



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

Camila Agostini de Oliveira

**GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19: um estudo sobre as
escolas públicas de ensino fundamental em Arraial d’Ajuda, Porto Seguro –
BA**

Porto Seguro - BA

2024

Camila Agostini de Oliveira

**GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19: um estudo sobre as
escolas públicas de ensino fundamental em Arraial d’Ajuda, Porto Seguro –
BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Estado e Sociedade.

Linha de Pesquisa 01 - Estado, Instituições e Governança: políticas públicas e participação social; políticas públicas e institucionais da educação.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

Porto Seguro - BA

2024

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

O48g Oliveira, Camila Agostini de, 1974 –
 Gestão escolar na pandemia de COVID-19: um estudo sobre as
 escolas públicas de ensino fundamental em Arraial d’Ajuda, Porto
 Seguro - BA. / Camila Agostini de Oliveira. – Porto Seguro, 2024.
 126 f.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia.
Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-
Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Pandemia. 2. Educação. 3. Gestão Escolar. 4. Escola Pública. I.
Gonçalves, Gustavo Bruno Bicalho. II. Título.

CDD – 371.2

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883

ATA DA DEFESA



Ata de defesa de Mestrado

Aos 21 dias do mês de março do ano de 2024, às 10:00 horas, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão meet.google.com/zpp-pcey-pga, reuniram-se o/as membro/as da banca examinadora composta pelo/as docentes: Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (presidente da banca); Dra. Eliana Povoas Pereira Estrela Brito (membra interna à instituição e ao PPGES), Dra. Gabriela Rodella (membra interna à instituição e externa ao PPGES) e Dra. Juliana de Fátima Souza (membra externa à instituição e ao PPGES), a fim de arguirem a mestranda Camila Agostini de Oliveira sobre sua dissertação de mestrado, intitulada “**Gestão escolar na pandemia da Covid-19: um estudo das escolas públicas de ensino fundamental em Arraial d’Ajuda, Porto Seguro - BA**”. Aberta a sessão pelo presidente da banca, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelas membras da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

As membras da banca consideraram a dissertação:

- (x) Aprovada
() Aprovada com modificações
() Não aprovada, devendo ser realizada nova qualificação no prazo de ____ meses.

Recomendações da Banca: sem recomendações

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO
Data: 21/03/2024 20:27:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIANA DE FATIMA SOUZA
Data: 22/03/2024 07:00:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. Eliana Povoas Pereira Estrela Brito
(UFSB - PPGES)
Membra interna da banca examinadora

Profª. Dra. Juliana de Fátima Souza (UFMG)
Membra externa da banca examinadora


Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA AGOSTINI DE OLIVEIRA
Data: 25/03/2024 19:49:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Gabriela Rodella (UFSB)
Membra interna da banca examinadora

Camila Agostini de Oliveira
Candidata

Documento assinado digitalmente
gov.br GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA
Data: 21/03/2024 13:32:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br GUSTAVO BRUNO BICALHO GONCALVES
Data: 21/03/2024 13:24:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (UFSB - PPGES)
Presidente da banca

Webconferência, 21 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

A construção desse trabalho só foi possível devido ao apoio e suporte de muitas pessoas ao longo desse processo. Gostaria de demonstrar meus sinceros agradecimentos em especial:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, pelas orientações de caminhos a percorrer e por acreditar no desenvolvimento do trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade (PPGES) da Universidade Federal Sul da Bahia (UFSB), que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção da pesquisa ao longo da convivência nos componentes curriculares;

À minha família, por darem o apoio incondicional e suporte para seguir em frente; à Sofia, minha filha, que com sabedoria me ajudou a superar momentos difíceis; e à Silvana, minha dinda (*in memoriam*);

Ao Leo, meu marido, grande incentivador, pelo apoio e paciência ao longo do percurso.

“A educação é o ponto no qual decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir uma responsabilidade por ele”

Hannah Arendt

RESUMO

A área da educação vem sendo mais fortemente afetada com a pandemia da Covid-19 desde 2020, com o fechamento das instituições de ensino como medida restritiva para a contenção da contaminação. De maneira emergencial, as escolas precisaram se organizar para novas formas de organização e situações didáticas. A gestão escolar precisou articular as normativas com as possibilidades para dar prosseguimento aos processos educacionais nas mais diferentes realidades educacionais. Esse contexto escancarou desigualdades educacionais e escolares que se tornaram uma preocupação no cenário mundial. O presente estudo teve como objetivo investigar quais as ações e estratégias as equipes da gestão escolar de escolas públicas de ensino fundamental no distrito de Arraial d'Ajuda, Porto Seguro, Bahia utilizaram para desenvolver os processos educacionais na pandemia e pós-pandemia até o ano de 2023. Especificamente buscou-se: investigar a produção acadêmica sobre educação e gestão escolar na pandemia; identificar a legislação e normativas implantadas no período de pandemia que orientaram as ações da gestão escolar; descrever as ações da gestão escolar nas escolas públicas de ensino fundamental na pandemia e pós-pandemia. Tomou-se como referência teórica as recentes produções científicas sobre educação e gestão escolar na pandemia e alguns estudiosos que discutem a gestão escolar como Lück (2009), Paro (1999; 2000) e Souza (2007; 2012). A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com uma revisão bibliográfica do tipo integrativa com os descritores “educação básica”, “gestão escolar” e “pandemia” utilizados nas buscas das bases de dados Portal de Periódicos da Capes e Scopus. No segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo com coleta através de entrevistas com formulário com roteiro semiestruturado. O universo da pesquisa foram as escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal do distrito e seus gestores. Após a análise dos dados, das pesquisas bibliográficas, documental e de campo, obteve-se um panorama de como os gestores escolares procederam no período de crise da pandemia e pós-pandemia. A partir das dificuldades e entraves encontrados e relatados pelos gestores para o desenvolvimento da função, ficou marcada a falta de uma política pública educacional efetiva na pandemia e no pós-pandemia para mitigar defasagens nos estudantes e desajustes nas escolas e comunidade escolar. Os resultados da pesquisa contribuem com um melhor entendimento sobre o tema educação na pandemia e das ações da gestão escolar nesse período e pode auxiliar na elaboração de políticas públicas para minimizar as consequências desse período na área da educação.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Gestão escolar. Escola pública.

ABSTRACT

The area of education has been most heavily affected by the Covid-19 pandemic since 2020, with the closure of educational institutions as a restrictive measure to contain contamination. In an emergency, schools needed to organize themselves for new forms of organization and teaching situations. School management needed to articulate the regulations with the possibilities to continue educational processes in the most different educational realities. This context exposed educational and school inequalities that became a concern on the world stage. The present study aimed to investigate what actions and strategies the school management teams of public elementary schools in the district of Arraial d'Ajuda, Porto Seguro, Bahia used to develop educational processes in the pandemic and post-pandemic until the year 2023. Specifically, we sought to: investigate academic production on education and school management during the pandemic; identify the legislation and regulations implemented during the pandemic period that guided school management actions; describe school management actions in public elementary schools during the pandemic and post-pandemic. The recent scientific productions on education and school management in the pandemic and some scholars who discuss school management such as Lück (2009), Paro (1999; 2000) and Souza (2007; 2012) were taken as a theoretical reference. The research had a qualitative approach with an integrative bibliographic review with the descriptors "basic education", "school management" and "pandemic" used in the searches of the Portal Periódicos da Capes and Scopus databases. In the second stage, field research was carried out with collection through interviews using a form with a semi-structured script. The research universe was public elementary schools in the district's municipal network and their managers. After analyzing the data, bibliographical, documentary and field research, an overview was obtained of how school managers proceeded during the pandemic and post-pandemic crisis period. Based on the difficulties and obstacles encountered and reported by managers in developing the role, the lack of an effective public educational policy during the pandemic and post-pandemic to mitigate gaps in students and maladjustments in schools and the school community was evident. The research results contribute to a better understanding of the topic of education during the pandemic and school management actions during this period and can help in the development of public policies to minimize the consequences of this period in the area of education.

Keywords: Pandemic. Education. School management. Public school.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Escolas públicas municipais de ensino fundamental no perímetro urbano em Arraial d’Ajuda, distrito municipal de Porto Seguro/BA.....	77
Tabela 1: Escolas públicas municipais de ensino fundamental do perímetro urbano em Arraial d’Ajuda.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Normativas e orientações para a educação no período da pandemia.....	36
Quadro 2: Educação na pandemia e os principais aspectos investigados nos artigos científicos de 2020 a 2023.....	38
Quadro 3: Áreas e dimensões da gestão escolar, segundo Heloísa Lück.....	55
Quadro 4: Gestão escolar na pandemia da Covid-19 e os principais aspectos apontados nos artigos científicos de 2020 a 2023.....	63
Quadro 5: Escolas públicas de ensino fundamental envolvidas na pesquisa e gestores entrevistados.....	82
Quadro 6: Aspectos investigados da gestão escolar no período da pandemia nas escolas públicas de ensino fundamental do Arraial d´Ajuda que envolveram ações dos gestores.....	86
Quadro 7: As principais tensões, orientações e o período do fechamento.....	88
Quadro 8: Ensino remoto e desdobramentos.....	92
Quadro 9: Ensino híbrido e desdobramentos.....	95
Quadro 10: Desafios relacionados à parte administrativa e recursos.....	98
Quadro 11: Estratégias positivas e frustradas dos gestores.....	100
Quadro 12: Retorno presencial e orientações.....	103
Quadro 13: Prioridades dos gestores com docentes e discentes.....	104
Quadro 14: Avaliações diagnósticas.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia

DCRM - Documento Curricular Referencial Municipal

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EaD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNDEF - Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEB - Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NTE - Núcleo Territorial de Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEDUC - Secretaria de Educação do Município de Porto Seguro

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PANDEMIA	20
2.1 PANDEMIA DA COVID-19: CONTEXTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO	21
2.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19...	26
2.2.1 Aspectos da pandemia nas modalidades da educação básica.....	29
2.2.2 Desenvolvimento do sistema educacional no Brasil: pistas sobre seu estado de prontidão para a crise da Covid-19	31
O histórico narrado ilustra como uma disputa ideológica de décadas na história do país, entre outros fatores, impede que o poder público construa e promova a educação de qualidade como direito de todos. Percebe-se as dificuldades de se efetivarem as políticas públicas consistentes no país.....	35
2.2.3 Breve cronologia da legislação e das normativas implantadas no período da pandemia.	35
2.3 ALGUMAS CATEGORIAS EMERGENTES EM REVISÃO SOBRE EDUCAÇÃO NA PANDEMIA.....	37
2.3.1 Ensino remoto	39
2.3.2 Trabalho docente na pandemia	41
2.3.3 Relação professor/aluno.....	42
2.3.4 Envolvimento dos pais e responsáveis	43
2.3.5 Tecnologias da informação e cultura digital.....	43
2.3.6 Desigualdades.....	44
2.3.7 Gestão escolar	49
3 A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA	50
3.1 GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PRINCÍPIOS	51
3.1.1 Área de organização da gestão escolar	56
3.1.2 Área de implementação da gestão escolar	58
3.2 A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19	64
3.2.1 Percepções dos gestores sobre ensino remoto na pandemia	64
3.2.2 Educação inclusiva na pandemia: o papel do gestor na educação inclusiva	66
3.2.3 Impactos financeiros em instituições privadas de ensino	67
3.2.4 Privatização da gestão escolar	68
3.2.6 Desafios para os gestores escolares	70
4 A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM ARRAIAL D´AJUDA NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA	72
4.1 A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2020 A 2023.....	78
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ARRAIAL D´AJUDA.....	80
4.3 GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA EM ARRAIAL D´AJUDA	85
4.3.1 Ações dos gestores no período da crise da pandemia (2020 a 2021).....	88
4.3.2 Ações dos gestores no período de retorno presencial (2022 a 2023).....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	114
FONTES ORAIS	114
FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÊNDICE	123

1 INTRODUÇÃO

Ao final do ano de 2019, notícias da epidemia do novo Coronavírus (Covid-19) na China tomavam lugar na mídia. No mundo altamente globalizado e interligado a epidemia tornou-se pandemia e rapidamente espalhou-se pelos continentes. Diante do massivo aumento de casos e mortes nos países que estavam sendo afetados, uma das medidas orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) foi o isolamento social. Apesar de ser uma questão de saúde pública, esse fenômeno atingiu diferentes setores da sociedade, e um dos mais afetados foi a educação (KRUPPA; MENDONÇA; SIMÃO; *et al.*, 2020).

No início desse período de pandemia os países tinham três possibilidades de ações em relação ao fechamento das instituições de ensino: o fechamento total das escolas, que foi adotado por 156 países como o Peru, França e Malásia, o fechamento parcial como nos EUA e Finlândia e a manutenção das instituições de ensino abertas como foi o caso da Suécia. O Brasil optou pela estratégia de fechamento total das instituições de ensino (WTG/EDUCATION, 2020). Essa paralisação compulsória fez com que as instituições de ensino fechassem as portas para diminuir a curva de contágio do vírus, pois a escola é um lugar de muita aproximação e contato social.

No Brasil, o fechamento das instituições de ensino, na maioria dos estados, aconteceu em março de 2020, sem, contudo, ter orientações de âmbito geral nacional para esse momento. Ficou a cargo dos estados e municípios, que acompanhando a evolução da epidemia, estabeleceram suas alternativas para a situação do fechamento das instituições de ensino públicas e privadas.

As escolas públicas ficaram fechadas até meados de setembro de 2020, quando alguns estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul retomaram às aulas de forma presencial com a capacidade de alunos reduzida seguindo protocolos de prevenção da contaminação (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

As instituições de ensino particulares se organizaram para seguir com o ano letivo de forma remota com plataformas virtuais, aulas *online* e acompanhamento virtual do aluno, entre outros recursos, dando sequência ao calendário escolar de forma adaptada.

Enquanto a rede privada seguiu com o ano letivo, algumas instituições públicas se organizaram num momento com reflexões e análise da comunidade e como viabilizar as aulas remotas de forma inclusiva, o que não foi possível na maioria dos casos devido à desigualdade de acesso à tecnologia e recursos, social e econômica. Nem todas as escolas do país estavam

aptas a atender os estudantes de maneira remota emergencial. Nesse contexto muitos problemas ficaram salientados para esse enfrentamento da possibilidade das aulas remotas: alunos com casas sem espaço para estudar; falta de equipamentos como computadores, notebooks e celulares; problemas de acesso à internet; e falta de formação dos professores para usar a tecnologia na educação. Isso evidencia a desigualdade já existente, mas agora muito mais evidente, de conectividade (MARQUES; ASSIS; GOMIDE, 2020).

