, integrantes da gestão escolar que relacionam-se com cada aspecto são mencionados, viabilizando um melhor direcionamento da estratégia e aplicabilidade do planejamento.

3º- Aplicabilidade do planejamento estratégico

A aplicabilidade do planejamento se dará ao longo das ações gestoras cotidianas. As reuniões de equipe diretiva, geralmente realizadas com maior frequência, podem auxiliar na condução e recondução da aplicabilidade diária das ações. Os desafios, facilidades e dificuldades enfrentadas para a aplicabilidade do Planejamento, serão compartilhadas através das percepções e sentimentos da equipe diretiva no grupo dialogal.

Quadro sugestão/ exemplificação para sistematização do Planejamento Estratégico para Equipes Diretivas:

Quadro 11 - Sistematização do Planejamento Estratégico para Equipes Diretivas

<p align="center">Planejamento Estratégico para Equipes Diretivas Plano bimestral</p> <p>Instituição: EMEF Xxxx</p> <p>Integrantes da equipe diretiva: Rosa, Orquídea, Girassol e Margarida</p> <p>Ano: 2022 Mês: ()Fevereiro ()Abril ()Junho (X)Agosto ()Outubro ()Dezembro</p>					
Princípios/dimensões	Diagnóstico	Estratégia	Integrantes da equipe gestora	Avaliação	Sugestões/observações
Participação	Crescente em todos os segmentos	Continuar fomentando o diálogo e a valorização dos integrantes da escola.. Utilizar os grupos de whatsapp para isso.	(x)Pais (x)Professores (x)Alunos (x)Funcionários (x)Eq diretiva ()Estagiárias ()Com. local ()CE e APPF	A participação e envolvimento dos alunos dos Anos Finais pode melhorar	Criar um grupo de Whatsapp com os AF, compartilhar conteúdos de interesse da faixa etária, para aproximá-los da escola
Autonomia	Os integrantes da eq diretiva precisam de mais autonomia em suas funções	Incentivar e mobilizar os colegas para a resolução de diferentes situações	()Pais ()Professores ()Alunos ()Funcionários (x)Eq diretiva ()Estagiárias ()Com. local ()CE e APPF	Foi percebido avanço, mas a autonomia pode ser ampliada	Sistematizar e compartilhar informações que podem ser úteis para a resolução de situações na escola. Colocar no drive
Formação	Ampliar a compreensão sobre a gestão democ/partic	Ler sobre clima organizacional positivo e discutir na reunião de equipe. Orquídea distribuirá o material	()Pais ()Professores ()Alunos ()Funcionários (x)Eq diretiva ()Estagiárias ()Com. local ()CE e APPF	O tema foi interessante. É importante falarmos sobre outras dimensões também.	Dividir com professores e funcionários o texto em reuniões gerais. A próxima dimensão será compartilhada por Rosa
Liderança					
Intencionalidade					
Clima organizacional					
Qualidade					
Avaliação					
Comunicação					
Flexibilidade					
Empatia					

Fonte: Elaborado pela autora

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memórias, identidades, experiências...** destacados educadores brasileiros em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

BARBOSA, Joaquim. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Série Cadernos do CEJ**, 2002 Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf Acesso em 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasil, 2008. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 de ago. 2022.

BRASIL. **Plano Estratégico Institucional**. Ministério da Educação, Brasil, 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/mec>> . Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

BRASIL. **Resumo técnico: Censo escolar da educação básica**. Ministério da Educação, Brasil, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep>> . Acesso em: 03 de abr. 2022.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 11-19.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e Sensibilidade numa produção de conhecimentos históricos-culturais. **Revista Memória em Rede**. Pelotas, v.10, n.17, Jul./Dez.2017.

DAVIS, Cláudia. **Gestão da escola: Desafios a enfrentar**. 2 ed. Rio de Janeiro: ANPAE, 2007.

DICKMANN, Ivo. As dez características de uma carta pedagógica. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas Pedagógicas: tópicos**

epistêmico-metodológicos na Educação Popular. 1 ed. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 37-54. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.) **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2022.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade na educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ESTEVÃO, Carlos. **Gestão estratégica nas escolas**. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-8353-45-6 Ed. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1998.

FARIA, Albino Nogueira de. **Chefia e Liderança**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1982.

FELTRAN, Regina C. de Santis; Antônio Feltran Filho. Estudo do meio. *In*: SANTOS, Claudemy C.; RABELO Luciana G. **Democratização do Acesso ao Ensino Superior e Justiça Social**. 2012.

FERREIRA, Luciana Haddad; PREZOTTO, Marissol; TERRA, Juliana. Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante as recentes transformações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1664-1681, Edição Especial, 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudencio. A gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **ORG & DEMO**, Marília, v.22, n. 2, p. 17-38, Jul./Dez., 2021.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. *In*: BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Desafios e perspectivas na pesquisa educacional na área de formação docente**. Youtube, 25 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dQaDZvraK0I>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

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

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

GOERCK, Susana. Comunicação e educação: relações na gestão educacional. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 11, n. 21, p. 91-100, dez./2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view>

HAYE, Andrés; Herraz, Pablo; Cáceres, Enzo; Morales, Ricardo; Torres-Sahli, Manuel e Villarroel, Nicolás. Tempo e memória: sobre a mediação narrativa da subjetividade histórica. **Revista de Estudos Sociais**, n. 65, p. 22-35, Colômbia, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INCLUD-ED Consortium (2011-2016). **Actuaciones de éxito en las escuelas en Europa**. Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponível em: <<https://www.comunidadedeaprendizagem.com>> Acesso em: 06 mar. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDICUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf .Acesso em: 07 nov. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucema. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011, (137-148).

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A aplicação do planejamento estratégico na escola.** *Gestão em Rede*, nº 19, p. 8-13, Abril, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUZ, Ana Maria de Carvalho (org.) **Gestão educacional e qualidade social da educação.** Salvador: ISP/UFBA, 2007.

MICHAELS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** 2022. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 20 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAIS, Erivânia Melo de; PAIVA, Irene Alves de. Encontros reflexivos dialogais e o pensamento de Paulo Freire: por uma alternativa formativa transformadora. **Educação & Linguagem** - v. 23, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10409/7424>. Acesso em 08 nov. 2022.

MORAIS, Erivania Melo de; MELO, Elda Silva do Nascimento. O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e a valorização da formação

docente na UFRN/campus central. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 264-284, mai./ago. 2018.

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

PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade no ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Dossiê Pesquisa (Auto)biográfica e Formação** - v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011. Disponível em ><http://www.cedes.unicamp.br><.

ROCHA, Sueli Rodrigues da; HENRIQUE Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. A análise textual discursiva como caminho para a compreensão de histórias de vida em pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 7, n. 20, p. 145-161, jan./abr. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA MARIA. **Decreto Executivo nº 137, de 15 de outubro de 2019**. Santa Maria, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação** - n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Revista de psicologia da USP**. n. 4, p-285-298, 1993

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, (210-222).

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. (org.) **Procedimentos da Análise Textual Discursiva**: considerações iniciais. *In* Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática. Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

SILVEIRA JUNIOR, Aldery; VIVACQUA, Guilherme. **Planejamento Estratégico como instrumento de mudança organizacional**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In* NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Edição online. p. 59 a 74. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-300, 2018.

THIOLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico do Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC_MESTRADOPROFISSIONAL_2015.pdf>. Acesso em 05 ago. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** - v.23, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE A – Mapa mental do caminho metodológico

CAMINHO METODOLÓGICO