Outros riscos surgiram a partir desse fechamento compulsório das instituições de ensino. A interrupção da escolarização de crianças de grupos vulneráveis, o enfraquecimento da rede de proteção social, o aumento da evasão escolar e a brusca substituição da modalidade presencial para o remoto mesmo em condições precárias de conectividade são apontados como possíveis indutores do aumento das diferenças entre o meio rural e urbano, e entre redes pública e privada (WTG/EDUCATION, 2020).

A suspensão das aulas presenciais na escola pública não se reduz na perda da função de ensinar, implica também na “perda das funções de proteção social assumidas pelo Estado, gerando aprofundamento de desigualdades sociais.” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p.774). O escancaramento das desigualdades na educação é uma preocupação no cenário mundial, pois uma grande parte de estudantes, em sua maioria da rede pública, ficou desassistida, sem ter condições adequadas de estrutura e conectividade para esse momento. Dubet (2020) ressalta que a pandemia da Covid-19 revelou o que já sabíamos: que nem todos os alunos têm computador disponível e que nem todos os pais são capazes de ajudar os filhos. Também ressaltou a criatividade e resiliência dos professores e aponta para o que deveria ser um foco de atenção para a análise das mudanças que ocorreram: a organização do tempo escolar, as desigualdades e o papel da tecnologia digital.

A temática da educação na pandemia tem sido alvo de debates acadêmicos e produções científicas desde março de 2020, início desse contexto pandêmico. Os aspectos que chamam mais atenção nesse campo de discussões são o ensino remoto e seus desdobramentos, a percepção docente, a gestão escolar, o uso das tecnologias de informação e comunicação e o aumento das desigualdades educacionais no país. Ainda estão sendo medidas e avaliadas as consequências desse período na vida dos estudantes e como isso vai impactar a sociedade.

Nesse contexto de relação entre educação e pandemia, período de escolas fechadas, aulas remotas, híbridas¹, presenciais com protocolos de segurança e presenciais na pós-pandemia, tem-se a seguinte questão central que serve de base para a problematização dessa

¹ Aula híbrida foi o termo emergencial que surgiu para conceituar a aula que contém o ensino remoto e o ensino presencial de forma concomitante no contexto da pandemia da Covid-19.

pesquisa: quais foram as ações e estratégias dos gestores escolares para desenvolver os processos educacionais na pandemia e pós-pandemia nas escolas públicas de ensino fundamental?

Essa questão central, pode ser desdobrada mais especificamente em outros questionamentos, tais como: qual a produção acadêmica sobre educação e gestão escolar na pandemia? Qual a legislação e normativas implantadas para esse período que orientaram as ações da gestão escolar? Quais foram as principais tensões na gestão escolar no período de pandemia? Como foi para os gestores orientar as equipes e articular as funções da gestão entre normativas e possibilidades da instituição e comunidade escolar?

Como gestora escolar inserida na comunidade do distrito de Arraial d'Ajuda, atuando nas instituições de educação básica há aproximadamente 20 anos, percebo a realidade local com suas dificuldades e possibilidades. Exercer a função no período da pandemia foi desafiador, com diferentes tipos de adversidades para articular as dimensões da gestão, principalmente com as novas demandas desse contexto. A partir da experiência dessa realidade e percebendo os possíveis desdobramentos que podem ser ocasionados no contexto educacional, acredito na relevância de diferentes estudos sobre essa temática.

Com o período de fechamento compulsório das escolas, de inéditos ensinos remoto e híbrido, seus desdobramentos, do aumento das desigualdades e da presença (ou ausência) do Estado nesse momento emergencial, a temática torna-se relevante devido à amplitude das consequências causadas pela pandemia da Covid-19. É pertinente a investigação na área da educação, uma área diretamente relacionada ao Estado e à formação da sociedade². O Estado é o principal mecanismo para assegurar o direito à educação gratuita e de qualidade a todos os estudantes, porém o sistema econômico vigente, com bases no pensamento neoliberal, abre espaço para a iniciativa privada no sistema educacional e com isso se estabelecem inúmeras diferenças educacionais. Na coexistência da rede pública e privada de ensino, as desigualdades educacionais estão escancaradas, intrinsecamente ligadas às desigualdades sociais, e refletem diretamente na sociedade.

O objeto de estudo da presente pesquisa é a gestão escolar no período de pandemia e pós-pandemia, entendida como as ações e estratégias implementadas neste contexto e seus desdobramentos nas escolas. Costa e Hermes (2023) apontam para a necessidade de investigar

² A partir da relação que constitui todo estudo entre educação, Estado e sociedade, a pesquisa integra-se ao Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade (PPGES/UFSB), especificamente na linha de pesquisa Estado, Instituições e Governança: políticas públicas e institucionais da educação.

a gestão durante a pandemia para compreender fatores de má configuração, acertos e desafios a serem superados para atingir a finalidade da educação com qualidade.

É um assunto relevante que afeta as instituições escolares e a sociedade ainda no momento presente com consequências não mensuradas em sua totalidade.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar quais as ações e estratégias a gestão escolar utilizou para desenvolver os processos educacionais na pandemia e pós-pandemia nas escolas públicas de ensino fundamental no distrito de Arraial d´Ajuda, Porto Seguro, Bahia. Com essa investigação foi possível compreender como os gestores escolares organizaram os processos educacionais nas escolas públicas de ensino fundamental e, ao final, traçou-se um panorama de como as instituições funcionaram a partir das ações dos gestores escolares e das normativas municipais no período de crise da pandemia e pós-pandemia.

Desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: investigar a produção acadêmica sobre educação e gestão escolar na pandemia; identificar a legislação e normativas implantadas no período de pandemia que orientaram as ações da gestão escolar; e descrever as ações da gestão escolar nas escolas públicas de ensino fundamental na pandemia e pós-pandemia.

A pesquisa foi de natureza teórica e empírica, teve uma abordagem qualitativa de cunho descritivo-analítico (LAKATOS; MARCONI, 2003). Para alcançar os objetivos propostos foram utilizados procedimentos metodológicos como: revisão bibliográfica do tipo integrativa, discussões teóricas, pesquisa documental, trabalho de campo com entrevistas³ com os gestores para esclarecer o fenômeno estudado.

O universo empírico da pesquisa de campo foram as escolas públicas de ensino fundamental do distrito de Arraial d´Ajuda, no município de Porto Seguro – BA. Contudo o estudo perpassou pelas múltiplas escalas de análise, no âmbito global, nacional, estadual e regional a partir de um levantamento bibliográfico e documental das ações políticas no sistema educacional em alguns países e no Brasil.

A pesquisa tem três eixos, ou momentos. O primeiro eixo é o teórico-metodológico, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica envolveu a técnica de revisão integrativa (MAINARDES, 2018; BOTELHO *et al.*, 2011; MENDES, *et al.*, 2008; SOUZA *et al.*, 2010; ERCOLE *et al.*, 2014) para traçar uma construção mais ampla do assunto, identificar os diversos aspectos que estão sendo pesquisados e integrá-

³ Por ser uma pesquisa na área de Ciência Humanas e Sociais o formulário de entrevista não foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa por não abordar questões do campo pessoal dos entrevistados. Todas as respostas se referem aos aspectos do exercício da função profissional nas instituições de ensino em que atuam como gestores escolares.

los na discussão. “Em virtude do uso mais sistemático de um referencial teórico e de um processo de análise mais abrangente e sistemático, as descobertas e as conclusões da pesquisa tornam-se mais universais, com maior nível de generalidade, podendo ser estendidas ou aplicadas a outros contextos” (MAINARDES, 2018, p. 10).

Para essa revisão foram determinados como plataformas de pesquisa os indexadores Portal de Periódicos da Capes e Scopus. Foram estabelecidas etapas da revisão (BOTELHO *et al.*, 2011) como a identificação do tema e dos descritores da pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos da busca; identificação dos artigos pré-selecionados e selecionados; categorização dos artigos selecionados; e análise e interpretação dos resultados. A análise dos artigos e a integração dos aspectos relevantes de cada tema foi construída ao longo das seções e foi sendo complementada com teses e dissertações encontradas na base de dados Google Acadêmico.

A pesquisa documental teve o levantamento de leis, normativas, portarias, resoluções do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Secretaria de Educação do Município de Porto Seguro (SEDUC), Núcleo Territorial de Educação (NTE), Casa Civil da Bahia, entre outros.

No segundo momento metodológico (empírico), fez-se o levantamento do quantitativo de escolas do ensino básico de Arraial d’Ajuda e, posteriormente, listou-se os nomes dos(as) diretores(as) e seus respectivos contatos telefônicos e e-mails; definindo assim, o universo dos gestores educacionais pesquisados. Após, foi utilizada a técnica de entrevista com uso de um formulário de pesquisa semiestruturado (LAKATOS; MARCONI, 2002) com questões abertas e fechadas que envolveram o relato dos gestores dentro de suas funções profissionais. Foram feitos apontamentos das dificuldades encontradas, estratégias traçadas para a pandemia e para o retorno presencial, a relação de ensino-aprendizagem, o trabalho docente, evasão, estratégias tomadas para acolhimento dos docentes, dos alunos e das famílias, interlocução entre família e escola e outras informações relevantes dentro da temática.

Por fim, após a coleta de dados, o terceiro momento metodológico foi do tipo descritivo e analítico dos dados primários e secundários coletados anteriormente, etapa da análise e interpretação dos dados. Ao final das tabulações e análises obteve-se um panorama de como os gestores escolares procederam no período de crise da pandemia e pós-pandemia. Os resultados da pesquisa podem contribuir com um melhor entendimento sobre o tema educação e pandemia e das ações da gestão escolar nesse período e, desse modo, auxiliar na elaboração de políticas públicas para minimizar as consequências desse período na área da educação.

Este trabalho poderá fornecer subsídios para compreender os cenários e pensar em novas perspectivas, envolvendo por exemplo o papel do gestor e a recomposição das atividades nas escolas no sistema educacional público no município de Porto Seguro, Bahia.

A dissertação está dividida em introdução, três capítulos e considerações finais. A introdução traz o contexto, a problemática, os questionamentos, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. O primeiro capítulo traz uma análise da produção acadêmica sobre educação na pandemia descrevendo os aspectos mais relevantes, deixados em evidência nesses estudos, desde o início dessa crise na saúde que afetou a educação. Traçou-se um contexto global de como a pandemia afetou alguns países e, em seguida, um panorama do contexto nacional compreendendo como a pandemia afetou alguns estados do país, incluindo as modalidades⁴ de ensino da educação básica. Apresenta um histórico da educação e políticas públicas educacionais, além da fundamentação da legislação e normativas orientadoras implantadas no período de pandemia. Como referências para a fundamentação no contexto global foram utilizados os autores Pacheco *et al.*, (2021); Jacinto *et al.*, (2020), Tarazona *et al.*, (2021), entre outros. Para o contexto nacional e a discussão das modalidades de ensino da educação básica utilizou-se Grandisioli *et al.*, (2023); Saraiva *et al.*, (2020); Pimentel; Coité, (2021); Lockmann *et al.*, (2022), entre outros. Utilizou-se para o histórico das políticas públicas Bitar; (2012); Veloso, (2017) e Neto; Nez, (2021). Para os aspectos mais relevantes discutidos nas produções científicas sobre a pandemia salienta-se Andrade *et al.*, (2020); Paludo, (2020); Veloso *et al* (2023); entre outros como referência. Para a compreensão da abordagem sobre desigualdades, tomou-se como referencial Malheiros *et al.*, (2022); Feitosa, *et al.*, (2022); Silva *et al.*, (2023) articulando com conceitos de Dubet, (2004; 2020) e Rufino, (2019; 2021).

O segundo capítulo versa sobre gestão escolar na pandemia. Inicialmente apresenta conceitos e princípios da gestão escolar e suas dimensões. Para essa fundamentação tomou-se como referência autores como Lück, (2009); Paro, (1999; 2000); Souza, (2007; 2012) e Oliveira; Meneses, (2018). Na segunda parte, para abordar a temática gestão escolar na pandemia, utilizou-se o referencial da revisão integrativa com publicações recentes sobre o assunto como Rosa; Martins, (2021); Fernandes; Câmara, (2022); Roggero *et al.*, (2021); Ianonne, (2021); Costa; Hermes, (2023), entre outros estudiosos da área da gestão escolar.

No terceiro capítulo apresenta-se o universo da pesquisa: as escolas públicas de ensino fundamental do município de Arraial d'Ajuda, Porto Seguro, na Bahia. Foi feita uma

⁴ As modalidades de ensino da Educação Básica segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são: a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

caracterização do distrito com um histórico, aspectos geográficos e culturais do local, assim como um histórico da educação no local. Algumas referências de pesquisas do local, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados da Secretaria Municipal de Porto Seguro foram utilizadas na primeira parte do capítulo. Apresenta-se o mapa das instituições de ensino da rede pública de ensino fundamental do município, a lista das escolas e diretores e a tabela de dados das escolas para situar o universo da pesquisa e são identificadas as ações dos gestores escolares nas instituições de ensino municipais no período da pandemia e pós-pandemia.

No terceiro capítulo também são apresentadas as normativas municipais para o período da pandemia que orientaram (em parte) as ações dos gestores nesse período nas escolas municipais. Em seguida, faz-se uma caracterização das escolas com dados de identificação contexto socioeconômico cultural e proposta pedagógica. Ao final do capítulo apresenta-se o resultado da coleta e análise das entrevistas realizada com os gestores escolares. As respostas descreveram as ações e estratégias desenvolvidas ao longo da pandemia e pós-pandemia para dar continuidade aos processos educacionais e o funcionamento da gestão escolar em seus diferentes aspectos como o administrativo, o pedagógico, o de monitoramento de processos, de gestão de pessoal, entre outras dimensões. A partir dessas análises e relações, foi elaborado um panorama das ações dos gestores e de como as escolas municipais funcionaram na pandemia e pós-pandemia em Arraial d'Ajuda. A partir disso foi possível conhecer um pouco a realidade educacional das escolas do distrito nesse contexto.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que muitas são as consequências e desdobramentos da pandemia na educação, principalmente no desenvolvimento dos estudantes. Para tentar minimizar as consequências agravadas por esse período, o estudo constitui-se um material que pode servir de subsídio parcial para orientar políticas públicas educacionais em âmbito municipal e agir sobre a recomposição de aprendizagens e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a integração das tecnologias de informação e comunicação na educação com o legado da pandemia.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PANDEMIA

No final do ano de 2019 na China, circulava o novo coronavírus, um vírus altamente contagioso que rapidamente se espalhou pelo mundo, causando enormes impactos em todos os setores da sociedade.

Esse novo tipo de coronavírus foi identificado como SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda grave 2) que causa a Covid-19. Entre os sintomas mais comuns estão a febre, a tosse seca, dor muscular e articular e dificuldade para respirar. Logo no início do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou esse surto de Covid-19 como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em seguida, em março do mesmo ano, declarou como pandemia, devido ao alcance geográfico do contágio.

A pandemia da Covid-19 foi impactante, rapidamente se alastrou por todos os continentes, colapsando os sistemas de saúde e fazendo milhões de vítimas. As orientações de contenção da contaminação como o isolamento social foram afetando os diferentes setores das sociedades mundo afora.

A área da saúde foi sobrecarregada, a economia foi afetada diretamente e a área da educação sofreu um impacto de reorganização para esse estado de emergência nunca visto na história da educação. Apesar de terem acontecido outras situações de pandemia e estados de emergência de saúde em outros períodos da história, nenhuma afetou tão direta e drasticamente essa área. Foi inédito manter as escolas fechadas por um período tão longo.

Algumas consequências disso são uma interrupção brusca no processo de aprendizagem, uma sobrecarga para os trabalhadores docentes e para os pais, mães e responsáveis dos estudantes. Cada país teve seu tempo de fechamento, suas estratégias, seus obstáculos, mas todos têm em comum o aumento das desigualdades sociais e escolares. As consequências ainda estão sendo mensuradas. Muitos estudos estão em andamento e a primeira etapa de produção científica sobre esse assunto ocorreu já em 2020.

Para conhecer a produção acadêmica sobre educação na pandemia desde o início da crise de saúde pública com o fechamento das escolas em março de 2020 e, a partir disso compreender quais os desdobramentos desse contexto pandêmico na educação de forma global e nacional, foi realizada uma revisão bibliográfica integrativa do assunto.

Na primeira etapa da revisão, foi feita a busca para o tema “Educação na pandemia” nos indexadores escolhidos: Portal de Periódicos da Capes e Scopus. No Portal de Periódicos da Capes foram estabelecidos os seguintes descritores: “educação básica”, “pandemia” e “desigualdades”. No filtro da busca avançada foram selecionados somente artigos científicos

no período de 01 de março de 2020 a 30 de abril de 2023. Nessa busca foram obtidos 68 resultados, sendo somente 42 revisados por pares. Desses 42 artigos da pré-seleção, foram excluídos 13, de acordo com os critérios estabelecidos a partir de uma leitura flutuante e dos resumos e textos introdutórios dos estudos. Os critérios de exclusão foram artigos que se referiam ao ensino superior ou formação de professores ou repetidos. Após a pré-seleção foram selecionados 29 artigos para a revisão bibliográfica dessa base de dados para uma leitura mais aprofundada.

Na base de dados Scopus foram definidos os mesmos descritores com os mesmos filtros de busca e foram obtidos 23 resultados, sendo somente 17 artigos científicos. Nessa pré-seleção foram excluídos 10 artigos, segundo os mesmos critérios. Apenas 7 artigos foram incluídos para a seleção da revisão. Os critérios de exclusão foram os repetidos, os que se referem ao ensino superior e educação não-formal. Ao todo, nas duas plataformas de pesquisa definidas para as buscas, foram selecionados 36 artigos científicos com a temática educação na pandemia. Para esses artigos selecionados foi feita uma leitura mais profunda, detalhando aspectos das pesquisas apresentadas.

Nessa etapa da construção da revisão integrativa, no levantamento de artigos sobre o tema educação na pandemia, alguns estudos fizeram parte do contexto global abordando a percepção docente em Portugal, os momentos de crise na Espanha e um paralelo entre Brasil e Cuba durante o primeiro ano de pandemia. De forma complementar, foram selecionados alguns artigos sobre os países subsaarianos, a China, a Rússia e alguns artigos sobre países da América Latina para compor o contexto global.

2.1 PANDEMIA DA COVID-19: CONTEXTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

Uma das orientações da OMS para a contenção da contaminação do novo coronavírus foi o isolamento social. Dentro disso, como medida, foi inevitável a suspensão das aulas nas escolas, por se compreender que o espaço escolar é um espaço de relações e interações próximas e com grande possibilidade de contaminação. Grande parte dos países optou pelo fechamento total das escolas e o início do ensino remoto. O único país que optou por continuar com as aulas presenciais, foi a Suécia, que apontou ter mais da metade da população formada por moradias de uma pessoa única, assim apresentava menores riscos de contaminação.

O estudo sobre Portugal, “Educação básica e pandemia: um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa” (PACHECO *et al.*, 2021), faz uma análise de medidas tomadas pelo país em resposta à educação na pandemia, o uso sistemático da modalidade de

ensino remoto que se estabeleceu com o fechamento das escolas e a desigualdade e exclusão que se acentuaram na realidade educacional portuguesa. Os dados revelam um certo descrédito em relação à valorização social da profissão docente e da escola. Destaca como desafio, um currículo pós-pandemia que valorize a importância da educação para cidadania e de organizar a escola a partir da procura de respostas para problemas globais e locais.

Os professores deste estudo validam a afirmação de que a relação pedagógica, através do ensino presencial, é parte inerente da atividade escolar, pelo que o ensino a distância não contribuiu para aumentar a satisfação profissional dos professores, nem para a valorização social da profissão docente, nem mesmo para conferir mais protagonismo social à escola. A indiferença dos professores inquiridos envolve, também, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação no contexto da pandemia. Esta situação de resultados configura um ceticismo docente relativamente à valorização da sua profissão, da escola e do órgão de decisão governamental, aliás contrastando com a satisfação pessoal em serem professores, num tempo tão disruptivo (PACHECO *et al.*, 2021, p. 201).

Os dados apresentados nesse artigo refletem a avaliação dos professores que o ensino remoto não apenas origina desigualdade entre os alunos, como também contribui para a redução do que realmente aprendem.

Com relatos semelhantes sobre as dificuldades e desigualdades, o artigo “Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria em América Latina y España durante la pandemia de Covi-19”, (CARRIÓN, 2023) apresenta uma análise dos desafios e impactos na educação básica na pandemia da Covid-19. Os dados trazem que em muitos países da América Latina e na Espanha o impacto foi significativo: para os governos, o fechamento das escolas aumentou as desigualdades, os estudantes mudaram seus hábitos e suas relações e assumiram a responsabilidade de guiar seu próprio aprendizado; os professores foram obrigados a reorganizar e redirecionar o planejamento para as aulas virtuais no ensino remoto; e as famílias se tornaram mediadoras da aprendizagem de seus filhos.

Com uma análise mais profunda sobre as consequências das desigualdades, o estudo “O estado atual e as tendências de desenvolvimento dos sistemas de educação na Rússia e na China durante a pandemia de coronavírus” (AKSENOV *et al.*, 2022), apresenta uma investigação nas mudanças das relações econômicas e gerenciais da educação em condições pandêmicas nesses países. Os teóricos identificaram os principais problemas que surgiram depois que os governos impuseram medidas restritivas na transição do ensino presencial para o remoto.

O artigo parte do princípio da educação como um bem público e área de acumulação de capital humano. Concluíram que a crise econômica causada pela pandemia da Covid-19 diminuiu a qualidade do capital humano e criou pré-requisitos para a introdução de novas tecnologias educacionais. Estabeleceram que o direito universal à educação de qualidade com

tecnologias educacionais inovadoras é uma condição fundante da garantia do crescimento econômico sustentável.

Um dos problemas na transição para a educação à distância na Rússia é o fato de que o corpo docente não possui o nível suficiente de competências de informação e comunicação, o que afeta negativamente a qualidade da educação e torna necessário a reciclagem dos professores (AKSENOV *et al.*, 2022, p. 11).

Mesmo a China tendo introduzido tecnologias educacionais inovadoras no início do século XXI, os conhecimentos e formação profissional foram insuficientes para dar qualidade ao ensino remoto durante a pandemia. Na Federação Russa, as escolas tiveram orientações de uma equipe específica montada pelo governo para auxiliar de forma coordenada a transição do ensino presencial para o ensino remoto. O estudo também aponta que o corpo docente não estava preparado e/ou suficientemente formado para executar essas novas situações didáticas emergenciais.

O continente africano, especificamente os países subsaarianos, podem ter adquirido uma vantagem em relação aos demais países por terem uma experiência de lidar com outras epidemias e pandemias nos últimos anos, como o ebola e a cólera. O estudo “Uma análise SWOT dos desafios de educação nos países da África subsaariana ante a Covid-19” (JACINTO *et al.*, 2020), aponta que apesar de terem tido mais vivências em situações de surtos de saúde pública o grande desafio é a manutenção das medidas e a sua sustentabilidade em médio e longo prazo. Apesar de já terem essa experiência acumulada em responder mais rápida e localmente com medidas restritivas de contenção de contaminação, precisaram lidar com o imprevisto de brusca interrupção das atividades letivas.

O encerramento das atividades letivas ocasionou muitas perdas na educação em todos os países. Contudo, países mais ricos possuem mais acessibilidade tecnológica e recursos educativos do que países mais pobres. Países em desenvolvimento possuem mais famílias com menos recursos, tanto em formação e escolaridade, quanto em recursos didáticos para auxiliar no ensino de forma remota. Essas condições aumentaram as disparidades nesses países.

O artigo aponta ainda que as fraquezas desses países ante a pandemia da Covid-19 são a debilidade dos sistemas de saúde e educação. “A maioria das populações da África subsaariana ainda enfrenta altas taxas de analfabetismo e de fecundidade, pobreza e subdesenvolvimento que, de certo modo, dificultam a implementação das medidas e recomendações preconizadas pela OMS, [...]” (JACINTO *et al.*, 2020, p. 20).

Num contexto de analisar o papel do Estado na pandemia, o estudo “Educação como um direito: Chile em tempos de pandemia” (CANALES-REYES, 2021) aborda o papel do Estado chileno na proteção do direito à educação e as ações que precisou ter para enfrentar o momento de pandemia. Aponta que apesar de o Estado ser o responsável por oferecer educação de qualidade a todos, como consta na declaração de Direitos Humanos, com o fechamento das escolas e o ensino remoto, isso não foi possível. Muitos estudantes tiveram dificuldades para realizarem o ensino remoto.

A partir disso o Estado chileno estabeleceu medidas importantes para minimizar esse impacto. Oportunizou plataformas de ensino, transmissão em rádio, televisão, envio de material para os estudantes com orientações específicas para os pais auxiliarem, foi feito investimento em tecnologias de informação e computadores com conectividade, plano de leitura remota, materiais impressos específicos para aqueles com dificuldade de conectividade, apoio para docentes, assim como de alimentação e bem-estar socioemocional.

Lançando o foco em um dos aspectos de maior evidência da educação na pandemia, um estudo do contexto uruguaio, “Pandemia e percepções de professores sobre ensino remoto emergencial: o caso do Uruguai” (VAILLANT *et al.*, 2022), apontou que mesmo o país tendo uma alta conectividade educacional, os desafios para a transição dessa modalidade de ensino foram muitos. Foram detectados tensões e estresse dos trabalhadores docentes, além de não estarem totalmente apropriados com as tecnologias e situações didáticas específicas para a modalidade de ensino emergente, virtual.

Nesse estudo foi sinalizado que antes da pandemia a rede de recursos e conectividade educacional era alta, porém através da pesquisa foi identificada uma taxa de uso desses recursos de baixa e moderada. Dessa forma quando o estado emergencial devido à pandemia se instalou, as dificuldades surgiram para a execução de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ao discutir os resultados da pesquisa, os autores salientaram um plano educacional específico como uma política pública de Estado.

Com o mesmo foco de observação sobre o ensino remoto na América Latina, o artigo “Educação em tempos de pandemia: perspectivas sobre o modelo de ensino remoto emergencial na Colômbia”, (TARAZONA *et al.*, 2021) investiga o impacto que o modelo de ensino remoto de emergência teve na educação colombiana e nos envolvidos nesse processo de transição para o ensino virtual. Após a análise dos resultados das entrevistas com os atores envolvidos, o estudo concluiu que embora o governo tenha despendido esforços para promover o ambiente de aprendizagem *online* e do empenho do corpo docente e discente para o ensino remoto, a

pandemia expôs dificuldades de comunicação, de infraestrutura digital e de uma lacuna geracional e econômica para se inserir no novo tipo de ensino.

Os autores destacam que a pandemia revelou grandes deficiências no sistema educacional colombiano no momento de implementação de mudanças para o ensino remoto e foi necessário investir em formação e tecnologias educacionais para dar mais qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo a revisão integrativa desse capítulo sobre o contexto global de educação na pandemia, o artigo “Covid-19 e os impactos na educação: percepções sobre o Brasil e Cuba” (SANTOS *et al.*, 2020) analisou os efeitos da pandemia na área da educação, identificando as medidas adotadas. Os autores salientaram como ponto comum, a ausência por parte dos governos, de dados estatísticos sobre a realidade educacional e sobre o acesso à internet, no caso do Brasil.

Segundo o artigo, por Cuba ter optado por tele aulas de canais estatais e por possuir um razoável nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos, a situação da pandemia aparenta ter um impacto menor, inclusive por terem períodos letivos diferentes. Em Cuba faltava apenas o último trimestre para encerrar o ano letivo, no Brasil o ano letivo tinha acabado de iniciar quando aconteceu o fechamento das instituições de ensino e a suspensão das atividades letivas de forma presencial, que perduram, em alguns estados, o ano todo.

Com a integração dos estudos da revisão bibliográfica nota-se que a pandemia afetou diretamente a área da educação num contexto global. Países ricos e países em desenvolvimento tiveram perdas em diferentes aspectos. Mesmo países com capacidade conectiva e tecnologias educacionais mais sofisticadas e implantadas anteriormente à pandemia tiveram dificuldades em desenvolver o ensino remoto de forma emergencial e, conseqüentemente, perdas nas aprendizagens dos estudantes. Obviamente que os impactos em países mais pobres e com mais problemas sociais foram maiores e o processo de recuperação e recomposição de aprendizagens será mais lento e mais complexo.

O Brasil com uma grande dimensão territorial e evidentes problemas sociais e educacionais teve um enorme impacto na educação. Não teve ações coordenadas e estratégicas para essa área, cada estado e redes de ensino traçaram suas ações. Optou por promover o ensino remoto com meios virtuais sendo que nem todos os estudantes e famílias brasileiras tem acesso à internet e computadores, principalmente nas zonas rurais. Esse modelo de ensino emergencial deixou uma grande parte da população escolar de fora da continuidade dos processos educacionais.

2.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

O Brasil fechou suas instituições de ensino em março de 2020, no início do ano letivo. Não há registros de experiências de momentos que as instituições de ensino precisaram ficar fechadas por um período tão longo. Mesmo as escolas que já tinham tecnologias educacionais estabelecidas em seus sistemas de ensino se viram com grandes desafios com a falta de formação ou conhecimento suficiente para utilizar os sistemas e criar situações de ensino de uma maneira não presencial.

O Brasil foi desafiado no que se refere às transformações educacionais devido à pandemia. A educação teve que tomar medidas emergenciais, imediatas para suprir a falta de aulas presenciais. O ensino remoto como única medida possível se intensificou como estratégia didática na escola criando inovações na educação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação, [...] trouxe flexibilidade para a reorganização das atividades escolares, assim muitas instituições escolares, e acordo com cada especificidade, permitindo aulas em horários e dias diferenciados, inclusive aos sábados e durante as férias (VILAS-BOAS *et al.*, 2021, p. 34).

A falta de orientações específicas fez com que cada estado traçasse suas ações a partir da evolução dos casos da doença no sistema de saúde. Além disso as redes de ensino de cada estado andaram descompassadas, pois as escolas particulares rapidamente se organizaram para que o ano pudesse ter sequência sem interrupções, enquanto a rede pública, mesmo com algumas possibilidades, empenho de professores e gestores, não conseguiu atingir a totalidade da sua população estudantil. A falta de acesso à internet, de recursos tecnológicos educacionais, além da falta de conhecimento e instrução no entorno familiar de muitos estudantes foram entraves no desenvolvimento das aprendizagens.

A partir da revisão integrativa que compôs essa revisão bibliográfica, foram selecionados os artigos que abordaram alguns estados do Brasil e suas estratégias, percepções e desafios desse momento de adversidade causado pela pandemia da Covid-19.

No estado de São Paulo, o decreto de março de 2020 anunciou a interrupção gradual das aulas na rede de ensino. Em abril foi determinado que as aulas ocorreriam de maneira remota. O artigo “Docência e Covid-19: percepções de educadores da rede paulista de ensino” (GRANDISOLI *et al.*, 2023) investigou os indicadores de ordem afetiva, de saúde mental e pedagógicos na pandemia. Os questionários apontam o medo da pandemia e professores inseguros sobre a tecnologia e os entrevistados acreditam que o aprendizado no ensino remoto é menor e perceberam claramente as desigualdades e dificuldades de acesso.

Os sentimentos citados pelos professores foram negativos, o que é justificável em função do grande número de óbitos que apontavam nas estatísticas do controle da pandemia. Sentimentos de medo, de ansiedade de insegurança estão em primeiro lugar. A maioria dos professores mostra vulnerabilidade e relatam que se sentiram menos acolhidos e preparados pela instituição para lidar com o novo formato, tecnologias e planejamento. A preocupação com uma aprendizagem menor também é um ponto central na percepção dos professores. A pesquisa traz um comparativo apontando que estudantes da região sul do país tem mais acesso ao ensino remoto do que estudantes da região sudeste, o que vai evidenciando o descompasso e aumento das desigualdades no Brasil.

Na cidade do Rio de Janeiro também em março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação suspendeu as aulas presenciais como forma de contenção da contaminação com o isolamento social. Orientou os docentes a fazerem o ensino remoto e a encaminhar atividades aos estudantes. O artigo “Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro” (CAETANO *et al.*, 2020) debate a percepção dos professores em contextos socioeconômicos desiguais e acesso dos discentes às tecnologias de educação remota. A análise das respostas indica que a percepção dos professores é que a pandemia reforçou a tragédia social e educacional vivida há muito na cidade.

Em Minas Gerais no dia 15 de março de 2020, o comitê extraordinário da Covid-19 determinou a suspensão das aulas em toda a rede estadual mineira. Em abril instituiu o trabalho remoto para todos os servidores e, em maio implementou o programa de educação remota para cumprir o calendário letivo. O artigo “Avaliação da implementação do Programa de educação remota em Minas Gerais em tempos de pandemia: o que dizem os usuários?” (OLIVEIRA *et al.*, 2021) avalia a percepção dos usuários sobre o ensino remoto formulado pelo governo de Minas Gerais.

Comungando das mesmas ideias trazidas pelas investigações que tiveram como contexto São Paulo e Rio de Janeiro, o artigo de Minas Gerais também apontou tensões em relação às tecnologias, recursos para o novo tipo de ensino e desigualdades de acesso que comprometeram o trabalho docente e o desempenho dos estudantes. Ao longo da pesquisa aparecem os relatos dos docentes sinalizando descontentamento em não terem sido considerados como parceiros no processo de elaboração do plano emergencial, recebendo as orientações de forma arbitrária, o que ocasionou um distanciamento das orientações e das ações.

No Rio Grande do Sul, em 19 de março de 2020, o governador anunciou a suspensão das aulas presenciais como forma de contenção da contaminação, a partir disso as instituições de

ensino precisaram se adequar ao ensino remoto. O artigo “A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente” (SARAIVA *et al.*, 2020), analisa as notícias e informações que circularam e orientaram essa transição no estado, nas fontes dos sites dos sindicatos e na imprensa local. O estudo foi constituído em dois eixos de análise: o ensino remoto e o trabalho docente.

O trabalho de pesquisa de mestrado “Entre *Meets* e *Classrooms*: etnografia comparativa de uma escola pública e uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021” (PERES, 2022), apontou a dificuldade para os professores da rede pública e da rede privada para ministrarem suas aulas no ensino remoto, com recursos, para muitos, desconhecidos.

A pesquisa também sinalizou o componente geracional entre os educadores. A média de idade dos professores da rede pública é de 45 anos para mais, na escola privada, a média de idade é entre 30 e 40 anos. Outro apontamento desmistificador é que não existe determinismo nas atuações docente: “estar em uma instituição privada não é sinônimo de excelência absoluta, assim como estar em uma escola estatal não é sinônimo de obsolescência” (PERES, 2022, p.137).

Em 13 de março de 2020 foi definido a suspensão das aulas nas escolas municipais, estaduais e privadas do estado do Amazonas. No primeiro mês foi antecipado o recesso escolar como medida de enfrentamento, flexibilizando o calendário escolar. O artigo “Governança educacional em cenário pandêmico: mapeamento das ações públicas no estado do Amazonas” (SILVA *et al.*, 2023), analisou a governança educacional para a educação básica no primeiro ano de pandemia e a partir de uma revisão integrativa foi feito um mapeamento das ações das secretarias de educação. A região norte do país aparece com os percentuais menores de aulas síncronas em 2020, o que significa que nessa região o acesso aos recursos tecnológicos educacionais e a conectividade são menores, que os estudantes tiveram menos mediação nesse processo e precisaram ter mais autonomia para sua própria aprendizagem.

Também em março de 2020, o estado da Bahia decretou a suspensão das aulas presenciais como medida de contenção da contaminação e sinalizou a transição para o ensino remoto. A rede particular de ensino organizou-se para o ensino remoto com acesso às famílias e as famílias à escola. A rede pública municipal, na sua maioria, começou a produção e envio de atividade para os estudantes. Nas escolas estaduais, de ensino médio, as aulas foram síncronas, mas o acesso não era para a totalidade dos estudantes.

Os artigos de Carvalho *et al.* (2021), Santos *et al.* (2021) e Malheiros *et al.* (2022), abordam aspectos desse contexto difícil de pandemia na educação da Bahia. Foram salientadas

dimensões sociais e econômicas envolvidas no processo de educação na pandemia que revelaram desigualdades sociais e o empobrecimento da aprendizagem dos estudantes e a precarização da profissão docente. Também foram analisados os impactos das tecnologias educacionais no ensino remoto emergencial nos municípios da Bahia. Como isso afetou diferentes famílias e estudantes e aqueles que não conseguiram ter acesso ao ensino *online* e tiveram sua aprendizagem reduzida.

As produções científicas com o contexto da pandemia de Covid-19 também abordaram as modalidades de educação básica estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas bases de dados investigadas ao longo da revisão integrativa não foram identificados artigos relacionados as modalidades de Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Foram selecionados na busca três artigos sobre Educação no Campo, um sobre Educação Especial e um de Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisados a seguir.

2.2.1 Aspectos da pandemia nas modalidades da educação básica

Se nos centros urbanos já há dificuldade de acesso para os estudantes, nas escolas da zona rural, esse contexto é agravado. Os artigos de Silva *et al.* (2021), Pimentel; Coité, (2021) e Moreira *et al.* (2021), sinalizam a gravidade da situação pandêmica na Educação do Campo na Bahia. Os estudos apontam que mesmo antes da pandemia as escolas do campo já estavam em processo de precarização.

O contexto de fechamento das escolas e da precária infraestrutura para as tecnologias educacionais fez com que ficasse em evidência que as escolas do campo não estão preparadas para esse contexto e aponta a fragilidade do processo de ensino e do alcance da aprendizagem dos alunos. A pesquisa de Pimentel; Coité, (2021), mostra que grande parte dos estudantes não teve acesso ao ensino remoto e deixaram a escola por não possuir infraestrutura e recursos para executar sua própria aprendizagem. Isso sinaliza a ausência de direito à educação básica para uma parcela da população de crianças e adolescentes do campo.

A modalidade EJA também sofreu impactos em seu processo de aprendizagem. A demanda potencial da EJA é de estudantes com mais de 15 anos que não tenham terminado o ensino fundamental e de maiores de 17 anos que não tenha terminado o ensino médio, mas que já tenham concluído o ensino fundamental. Considerando que a população da EJA também é formada por pessoas mais velhas que há muito abandonaram os estudos e que se encontram entre os vulneráveis, o impacto na educação foi grande.

O artigo “Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período da pandemia de Covid-19” (LAFFIN *et al.*, 2021) aponta que há uma parcela de estudantes que não possui rede de suporte e não tem acesso à internet de qualidade e sem condições mínimas de alimentação, saúde e moradia. Dessa forma é improvável ter um ensino domiciliar de qualidade. Porém distante de ser o ideal, o ensino remoto buscou manter a continuidade da EJA.

Diferentemente do pensamento das dificuldades da EJA no estudo acima, focadas em não deixar com que a modalidade seja extinguida, o artigo de Lockmann *et al.* (2022), preocupa-se em apontar a dificuldade de fazer valer com que o direito à educação seja para todos, numa abordagem inclusiva. O artigo perpassa pela modalidade de Educação especial e lança um olhar para à educação inclusiva nesse contexto pandêmico. Intitulado “Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia covídica” (LOCKMANN *et al.*, 2022) põe o foco na educação inclusiva e analisa os processos de inclusão e de exclusão de estudantes com deficiência nesse contexto da pandemia, que requer um olhar bem atento e profundo diante das necessidades e especificidades que essa modalidade de ensino apresenta.

Se, em uma situação de ensino presencial, esse atendimento já exigia problematizações, discussões e estudos frequentes, a fim de (re)organizar o trabalho pedagógico escolar, podem-se imaginar os desafios que ele impõe neste momento de Ensino Remoto Emergencial (LOCKMANN *et al.*, 2022, p. 6).

Estar na escola não significa estar incluído. Para que isso aconteça é necessário ter suas especificidades atendidas e desenvolvidas dentro das suas potencialidades. Nesse estudo é sinalizado que, num primeiro momento, não havia nada pensado de forma específica para o aluno com deficiência ou defasagem de aprendizagem para esse ensino remoto emergencial. Isso conseqüentemente, gera um processo de exclusão educacional que acarretará defasagem em seu desenvolvimento.

No Brasil a pandemia tem causado impactos e vai acarretar graves consequências no processo de escolarização dos seus estudantes. Os estados suspenderam as aulas por volta do dia 15 de março de 2020 para depois encaminhar para o ensino remoto emergencial. Essa suspensão das atividades letivas em todas as instituições de ensino do país ocasionou grande reviravolta no cotidiano das famílias, dos estudantes, dos trabalhadores docentes e da sociedade. O descompasso entre as redes pública e privada escancarou ainda mais as desigualdades sociais e escolares dos estudantes de educação básica.

Esse momento delicado da história da educação tem tido uma produção de debates e investigações a respeito. Durante a realização da etapa da revisão integrativa os estudos

realizados a partir dos artigos que foram selecionados das bases de dados, revelaram em sua maioria, que os aspectos mais evidentes nas discussões acadêmicas foram o ensino remoto emergencial, o trabalho docente, a relação professor/aluno, a aprendizagens dos estudantes, o envolvimento das famílias, as tecnologias da informação e cultura digital e a gestão escolar no contexto pandêmico.

2.2.2 Desenvolvimento do sistema educacional no Brasil: pistas sobre seu estado de prontidão para a crise da Covid-19

Para a construção dessa seção da dissertação foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental para um histórico da educação e das políticas públicas educacionais no país e a identificação da legislação e orientações em nível nacional e estadual, referente ao estado da Bahia, que foram implantadas no contexto da pandemia. Na busca pela documentação foram consultados sites oficiais, das secretarias de educação, da Casa Civil da Bahia, entre outros endereços eletrônicos oficiais que disponibilizam as normativas e orientações para as instituições de ensino. Para compreender o contexto atual da área educacional faz-se referência ao processo histórico da educação e das políticas educacionais e como foi se tornando um direito de todos.

O contexto da pandemia escancarou desigualdades e dificuldades dentro do sistema educacional que já existiam há muito tempo. Essas características da educação estão relacionadas às do Estado, que possui um modelo econômico agrário, escravagista e conservador e retardaram a efetivação da educação como um direito. No final do século XIX, período inicial da Primeira República, a maior parte da população era analfabeta e tornava-se imprescindível para uma constituição de nação que a educação formal aumentasse seu alcance, assim surgiu a necessidade da implementação de uma política educacional nacional (VELOSO, 2017). Nessa época a escola era para poucos, para uma elite da população e iniciou-se um movimento de expansão das escolas.

No início do século XX, ideias para uma sociedade menos conservadora e mais democrática começa a emergir. A sociedade começou a se organizar para exigir do Estado a responsabilidade, a atuação e obrigatoriedade da educação com um direito social com a criação da Associação Brasileira de Educação, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, um marco na educação brasileira na criação das políticas públicas educacionais. Esse documento fazia referência a um movimento chamado Escola Nova, que visava “a implementação da escola pública laica no Brasil, ressaltando que era ao Estado a quem caberia

a responsabilidade de fornecimento da educação, influenciando, assim, a confecção da Constituição da República de 1934” (VELOSO, p. 450, 2017). A Constituição de 1934 garantiu o direito à gratuidade e escola pública para todos.

A Constituição de 1937, no governo de Getúlio Vargas⁵, desobrigou o Estado da educação pública gratuita, sendo obrigação apenas da família. Nesse período também iniciou um movimento de expansão da rede educacional. A criação do ensino técnico estava relacionada ao processo de crescimento e urbanização que o país passava. Houve uma ampliação em diferentes graus de ensino, mas persistiram traços de elitismo e exclusão (BITAR, 2012).

A Constituição de 1946 previu pela primeira vez a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que só foi aprovada em 1961, após um longo contexto de disputas entre direita e esquerda. Desde a década de 1930, uma polarização política tomou grande proporção ao longo do período de ditaduras⁶. A educação, como uma política pública⁷, foi palco de manifestações e fez parte do processo de redemocratização do país.

Em 1956, iniciou-se o período do Nacional Desenvolvimentismo, de Juscelino Kubitschek. Esse governo seguiu com o movimento de expansão educacional para ampliar a educação no país. Nesse contexto, mais da metade da população do país era analfabeta, uma herança da colonização e todos os seus processos de violência, com uma educação excludente, sendo uma grande barreira ao Nacional Desenvolvimentismo. Nesse período foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) vinculado ao MEC.

Na década 1960, surge a experiência da educação popular com o Paulo Freire (1921-1997) para alfabetizar a população de maneira mais abrangente, com foco naqueles que já tinham passado da idade regular. Essa experiência surge da necessidade de modificar a realidade de adultos analfabetos, que somente mais tarde se tornaria um direito. Com o Golpe Militar de 1964, o país foi comandado sucessivamente por cinco generais em regime de ditadura e esse movimento popular é interrompido.

Nesse período o país se consolidava com uma sociedade urbana industrial e para isso, a expansão da educação era fundamental. O Estado também utilizava a escola como um aparelho ideológico e precisava de atenção, era uma importante forma de poder. Uma das políticas educacionais desse governo autoritário foi a Reforma Universitária de 1968, fixada na Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, onde a meta era modernizar o sistema de ensino superior no

⁵ Um governo populista e ditatorial após um Golpe de Estado em 1937.

⁶ O Brasil viveu dois grandes períodos de ditadura: o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985).

⁷ Toma-se como política pública a ação do Estado implantando projetos de governo através de programas e ações voltadas para diferentes setores da sociedade (HOFLING, 2001), como por exemplo a Educação. Considera-se também a educação em si como uma política pública com a finalidade de melhorar a sociedade.

Brasil, buscando o desenvolvimento científico e tecnológico. Outra política educacional desse governo

[...] consistiu na formação de uma nova categoria docente que veio a substituir aquela que até então era formada nas poucas instituições universitárias ou nos Cursos Normais. Desse novo contexto, nasceu uma categoria massiva que, pela condição de vida e de trabalho a que seria submetida, logo iria se organizar em sindicatos, um fenômeno típico do novo professorado e inteiramente distinto do perfil dos professores brasileiros até a década de 60 (BITAR, p. 162, 2012).

Esse governo estabeleceu a Reforma do Ensino Fundamental conhecida como Lei nº 5.692, de 1971, que transformou o curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado. Essa junção ficou conhecido como o ensino de primeiro grau, que dobrou os anos de escolaridade obrigatória. Esse período de ditadura perdurou até 1985 com o processo de redemocratização do país.

A Constituição de 1988 mostrou um avanço em termos de políticas públicas educacionais, além da liberdade de expressão, estabeleceu a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino, além de garantir o direito à gratuidade e inclusão de todos. Define em seu artigo 208 que é dever do Estado promover a educação em ensino fundamental de forma obrigatória e gratuita como um direito público, mesmo para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, promover atendimento especializado para aqueles portadores de deficiências, garantir a oferta de ensino noturno e oferecer o atendimento de creche e pré-escola, para a faixa etária de zero aos seis anos. Uma evolução nas políticas públicas educacionais do país.

No período de 1995 a 2002, por duas gestões consecutivas, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu a expansão das matrículas na rede pública, porém diminuiu o papel do Estado na educação superior. Esse processo ocasionou uma estagnação das universidades públicas, que perderam muitos de seus profissionais para as universidades particulares, pois essa gestão abriu espaço para a iniciativa privada, numa intensificação da privatização do ensino (BITAR, 2012). Uma das principais medidas desse governo foi desencadear o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), prevista na Constituição de 1988. Houve também nesse período uma política de avaliação sistemática feita pelo Ministério da Educação que verificava os níveis de desenvolvimento da educação básica e do ensino superior.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) foi marcado por um resgate da escola pública como um direito. Houve mais investimento na educação básica com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e investiu-se no ensino superior. Criou políticas de inclusão,

de acesso e permanência nas instituições. A educação passou a ser a essência do desenvolvimento com um importante viés para o desenvolvimento social, juntamente com o econômico, político e cultural. Nesse governo, o Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF) que tinha como foco central o ensino fundamental, passa a ser o Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com foco nos três segmentos de ensino e garante o repasse de verbas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Durante esse governo as matrículas nas creches de educação infantil quase triplicaram. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para avaliar a qualidade do ensino das escolas de educação básica. Nesse período houve um grande investimento para as instituições de ensino com meta para melhorar o IDEB. “No país, aumentou o número de jovens que ingressaram no Ensino Fundamental e concluíram o Ensino Médio, cresceu o acesso à Educação Superior, as universidades chegaram ao interior do Brasil e os professores ganharam a instituição de um piso salarial” (NETO; NEZ, p. 134, 2021). Outra iniciativa importante foi a construção da BNCC que apresenta um currículo mais flexível com respeito a diversidade e aos direitos de aprendizagem. Nesse governo houve uma maior atenção para o ingresso e permanência nas instituições superiores e uma grande expansão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica. Foi marcado por importantes conquistas nas políticas educacionais para garantir uma educação de qualidade, gratuita a todos.

O governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016) seguiu os passos do governo Lula mantendo as políticas públicas educacionais. Para os governos de Lula e Dilma, a educação foi considerada um direito humano fundamental e instrumento de desenvolvimento econômico e social como mostram o aumento nos índices de avaliação nacional. Desde 2003 o país vinha obtendo muitos avanços em relação ao desenvolvimento da qualidade, acesso e permanência nas etapas da escolaridade. Ampliaram o FUNDEB, o piso salarial do magistério e expandiram a escolarização e a qualidade melhorou.

Em 2012, a presidenta Dilma lançou o programa Brasil Carinhoso para apoio às creches existentes e construção de novas com elevado padrão arquitetônico e pedagógico. Foram concluídas e entregues 2.940 unidades até 2015, e deixadas em andamento, com recursos orçamentários assegurados, mais 2.093 creches, foram pactuadas com as prefeituras outras 3.167 novas creches (NETO; NEZ, p. 133, 2021).

O golpe de 2016 interrompeu um ciclo de investimentos e abriu caminho para o desmonte da educação pública. No governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) nada foi feito para melhorar a educação ou manter políticas públicas educacionais já estabelecidas. “Seu programa de governo anunciava que educação era uma tragédia, com mau uso do dinheiro, evasão escolar, péssimo desempenho dos estudantes no PISA, gestão educacional, esgotamento do modelo de pesquisa

e desenvolvimento, doutrinação” (NETO; NEZ, p. 140, 2021). O governo atravessou o período da pandemia com uma postura negacionista que aumentou o número de mortes e ampliou a curva de contágio e o colapso na saúde.

Sem orientações para a área da educação, não fez um bom enfrentamento em nenhum dos setores da sociedade. No contexto pandêmico, estimulou a educação à distância para o ensino fundamental, principalmente para áreas rurais (NETO; NEZ, 2021) sem ter registros científicos sobre a qualidade dessa modalidade de ensino. Esse governo abriu espaço novamente para a privatização do ensino e promoveu um pensamento de intolerância ao marxismo, à Paulo Freire e à educação popular, à discussão de gênero e outros assuntos que podem ser considerados controversos. Retomou a ideia das escolas militares e mostrou-se contrário ao desenvolvimento das aulas de filosofia no currículo nacional. Com um posicionamento negacionista e conservador passou pelo período de pandemia sem ações efetivas para o enfrentamento. O MEC se eximiu, deixando a cargo dos estados e municípios os encaminhamentos das ações.

O histórico narrado ilustra como uma disputa ideológica de décadas na história do país, entre outros fatores, impede que o poder público construa e promova a educação de qualidade como direito de todos. Percebe-se as dificuldades de se efetivarem as políticas públicas consistentes no país.

2.2.3 Breve cronologia da legislação e das normativas implantadas no período da pandemia.

Durante a pandemia da Covid-19 houve a publicação de uma legislação específica com normativas, decretos e leis que orientaram estados e municípios para esse período atípico. Não houve, contudo, resposta articulada que visasse viabilizar um ensino inclusivo e de qualidade. Ao contrário, observa-se no período, a redução de auxílios e verbas para a educação e pesquisa (NETO; NEZ, 2021).

Em fevereiro de 2020 foi publicada no Diário Oficial da União a Lei nº13.979 que estabelece medidas para o enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente da Covid-19. Medidas como o isolamento social, consequentemente implicaram na interrupção das aulas presenciais nas instituições escolares.

Dentre as diretrizes nacionais, nesse contexto, se destacam alguns pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). O Parecer CNE/CP nº5/2020, de 28 de abril de 2020, orienta a reformulação do calendário escolar e a possibilidade de cômputo das aulas não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual. A partir daí estabeleceu-se e regularizou-se o ensino remoto como medida emergencial no período da pandemia.

Princípios eminentes no Parecer estão: garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil; assegurar o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo; permitir a todos os discentes acessos às diversas tecnologias disponíveis, afim de assegurar a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais; assegurar a qualidade da aprendizagem a todos os estudantes, submetidos a regimes especiais de ensino, a partir das atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação; respeitar as especificidades da educação infantil e dos anos iniciais, do ensino fundamental, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento; assegurar a Educação Especial, a Educação do Campo, Quilombola e Indígena, de modo transversal, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. adotar providências necessárias e suficientes para assegurar o cumprimento dos dispositivos da LDB, em termos de parâmetros organizativos das atividades escolares e execução de seus currículos e programas (SOARES *et al.*, 2020, p.5).

Somente em julho o parecer CNE/CP nº11/2020, do dia 07, traz Orientações Educacionais para a realização das aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Em agosto de 2020, a Lei nº14.040 estabelece normas educacionais excepcionais a serem utilizadas durante o período de emergência de saúde pública em consonância com a Lei nº13.979. O Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 06 de outubro de 2020, destaca as Diretrizes Nacionais para implementação dos dispositivos da Lei nº14.040.

Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 06 de julho de 2021, estabelece diretrizes nacionais para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades letivas e a regularização do calendário escolar.

Quadro 1: Normativas e orientações para a educação no período de pandemia.

Período pandêmico	Normativa governamental para o período pandêmico
Fevereiro 2020	Lei nº 13979, publicada no Diário Oficial da União que estabelece medidas para o enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Traz orientações sobre a contenção da contaminação e isolamento social.
Março de 2020	O decreto estadual da Bahia nº 15528 regulamenta medidas temporárias para o enfrentamento da Covid-19 e o decreto nº 19529, institui o trabalho remoto.
Abril de 2020	Parecer CNE/CP nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação orienta a reformulação do calendário escolar e a possibilidade de cômputo das aulas não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. Regularizou o ensino remoto.
Julho de 2020	Parecer CNE nº 11/2020 traz orientações educacionais para a realização das atividades pedagógicas não presenciais na pandemia.
Agosto de 2020	Lei nº 14040 estabelece normas educacionais excepcionais para o período de pandemia em consonância com a Lei nº13979, de fevereiro.
Outubro de 2020	Parecer CNE nº 15/2020 destaca as diretrizes para a implementação de medidas de retorno à presencialidade e atividades letivas.
Julho de 2021	Parecer CNE nº 06/2021 estabelece diretrizes nacionais para as medidas de retorno à presencialidade das atividades letivas e a regularização do calendário escolar.

Fonte: Elaboração própria.

Em âmbito estadual, a Bahia orienta o estado emergencial com decretos e medidas provisórias. O Decreto nº 15.528 de 16 de março de 2020 regulamenta medidas temporárias para o enfrentamento da Covid-19. No mesmo dia, o Decreto nº 19.529 instituiu o trabalho remoto como medida de contenção da contaminação. No dia 18 de março de 2020, o estado declara situação de emergência em todo território baiano, afetado por doença infecciosa viral.

A partir de uma análise sistemática de atos normativos implantados no período da pandemia no país, o artigo “Covid-19 e a educação nos sistemas de ensino: mapeamento normativo e a garantia da equidade em tempos de pandemia” (SOARES *et al.*, 2020), traz a ênfase da preocupação com a oferta das atividades escolares e a continuidade do processo.

A preocupação maior não é em relação a equidade do ensino, um ensino de qualidade para todos sem distinção, a preocupação é prosseguir com o ano letivo. As medidas que permitem e estabelecem o ensino remoto como uma possibilidade de continuação do processo de ensino ferem o princípio constitucional da igualdade Constituição Federal (CF) artigo 5º, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 no artigo 3º, que garante que todos os estudantes devem ter igualmente condições de acesso e permanência na escola.

Esses marcos legais, embora se apresentem como uma possibilidade de superação da problemática que envolve o processo educativo durante a pandemia, acabam, por um lado, contribuindo com a desigualdade educacional já existente, por outro lado, parecem ignorar a realidade brasileira – no que diz respeito aos recursos tecnológicos, à apropriação do conhecimento, à ciência e ao saber elaborado, que se encontram distantes da maioria das escolas e estudantes, especialmente os filhos dos trabalhadores (SOUZA *et al.*, 2021, p. 141).

Contrapondo os resultados do artigo de Souza *et al.* (2021), que aponta que a principal preocupação foi dar prosseguimento ao ano letivo, o artigo “A educação brasileira diante dos impactos da Covid-19 e a legislação implantada: interesses controversos à realidade brasileira?” (SOUZA *et al.*, 2021), aponta que apesar da intencionalidade desesperada de passar pelo momento da pandemia causando menores danos possíveis, dar prosseguimento ao processo educacional de forma remota feriu os critérios de igualdade e de equidade escolar na oferta para muitos estudantes do país.

2.3 ALGUMAS CATEGORIAS EMERGENTES EM REVISÃO SOBRE EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

A revisão bibliográfica de artigos sobre educação e pandemia permitiu elencar as categorias de análise mais prevalentes: o ensino remoto, o trabalho e a percepção docente, a

relação professor/aluno, o envolvimento das famílias, as tecnologias de informação e comunicação, as desigualdades e a gestão escolar.

O ensino remoto foi um aspecto controverso, com muitos desdobramentos e implicações. O trabalho docente sofreu uma radical alteração, os professores ficaram extremamente sobrecarregados em sua rotina laboral, sem uma formação específica ou momentos de reflexão para uma nova práxis. A família teve um inevitável envolvimento no processo ensino-aprendizagem e os estudantes precisaram desenvolver uma autonomia para a qual talvez não estivessem prontos. As novas tecnologias educacionais e a cultura digital foram aspectos fundamentais desse momento. A gestão escolar teve um papel importante nesse contexto ao articular as orientações, possibilidades, professores, estudantes e famílias. Todos esses aspectos da temática educação na pandemia compõem um contexto das consequências e desafios que compõem o campo da educação da atualidade.

A seguir, um quadro com os aspectos emergentes na temática Educação na pandemia que foram abordados nos artigos utilizados na construção do texto, a partir da revisão bibliográfica integrativa.

Quadro 2: Educação na pandemia e os principais aspectos investigados nos artigos científicos da revisão bibliográfica integrativa de 2020 a 2023.

Categorias emergentes investigadas nos artigos científicos:	Artigos científicos (Capes e Scopus):
Ensino remoto	Pacheco <i>et al.</i> , (2021); Santos <i>et al.</i> , (2021); Carvalho; Ribeiro, (2021); Malheiros <i>et al.</i> , (2022); Grandisioli <i>et al.</i> , (2023); Coelho; Moura, (2021); Andrade <i>et al.</i> , (2020); Souza <i>et al.</i> , (2021); Moreira; Soares, (2021); Santos <i>et al.</i> , (2020); Saraiva <i>et al.</i> , (2020); Oliveira <i>et al.</i> , (2022).
Trabalho docente na pandemia	Santos <i>et al.</i> , (2021); Pacheco <i>et al.</i> , (2021); Grandisioli <i>et al.</i> , (2023); Saraiva <i>et al.</i> , (2020).
Relação professor/aluno	Coelho; Moura, (2021); Carriòn, (2023).
Envolvimento dos pais e responsáveis	Constantino <i>et al.</i> , (2022); Coelho; Moura, (2021); Carriòn, (2023).
Tecnologias da informação e cultura digital	Santos <i>et al.</i> , (2021); Veloso <i>et al.</i> , (2023); Carvalho <i>et al.</i> , (2023); Vilhena <i>et al.</i> , (2023).
Desigualdades	Pacheco <i>et al.</i> , (2021); Silva <i>et al.</i> , (2021); Malheiros <i>et al.</i> , (2022); Grandisioli <i>et al.</i> , (2023); Feitosa <i>et al.</i> , (2022); Dias <i>et al.</i> , (2021); Soares <i>et al.</i> , (2020); Dias; Ramos, (2022); Lockmann; Klein, (2022); Souza <i>et al.</i> , (2021); Silva (2023).
Gestão escolar	Pimentel; Coité, (2021); Lockmann; Klein, (2022); Silva <i>et al.</i> , (2023).

Fonte: Elaboração própria.

Dos artigos da temática Educação na pandemia utilizados na construção do trabalho e retirados da revisão integrativa, aproximadamente dez abordam e aprofundam as pesquisas no ensino remoto e sinalizam desigualdades na educação. A seguir, apresenta-se as categorias e relaciona-se seus conceitos e análises a partir dos estudos dos artigos selecionados.

2.3.1 *Ensino remoto*

Em janeiro de 2020 a OMS, já havia determinado o isolamento social como uma das recomendações para a contenção da contaminação da Covid-19. Essa medida implica necessariamente no fechamento das instituições escolares por entender que o espaço escolar é um local de interações sociais próximas com grande potencial de contágio.

Assim que a medida de isolamento social foi orientada, a suspensão das aulas presenciais aconteceu nos estados e municípios do país, e começou a se configurar uma nova situação, ainda inédita, para dar prosseguimento no processo de ensino aprendizagem.

O Parecer do CNE CP n° 5/2020 (MEC), de abril 2020, instituiu o ensino remoto como uma alternativa para a educação escolar prosseguir no contexto da pandemia da Covid-19. Indica para uma reorganização do calendário escolar e da validade de atividades escolares não presenciais (ensino remoto com momentos síncronos ou assíncronos) para o cumprimento da carga horária mínima anual. Somente em julho do mesmo ano, o Parecer n° 11/2020 traz orientações para a realização das aulas e atividades presenciais e não-presenciais no período de pandemia (CARVALHO *et al.*, 2021).

Essa situação emergencial foi a alternativa escolhida para dar continuidade ao calendário escolar, contando com algumas flexibilizações no decorrer desse processo em contexto pandêmico. Alguns termos foram sendo utilizados para definir esse procedimento emergencial: aulas programadas e atividades remotas (SARAIVA *et al.*, 2020).

Muitos artigos trazem a Educação à Distância como equivalente ao ensino remoto, porém apresentam características distintas. Esta nova possibilidade de ensino é diferente da já conhecida Educação à Distância (EaD) que possui uma história e um esquema metodológico próprio e regulamentado.

Por sua história, finalidade específica e características de grupos de acesso à EaD, essa modalidade difere do ensino remoto estabelecido nesse período de emergência. Essa estratégia para dar continuidade ao calendário escolar foi controversa. Inédita e se construindo em diferentes formatos abrangendo um público de crianças e adolescentes que fazem parte de níveis de desenvolvimento que necessitam das atividades concretas (PIAGET, 1985; 1986;

1994) e das relações sociais (VYGOSTKI, 1989) como forma de construção de conhecimento, destarte, fadado a ter lacunas. Dessa forma, a situação didática chamada de ensino remoto, estabelecida para o período emergencial, não atinge em sua totalidade de ação, a formação dos conhecimentos nas áreas que envolvem o desenvolvimento humano.

Na mesma linha de pensamento educacional sobre o desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem, o artigo “Atividades remotas em tempos de pandemia da Covid-19: possíveis legados à educação” (ANDRADE *et al.*, 2020) traz o termo atividades remotas no lugar de ensino remoto por considerar que o termo está distante do processo de educação que, por sua vez, pressupõe a interação com o outro. Se fundamenta na concepção de educação bancária de Paulo Freire (1974; 2004), que na essência de suas características não considera o estudante (sujeito que aprende) ativo no processo de construção, considera que o professor é detentor de todo o saber e apenas deposita seu conhecimento no aluno.

Esse formato de ensino para o momento de emergência de saúde pública da Covid-19, teve características diversas. Em algumas escolas se configurou pela entrega de atividades impressas elaboradas pelos professores para serem realizadas sem o auxílio do professor. Em outras, foram criadas linhas de celular para envio de atividades e vídeos *online*. Foram realizadas aulas virtuais em plataformas ou aplicativos de celular, os formatos foram os mais diversos dentro das possibilidades e infraestrutura de cada escola.

Nesse processo de optar por um modelo que depende da conectividade para ser realizado, num país que uma grande parcela não tem acesso à internet, as desigualdades de acesso se tornaram mais evidentes. Muitos problemas foram surgindo com esse tipo de ensino, além da falta de acesso e conectividade, a falta de celulares e computadores nas famílias, a falta de rede de apoio para realizar as tarefas em casa, a falta de espaço, de recursos, de diversidade de estratégias para atingir alunos com necessidades especiais de diferentes origens. Os professores tiveram relevantes dificuldades para lidar com as tecnologias educacionais envolvidas (SANTOS *et al.*, 2021).

A partir das leituras que abordaram essa modalidade emergencial, notou-se que esse ensino não foi planejado para uma população com mais recursos e conhecimentos das tecnologias educacionais envolvidas e sem dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2022). As escolas periféricas, públicas, rurais foram as mais afetadas e seus estudantes os mais excluídos nesse formato emergencial de ensino. O ensino remoto não teve resultado de qualidade no processo de aprendizagem com os mais vulneráveis, com alunos de escolas públicas e alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.3.2 Trabalho docente na pandemia

O trabalho docente foi outra categoria estudada, afetada diretamente no contexto da pandemia de Covid-19. As produções científicas de análise desse período abordam em grande parte esse aspecto e, de modo geral, a percepção docente em relação aos elementos que envolvem a educação escolar nesse período.

O impacto das transformações na rotina e na prática pedagógica atingiu de imediato o corpo docente das escolas, “a pandemia trouxe a necessidade imediata de adaptação dos professores às tecnologias digitais, como reconhecem os professores do estudo” (PACHECO *et al.*, 2021, p. 200). Nesse estudo sobre a percepção docente sobre o ensino nesse período de pandemia, os professores afirmam que a relação de ensino e aprendizagem acontece através do ensino presencial e o ensino remoto não contribui para a satisfação profissional, nem para a valorização docente.

Repentinamente os professores de diferentes lugares do Brasil e do mundo, se viram em uma situação distinta da sua prática profissional cotidiana. Muitos professores apresentaram dificuldades e momentos de tensão em relação as tecnologias educacionais digitais que foram sendo utilizadas no ensino remoto. (SANTOS *et al.*, 2021).

O seguinte artigo aponta que os sentimentos dos professores nesse período foram em geral de angústia, medo e insegurança, esses, somados às incertezas da transição e da qualidade do ensino remoto virtual, ocasionaram um nível de estresse e ansiedade razoável que interferiu na saúde mental dos professores. “A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho” (SARAIVA *et al.*, 2020, p. 17). A ausência de equipamentos e espaços adequados e a falta de formação para os recursos tecnológicos têm sido fonte de sofrimento para os educadores ao tentar desenvolver suas funções nesse período. Uma pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), investigou o trabalho docentes na América Latina no período de pandemia. Segundo a pesquisa, os docentes informaram terem receios e angústias sobre a situação da pandemia e insegurança em relação ao futuro (OLIVEIRA, *et al.*, 2021). Esses sentimentos podem ser disparadores para afetar a saúde mental dos docentes e gestores. A equipe gestora e os professores se tornaram indivíduos solitários no processo de ensino na pandemia.

Se, por um lado, os profissionais da educação foram “poupados” porque puderam realizar seu trabalho em home office, ao contrário dos profissionais da segurança

pública e da saúde; por outro, a dinâmica do trabalho remoto foi marcada pelo imprevisto, pelo esgotamento invisibilizado, pela falta de habilidades tecnológicas, pelo isolamento, pela falta de apoio institucional, dentre outras questões reveladas pelos comentários (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 21).

A busca por um processo de ensino e aprendizagem mais significativos normalmente é uma constante entre os professores (GRANDISOLI *et al.*, 2023). Com a pandemia essa busca solitária se tornou mais difícil. Mesmo reconhecendo que o ensino remoto tem um alcance e aprendizagem menor, admitem alguns ganhos e apesar das dificuldades, usaram a criatividade e o conhecimento do desenvolvimento cognitivo para adaptar e propor novas situações de aprendizagem de modo a atingir todos os estudantes, mesmo que isso não fosse possível por questões estruturais.

Observando por outro foco de análise, os recursos e estrutura para o ensino emergencial, o artigo “Os desafios da docência em tempos de pandemia” (PALUDO, 2020), traz que as maiores barreiras para a realização da docência foram materiais, como por exemplo, a falta de estrutura na casa do docente, o grau de conectividade e os recursos tecnológicos. Em seguida, aspectos como a dificuldade de instrução e formação para o manuseio das tecnologias educacionais necessárias para o desenvolvimento das atividades remotas também se tornaram entraves para o exercício da docência.

A pandemia deixou em maior evidência muitos problemas sociais e na educação, com o trabalho docente, isso também ocorreu. Há muito tempo a profissão de professor vem sofrendo com uma precarização e essa questão ficou mais evidente com a pandemia da Covid-19, somando-se a ela os sentimentos e emoções negativas de insegurança, medo e luto que permearam esse momento.

2.3.3 *Relação professor/aluno*

A relação entre os atores principais do processo de ensino e aprendizagem também foi alterada abruptamente. Uma relação que presencialmente conta com o contato das diferentes relações sociais que compõem a construção do conhecimento é sempre fundamentada em vínculos afetivos que permitem, na maioria das vezes, o desenvolvimento cognitivo. Sem esse contato presencial, as relações tornam-se mais distante em todos os sentidos. Esse distanciamento pode ser prejudicial para os mais tímidos, reservados, para os que têm necessidades especiais, para os que têm dificuldades escolares, enfim, para todos, pois as interações são estruturantes do indivíduo.

Os professores e alunos não tiveram nenhum tipo de preparação, conversa prévia sobre o afastamento ou como proceder com os novos procedimentos e tecnologias (COELHO;

MOURA, 2021). Mesmo escolas e alunos que possuíam plataformas e tecnologias digitais tiveram dificuldade de desenvolver inicialmente as atividades.

Em casa, os vínculos afetivos são outros, o desenvolvimento das atividades escolares no ambiente domiciliar não tem o mesmo efeito e a mesma qualidade do que presencialmente.

2.3.4 Envolvimento dos pais e responsáveis

É uma constante nos debates na área da educação, a influência do envolvimento dos pais e responsáveis, sendo figuras importantes do crescimento e desenvolvimento dos estudantes. Diferentes fatores interferem na qualidade desse envolvimento, é preciso considerar níveis sociocultural e socioeconômico, estrutura da família, grau de envolvimento da família, estilos de autoridade e a situação laboral dos pais e responsáveis (CONSTANTINO *et al.*, 2022).

A participação e envolvimento das famílias no desenvolvimento do estudante há muito se estabelece em documento como por exemplo, no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990, que traz o direito da família de ter conhecimento do processo pedagógico e participar das definições das propostas educacionais. Nesse momento de pandemia mais do que ter ciência do processo pedagógico, era preciso ter orientações e formação para lidar com as dinâmicas de atividades escolares remotas. Como nem todas as famílias conseguem, por diferentes motivos, relacionados aos fatores envolvidos nesse processo, o envolvimento necessário, isso compromete a qualidade de ações para que a aprendizagem do estudante aconteça.

O estudo de Constantino *et al.* (2022) traz indicadores de baixo rendimento de alunos de baixa renda, de escolas periféricas, rurais de educação básica e de pouco envolvimento das famílias no processo de ensino aprendizagem.

As relações que se estabeleceram nos domicílios são de outra natureza, diferentes das que ocorrem na escola, um outro lugar social, com regras próprias e relações de hierarquia e afetos distintas dos familiares. Ambas são importantes para o desenvolvimento integral do jovem.

2.3.5 Tecnologias da informação e cultura digital

A cultura digital vem sendo sinalizada na BNCC entre as competências gerais que devem ser desenvolvidas na educação básica, nas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio como uma forma de linguagem para compreender e comunicar conhecimentos das artes, da matemática e o conhecimento científico.

Para adquirir habilidades e se inserir na cultura digital é necessário conhecimentos de tecnologias de informação e comunicação. A cultura digital está relacionada à forma das pessoas interagirem com os recursos tecnológicos como por exemplo, computadores, celulares, redes sociais e aplicativos e como essas tecnologias estão inseridas no cotidiano.

O artigo de Veloso *et al.* (2023) enfatiza a importância das tecnologias de informação e comunicação na construção e inserção da cultura digital e o papel da interação entre educação, cultura digital e tecnologias emergentes. Antes do período da pandemia essa necessidade já era urgente. Foi pontuada na Agenda 2030, em que para que possamos alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável é necessário o bom uso das tecnologias de informação e comunicação.

Trazendo a importância da cultura digital para o momento, o estudo “Tecnologia da informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras: um legado sustentável da pandemia?” (CARVALHO *et al.*, 2023) aponta que a necessidade de investimento em recursos digitais nas escolas públicas é urgente e com a pandemia essas necessidades se acentuaram. A pesquisa mostrou que as piores condições de recursos tecnológicos foram encontradas nas redes públicas municipais de ensino. À essa falta de recursos tecnológicos educacionais em muitas instituições de ensino no país, soma-se a falta de infraestrutura básica como energia, água e esgoto, mobiliário adequado entre outras condições básicas que são fundamentais para uma boa prática de aula e desenvolvimento dos estudantes.

Um estudo com estudantes portugueses e a utilização das tecnologias de informação e comunicação na pandemia aponta que o nível de escolaridade dos pais está diretamente ligado à qualidade e desempenho do estudante (VILHENA *et al.*, 2023). O artigo traz a relação dessa qualidade com a produção do capital cultural, social e econômico. A produção do capital digital vai promover os outros tipos de capital. Famílias com baixo capital digital, normalmente terão baixo capital econômico, por exemplo.

A pandemia acentuou as desigualdades na produção do capital digital dos estudantes e suas famílias. As dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos educacionais, computadores, aplicativos, redes sociais, além da habilidade de se relacionar nesse contexto, gerou um grande impacto educacional.

2.3.6 Desigualdades

A partir da análise da revisão bibliográfica integrativa, ficou em evidência que a maioria dos artigos revisados fez uma abordagem sobre desigualdades. A temática desigualdades perpassou todas as produções científicas selecionadas na pesquisa. Sem dúvida foi o aspecto da

área da educação que esteve mais evidente no contexto da pandemia. Nesses estudos ficou em destaque o quanto a pandemia escancarou as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Para as populações periféricas, trabalhadores informais, mulheres, comunidades quilombolas, indígenas, a crise de saúde da Covid-19 teve outra dimensão. Considerando essas populações na área da educação, tiveram menos acesso, mais dificuldades, foram mais excluídas e tiveram um índice maior de evasão e de interrupção em seus processos de aprendizagem.

As desigualdades sociais são acentuadas em países pobres e em desenvolvimento. Mesmo em países ricos, há estudos que evidenciam desigualdades a partir da análise da crise da Covid-19. No Brasil, as desigualdades se fazem claramente presentes desde o período de colonização, marcado por processos violentos de tomada de território e escravização.

Uma sociedade que se constituiu a partir do colonialismo, se fundamentou em violência. Como uma das consequências da violência estrutural que há na sociedade, desigualdades de diferentes dimensões se estabeleceram desde o início do duro processo colonial. A colonização é um mecanismo de aniquilação de seres humanos e de culturas. Os contornos desse processo se mantêm na atualidade, em diferentes dimensões da sociedade.

Esse contínuo que podemos ler nos termos do conceito de Colonialidade é compreendido como legado das desigualdades e injustiças produzidas pelo colonialismo europeu. Ao destacar os aspectos concernentes à linguagem e aos saberes, enfatizo a dimensão da colonialidade que recai sobre o caráter epistemológico. Essa face nos mantém dependentes do paradigma de saber eurocêntrico, nos impedindo de pensar o mundo a partir do modo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias (RUFINO, 2019, p. 37).

Considerando a formação do Estado brasileiro, seu sistema econômico vigente e os estudos científicos em relação à temática, pode-se afirmar que as desigualdades sociais são causadoras de desigualdades escolares e desigualdades escolares contribuem para desigualdades sociais. O formato de escola que temos contribui para a manutenção das relações de poder que se perpetuam através das mesmas narrativas estabelecidas nos currículos das escolas. Essas desigualdades educacionais se constituem há muito. Sempre houve diferenças nas escolas, públicas, privadas, religiosas, militares, de elite. A busca pela equidade é recorrente, é uma luta constante por uma escola justa. A escola que temos no Brasil e no mundo é meritocrática, ou seja, o mérito pessoal que o fará um “vencedor”.

Numa sociedade aristocrática, o nascimento define o percurso do indivíduo na sociedade, em uma sociedade democrática, o mérito individual que definirá o caminho e etapas que a pessoa vai percorrer. Dubet (2004), estudioso das desigualdades e justiça social, traz à reflexão

uma questão: como conceber que a competição na escola é justa se nem todos que ali estão, tiveram as mesmas condições econômicas e sociais?

A meritocracia parte do princípio de que os que se destacam, os que atingem objetivos de desenvolvimento, atingem devido aos seus méritos próprios. Coloca todos os estudantes em uma competição pretensamente justa. Sabemos que a escolha da igualdade de oportunidades sempre foi limitada e que por um longo período, o nascimento continuava a pesar consideravelmente na orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado (DUBET, 2004, p. 541).

Uma escola meritocrática gera muito mais “vencidos” do que “vencedores” nessa concepção de competição justa em hipotética igualdade de condições. O conceito de uma escola justa deve passar pela ideia de como ela trata os vencidos. “[...] A busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros” (DUBET, 2004, p. 551).

A escola na pandemia segue sendo meritocrática, não apresenta as mesmas condições de competição entre seus estudantes e escancara desigualdades sociais, educacionais e escolares. A verticalidade nas relações na formação da sociedade brasileira se traduz de várias formas e se repete de geração em geração, num ciclo, perpetuando uma lógica de opressão e dominação dentro de um sistema econômico vigente que foi construído sobre processos violentos e predatórios. Desigualdades sociais geram desigualdades educacionais e vice-versa.

A pandemia lança foco nessas desigualdades constituídas há muito pelo processo histórico que vivemos. As diferenças de acesso ao ensino remoto, única alternativa colocada como possibilidade para dar continuidade ao ano letivo no período da pandemia, são muito marcantes. O pensamento da análise das desigualdades entre os estudantes não deve estar restrito a dificuldade de acesso à recursos tecnológicos do qual o ensino remoto tem sua base. Muitos estudantes do Brasil são vulneráveis quanto a alimentação e, com escolas fechadas, ficaram em situação de insegurança alimentar.

As desigualdades entre as regiões do país, as redes públicas e privada, as escolas periféricas, urbanas e rurais, são há muito tempo conhecidas, porém nesse contexto da crise da Covid-19 elas ganham contornos mais profundos e marcados.

A região Norte é aquela que aparece com menores percentuais de aulas síncronas em 2020, o que significa que, nessa região. As crianças, os jovens e os adultos da educação básica vivenciaram um ano letivo mais solitário, sem mediação professoral em tempo real, sem condições de socialização síncrona com os colegas de turma e,

por isso, com uma necessidade de autonomia escolar muito mais acentuada (SILVA *et al.*, 2023, p. 6).

O Brasil é um país de dimensões continentais, as desigualdades nas regiões já características em diferentes aspectos. Na área da educação, com a crise da Covid-19 esse descompasso é ainda maior. Algumas regiões com mais acessibilidade que outras, umas com mais recursos tecnológicos que outras, algumas ficaram mais tempo parado de que outras, e outras ainda, recomeçaram mais vezes.

O estudo sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da educação básica de Caetité na Bahia, evidencia que estudantes que estão inseridos em um contexto de menor renda familiar sofreram mais impactos da pandemia em seus comportamentos, em alguns casos a segurança alimentar, demonstrando de forma marcada as desigualdades (MALHEIROS *et al.*, 2022; CONSTANTINO *et al.*, 2022).

Há um abismo entre a escola pública e a escola privada, as diferenças ficaram mais destacadas nesse contexto pandêmico. Em seguida ao fechamento total das instituições, a rede privada estava organizada para desenvolver o ensino remoto, a rede pública, por não poder oferecer as mesmas condições de acesso à toda a sua população escolar, ficou em desvantagem e ocasionou acúmulo de defasagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências.

[...] percebemos que as atividades remotas têm se efetivado como via reprodutora de uma educação bancária, conteudista e antidialógica. Os/as professores/as, em especial os/as do ensino privado, são pressionados/as a cumprir com horas letivas e os programas pré-estabelecidos e, embora se esforcem para manter a atenção dos/as estudantes, a demanda de cumprimento das matrizes curriculares oficiais, associada a um modelo de educação tradicionalmente imposto e aceito por parte da sociedade, torna as atividades remotas, com raríssimas exceções, meros momentos de transmissão de conteúdo. Já as escolas públicas, pressionadas, de certa forma, pela opinião pública, tentam reproduzir e/ou se aproximar da dinâmica das escolas privadas, porém sem o mesmo arsenal estrutural e tecnológico, aflorando o abismo estrutural entre as duas redes de ensino. Nesse sentido, compreendemos que as atividades remotas têm contribuído para o agravamento da desigualdade social (ANDRADE *et al.*, 2020, p. 9).

Danos e grandes impactos já podem ser vistos, pois essa exclusão digital fez com que muitos estudantes tivessem seus processos de aprendizagem interrompidos nos aspectos cognitivo, social e emocional (FEITOSA *et al.*, 2022).

Ainda não se pode mensurar por completo os danos que a pandemia vai ocasionar nos alunos de educação básica no Brasil, principalmente a defasagem de aprendizagem de estudantes das redes públicas.

A falta de igualdade de condições, por exemplo, pode fragilizar a própria democracia, uma vez que esta não garante direitos igualitários a todos os sujeitos. Podemos perceber que a democracia sempre foi frágil no Brasil e talvez nunca tenha se realizado plenamente. As desigualdades sociais já existiam sobremaneira antes desse momento sindêmico, mas alguns direitos básicos, como o direito à educação, mantinham-se presentes para a maioria da população brasileira. O fato é que, com a chegada da pandemia, até mesmo esses direitos foram sucateados, pois eles dependiam de outros direitos para se manterem presentes, como, por exemplo, o direito à conectividade e ao acesso a equipamentos tecnológicos. Como esses direitos nunca foram garantidos no Brasil, a falta de democratização da internet, por exemplo, produziu a falta de democratização da própria educação (LOCKMANN *et al.*, 2022, p. 11).

O Brasil já tinha um grande percentual de crianças em idade de alfabetização que apresentavam dificuldades na leitura, compreensão e produção de texto e no raciocínio lógico das quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Esses estudantes que apresentam em sua maioria um menor indicador socioeconômico e/ou dificuldades específicas de desenvolvimento, ficaram definitivamente excluídos, pois o ensino remoto não promoveu aprendizagem (DIAS; RAMOS, 2022).

Estudantes das escolas rurais têm menos acesso à recursos tecnológicos educacionais e à rede de apoio que envolve o espaço adequado, instruções e formação de utilização dos recursos e família com instrução suficiente para o amparo do ensino domiciliar (SILVA *et al.* 2021; PIMENTEL; COITÉ, 2021; MOREIRA; SOARES, 2021; MOREIRA, 2021).

A pesquisa “Educação do campo e educação a distância em tempos de Covid-19: o contexto do estado da Bahia” aponta que “Na região nordeste, mais especificamente, os dados revelam que o acesso à internet na zona rural é limitado, com mais de 70% dos domicílios, sem utilização dos meios digitais” (MOREIRA *et al.*, 2021, p. 61).

O percurso histórico dessa modalidade educacional é constituído de muitas lutas para que o direito à educação seja a partir de um paradigma de educação do/no campo com a realidade local considerada e experienciada. Quando houve ensino remoto, o planejamento não considerou a realidade das escolas básicas do campo.

A exclusão digital das escolas básicas do campo inviabiliza não apenas o ensino remoto, mas destitui o protagonismo dos camponeses do potencial produtivo da agricultura familiar (SILVA *et al.*, 2021, p. 425).

As desigualdades são muitas e de muito tempo. A pandemia lançou um holofote em cima delas de diferentes formas, em diferentes dimensões, como uma forma de violência que muitas vezes passa despercebida aos olhos da sociedade.

2.3.7 *Gestão escolar*

A última categoria de estudo dentro da temática Educação na pandemia foi gestão escolar. Alguns estudos lançaram lentes sobre esse elemento do campo da educação, pois a gestão escolar tem um papel de articulação de funções para o funcionamento da escola. No contexto da pandemia, as demandas aumentaram e o papel dos gestores escolares tornou-se mais complexo.

A gestão escolar é um dos elementos que envolvem a educação e é o objeto de estudo desse trabalho no contexto da pandemia. Aspectos mais relevantes desse recorte de pesquisa serão pontuados no próximo capítulo dessa dissertação, a saber: o conceito e significado, sua natureza política, um breve percurso histórico no Brasil, as dimensões e áreas da gestão, entre outros aspectos a partir de produções científicas anteriores a pandemia e mais recentes. Situando a gestão escolar na grande área educação, pode-se identificá-la como um dos elementos que envolvem o processo educacional formal.

Considerando que o objetivo maior da escola, do processo educacional é a aprendizagem do estudante e todos os atores envolvidos se articulam para essa finalidade, é relevante tomar por conhecimento que quem articula esse processo são os gestores escolares, na equipe gestora e com a equipe docente. A qualidade dos processos educacionais passa pelas decisões, estratégias, princípios, habilidades e competências dos gestores que atuam e coordenam esses percursos, por isso a pertinência de aprofundar o conhecimento nesse campo de atuação da educação.

Reafirmando então o recorte da pesquisa na gestão escolar, findam-se (por hora) as ideias trazidas para a construção do contexto da temática desse primeiro capítulo Educação escolar na pandemia. A partir das leituras, análises, comparações e relações foi possível perceber através dos estudos referenciais que a área da educação foi atingida fortemente com abrangência global, nacional e local. Um breve contexto histórico e nacional de como essa grave crise sanitária atingiu a todos promoveu um quadro da educação com esses impactos. Os aspectos mais discutidos foram o ensino remoto e suas implicações, o trabalho docente, o envolvimento emergente das famílias, a gestão escolar e as graves consequências identificadas que ampliaram as desigualdades já existentes.

A seguir, um aprofundamento da Gestão Escolar e sua atuação nesse contexto da pandemia.

3 A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA

A etimologia da palavra gestão vem do latim *gerentia*, *gerere* significa o ato de gerir, de administrar, de tomar decisões com os recursos disponíveis. Logo, a gestão escolar é o ato de administrar a instituição escolar. Essa administração envolve diferentes áreas e dimensões e recursos diversos. Muitos são os conceitos, que na maioria dos casos se complementam.

Gestão escolar é uma das áreas de atuação profissional na educação que desenvolve o “planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários a efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 23).

Assim como todos os setores da área da educação, a gestão também tem sido afetada no contexto da crise da Covid-19 no ano de 2020. Algumas produções científicas desse período investigaram as consequências e desdobramentos nessa área, por exemplo, como desenvolveram suas funções, quais foram os principais desafios, os resultados do trabalho, as derrotas, o legado para tempos futuros. Muitos sinalizam orientações dispersas e insuficientes por parte das secretarias de educação para a articulação do trabalho da gestão no período de fechamento das instituições de ensino.

Outro aspecto que foi apontado na maioria dos estudos sobre essa temática é a questão da desigualdade educacional. A partir da percepção dos gestores, as desigualdades educacionais ficaram escancaradas e ocasionarão, muito provavelmente, desigualdades escolares. Esse aspecto merece atenção e será mais um desafio para a gestão escolar tentar transpor: a recomposição das aprendizagens.

Para a compreensão mais ampla dos aspectos da gestão escolar no contexto da crise sanitária da Covid-19, no início dessa Seção apresenta-se uma discussão envolvendo definições, princípios norteadores e dimensões da gestão escolar fundamentada em teóricos específicos desse campo de estudo, para posteriormente, relacionar com as produções acadêmicas selecionadas da busca da revisão integrativa sobre o tema.

Para a construção da segunda parte dessa Seção: “Gestão escolar na pandemia”, foram definidos os seguintes descritores de busca nas mesmas bases de dados: “gestão escolar” e “pandemia”. Foram utilizados os mesmos filtros de busca da pesquisa, o período de março de 2020 a maio de 2023 e foram selecionados somente artigos científicos. No Portal de Periódicos da Capes foram encontrados 21 resultados, sendo somente 14 revisados por pares. Foram excluídos 9 e 5 foram selecionados de acordo com os mesmos critérios de exclusão da pesquisa anterior. Foram excluídos artigos que remetiam a formação e capacitação do gestor, outras

localidades que não o Brasil ou sem o foco na gestão escolar. Na Scopus foram encontrados 6 artigos e destes 6, 4 foram excluídos com os mesmos critérios de exclusão. Ao final, foram 7 artigos científicos investigados de forma mais profunda sobre gestão escolar na pandemia nas duas bases de dados.

Ao longo pesquisa da revisão integrativa sobre gestão escolar na pandemia, além de aprofundar a compreensão sobre a temática e seus principais aspectos, foi possível investigar se os princípios da gestão democrática e educação de qualidade para todos foram mantidos nesse contexto. Também foram identificados aspectos que ficaram em maior evidência e compõem a gestão escolar como: a percepção dos gestores sobre o ensino remoto; o papel do gestor e a educação inclusiva nesse contexto pandêmico; os impactos financeiros nas instituições privadas de ensino; a privatização da gestão escolar; a gestão democrática na pandemia; e os desafios para os gestores escolares.

A seguir, de forma introdutória, busca-se ampliar a compreensão sobre o recorte da pesquisa, com conceitos, princípios e dimensões da gestão escolar para, em seguida, relacioná-la no contexto da pandemia.

3.1 GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A gestão escolar é um componente do processo de educação que ocorre nas instituições de ensino regulares. Abrange a organização da escola e a articulação da promoção de processos educacionais que contêm atividades e propostas que culminam na aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Oliveira e Meneses (2018) “a gestão é a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (p.880).

De maneira ampla, a gestão escolar constitui-se da função de direção escolar, coordenação pedagógica, da orientação educacional, da secretaria da escola e dos atores sociais que exercem essas funções e compõem a equipe gestora. Os agentes da equipe gestora têm a função de desenvolver as diferentes dimensões e áreas da gestão escolar de modo a criar um ambiente de situações promotoras do desenvolvimento integral dos estudantes.

Lück (2009) ressalta que a gestão escolar não é um fim em si mesmo, ela é um meio para atingir a finalidade da escola que é o desenvolvimento integral do indivíduo, através das relações interpessoais e do desenvolvimento de habilidades e competências para atuar no mundo se percebendo como sujeito pensante. A gestão é uma dimensão fundante da educação,

pois identifica problemas a serem resolvidos e necessidades que, a partir de novos direcionamentos na organização e planejamento das ações, podem atingir seus objetivos.

Através dos tempos, a função do gestor normalmente, tem sido vista como burocrática, menos humanista e também é focada na figura do diretor. É uma ideia de um conceito vindo da administração tradicional, porém quando é a educação um produto dessa administração, as relações se tornam mais complexas.

O produto da educação — o ser humano educado — não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. O muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada aquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo (PARO, 2000, p.28).

A educação não se enquadra nesse contexto de produção. Dessa forma a gestão escolar não pode ser vista como uma administração de um produto em que se garante e controla todas as etapas da produção. Na educação, o produto final não pode ser medido ou verificado ao final. Ele será, aos poucos, incorporado no processo histórico, por indivíduos que se tornaram sujeitos de saberes acumulados historicamente.

[...] a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. Muito antes de transformar tudo em custo e benefício, como fazem hoje os apologistas do neoliberalismo, a escola já cumpria esse papel (PARO, 1999, p.11).

O autor traz a ideia de educação como uma atualização histórico-cultural do indivíduo para se inserir no mundo como um sujeito político e de direitos, apto, com as habilidades e competências necessárias para agir de forma ética, na transformação da realidade em que está inserido. A gestão escolar não pode ter as mesmas finalidades e princípios como se fosse uma empresa, que constrói um produto, pois envolve uma trama de atores sociais complexa.

A visão crítica do autor é estruturante para a compreensão da função social da gestão escolar, em específico dos gestores escolares, por ser uma função que necessita articulação de diferentes dimensões, tendo um fim em vista. Articulações essas, constituídas basicamente de relações sociais, dessa forma o gestor tem um papel político por natureza. Esse papel normalmente está centrado na figura do diretor. Ele é considerado a autoridade responsável pelos processos e gestões educacionais.

A função do gestor escolar requer desempenho de diferentes habilidades e competências que precisam ser articuladas entre si, em uma equipe, com determinado recursos e espaço, com uma finalidade específica. Dever ser um articulador da gestão democrática e promover a participação de todos na comunidade, assim como promover a compreensão da função social da escola. O papel do gestor é decisivo no processo educacional, pois articula a equipe gestora,

organiza ao processo de ensino aprendizagem fazendo uma ponte, uma interlocução entre normativas nacionais, estaduais e/ou municipais para efetivar as políticas públicas educacionais.

Os princípios da gestão escolar se fundamentam através de uma gestão democrática e participativa, garantindo a autonomia da escola (OLIVEIRA; MENEZES, 2018), sempre tendo como fim maior a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de processos educacionais de qualidade. Deve atender indistintamente a todos, respeitando as diferenças de seus estudantes, bem como suas necessidades. A escola, por meio da articulação da gestão escolar deve promover a formação de seres críticos, pensantes com habilidades socioemocionais e cognitivas para atuar na sociedade como um cidadão crítico e ativo (LÜCK, 2009) em seu contexto local.

Mais do que uma função operacional ou meramente administrativa, a gestão escolar tem uma natureza política. Ela implica em relações de poder, é um processo político, no qual os atores envolvidos atuam de acordo com seus valores, princípios, interesses e perspectivas na tomada de suas decisões e exercício da sua função. Não é possível compreender as ações administrativas isoladamente das ações pedagógicas. As ações administrativas se hierarquizam e estão imbrincadas de relações de poder nas relações escolares, pedagógicas e administrativas.

A gestão escolar não está somente no campo administrativo, ele se situa no campo da política. No cotidiano da escola se fundem as relações entre gestão e poder, as relações de poder em questão, decorrem do domínio (ou não) dos processos de gestão. Esse poder nem sempre é o poder do mando, da autoridade, é um poder simbólico, implícito, como uma imposição de ideias e influência. “O poder simbólico é importante na observação da gestão escolar, na medida em que a dominação explícita nem sempre explica as razões acerca das decisões e encaminhamentos, controles e avaliações escolares” (SOUZA, 2012, p.169).

Um perfil da gestão escolar no Brasil pode ser encontrado em Souza (2007), que estabelece relações entre teóricos de diferentes pensamentos e o campo de ação em escolas públicas de educação básica. Este trabalho avaliou a dimensão política da gestão escolar, os elementos que compõem uma gestão democrática, os instrumentos e processos de gestão, o papel do gestor na condução da política escolar e as formas de dominação nas relações de poder que se estabelecem na escola. No percurso histórico traçado, é sinalizado que ao longo do último século nos estudos que se debruçam sobre gestão escolar, há a indicação de que o diretor é um educador que tem a função de articular e coordenar o esforço coletivo desenvolvido na escola para atingir os objetivos finais que remetem ao desenvolvimento educacional dos estudantes.

Os resultados da pesquisa mostram que o perfil de um gestor relacionado com uma visão mais administradora da gestão da escola se consolida, o que mostra um distanciamento da dimensão pedagógica. Na maioria dos casos, são mulheres que ocupam os cargos de direção e gestão escolar e estão no centro da política escolar. Os diretores que foram eleitos possuem um melhor funcionamento de coletivos e participação de todos nas ações da escola. Isso esboça que os processos de gestão e de direção tem limites marcados e possíveis de coexistirem. Os gestores que se aproximam de um perfil com conceito mais clássico da administração, resumindo o gestor a um administrador somente, apresentam menor desempenho em suas escolas, menor participação da comunidade escolar.

Mesmo com esse perfil, traz a prospecção que a gestão caminha para uma gestão democrática, mas ainda há uma forte visão patrimonialista de controle político (SOUZA, 2007). A administração escolar vem ganhando outros contornos ao longo da história. Ainda é muito visível e presente a marca de uma gestão mais administrativa, centrada num dirigente e desvinculada da parte pedagógica. É uma visão a partir de uma perspectiva mais empresarial, que percebe a educação como um produto e a gestão como uma forma de controle dessa qualidade (ou falta de).

O perfil do gestor tem se modificado e se tornado cada vez mais complexo. A articulação de diferentes funções e o gradativo aumento da autonomia a partir de um processo de democratização da educação ao longo das décadas, têm causado mudanças significativas na gestão escolar. Essa autonomia e essa diversidade de funções ocasionam situações de tensão em sua jornada laboral.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a flexibilidade na organização e funcionamento das escolas são importantes aspectos das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, conforme já comentado, que trouxeram maior autonomia à gestão das unidades escolares. A autonomia representa um ganho significativo para os profissionais da educação no sentido de que passam a ter maior liberdade para organizar seu trabalho e os tempos escolares (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, p. 534, 2014).

A autonomia na função pode ser um ganho positivo, porém, segundo os autores, implica na ampliação de funções e maior responsabilização dos gestores pelo sucesso educacional das instituições que atuam. Afirmam que essas mudanças estão transitando de um tipo de gestor mais técnico e burocrático para uma liderança política. O diretor define atribuições, demarca posição e cobra desempenho de cada funcionário. Há uma forte ligação entre as políticas de educação e a gestão escolar.

Aos poucos, de forma articulada e gradativa, os limites da gestão escolar e da direção de escola ganham contornos e a participação de todos começa a contribuir para o

desenvolvimento dos processos educacionais e de competências básicas para conviver e atuar em sociedade a partir do cuidado com o coletivo.

A gestão escolar é constituída de articulações e processos de mediação com estratégias pré-definidas com o objetivo de promover o crescimento no desenvolvimento dos estudantes através de processos educacionais de qualidade. É um campo complexo formado por diferentes dimensões que coexistem e, em conjunto, possibilitam alcançar a finalidade maior da gestão escolar: a educação dos estudantes. Apresenta características específicas e se ramifica em duas grandes áreas divididas em dimensões distintas e interdependentes.

Para efeito de estudo e compreensão da temática, utiliza-se Lück (2009) que apresenta uma divisão e subdivisão da gestão escolar em diferentes dimensões. Essa divisão é didática, porém é preciso salientar que para se constituir gestão escolar é preciso que todas essas dimensões estejam articuladas e interligadas. A autora define que a gestão escolar possui dez dimensões que são agrupadas em duas grandes áreas: de organização e de implementação.

Quadro 3: Áreas e dimensões da gestão escolar, segundo Heloísa Lück

Áreas da gestão escolar	Dimensões da gestão escolar
Área de organização da gestão escolar: engloba quatro dimensões que têm por objetivo organizar, planejar, articular, preparar e definir recursos. Possui procedimentos que dão sustentação para que os objetivos finais da escola sejam alcançados.	Dimensão dos fundamentos e princípios da educação e gestão escolar; Dimensão do planejamento e da organização do trabalho escolar; Dimensão de monitoramento de processos e avaliação institucional; Dimensão de gestão de resultados educacionais.
Área de implementação da gestão escolar: seis dimensões que se articulam e buscam promover mudanças e transformações no contexto escolar melhorando seu alcance e qualidade. São dimensões que estão ligadas aos objetivos e finalidades educacionais.	Dimensão da gestão democrática e participativa; Dimensão da gestão de pessoas; Dimensão da gestão pedagógica; Dimensão da gestão administrativa; Dimensão da gestão da cultura escolar; Dimensão do cotidiano escolar.

Fonte: Elaboração própria.

A seguir apresenta-se as características das áreas e dimensões da gestão escolar para construir um contexto conceitual, apontando como as funções dos gestores são de naturezas diversas.

3.1.1 Área de organização da gestão escolar

As dimensões da área de organização são aquelas que têm por objetivo organizar, planejar, articular, preparar e definir recursos. Essas dimensões possuem procedimentos que dão sustentação para que os objetivos sejam alcançados. São elas: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional; e gestão de resultados educacionais (LÜCK, 2009).

Na dimensão dos Fundamentos e Princípios da Educação e Gestão Escolar, a gestão desenvolve a maior parte da formação conceitual e deve ser a base das reflexões da prática. A ação do gestor escolar está diretamente ligada aos princípios e concepção de educação que possui. Essa concepção se fundamenta a partir do referencial conceitual (antigo e atual) e as bases legais da educação.

A capacidade conceitual, que envolve o pensamento abstrato, é necessária de modo a tornar o diretor capaz de lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve. Essa capacidade é desenvolvida a partir de ideias emergentes tanto de leituras teóricas como de interpretação de significados, resultante da reflexão suscitada pela prática (LÜCK, 2009, p. 18).

A partir de estudos, em formação continuada, em movimento de construção, elaboração e reelaboração de conceitos vai se tornando de todos. A dimensão que envolve os princípios e concepções é a base das ações que acontecem nas outras dimensões da gestão. Nessa dimensão, a gestão escolar envolve o conhecimento de estudos, pesquisas e documentos como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais dos diferentes níveis e modalidades, a legislação educacional estadual e municipal, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além desses e outros documentos, a gestão escolar envolve o conhecimento e atualização das concepções teórico-metodológicas com a promoção de uma educação inclusiva e integral, deve conhecer as demandas socioculturais do seu tempo e local, além do conhecimento profundo da natureza humana e suas fases de desenvolvimento nos diferentes níveis (LÜCK, 2009).

Nessa dimensão são algumas funções da gestão escolar: garantir o funcionamento da escola como organização social com foco na formação dos alunos e sua aprendizagem, essa fundamentação vai permear todas as ações gestoras nas situações práticas e nas orientações de planos de trabalho; e deve promover na escola a integração das dimensões e ações de trabalho educacional com foco na aprendizagem e desenvolvimento do estudante, a partir da realização do papel social da escola e da qualidade das ações educacionais.

Os princípios da gestão escolar se fundamentam numa gestão democrática e participativa e que de forma coletiva tem como finalidade a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Princípios que transformam esses indivíduos em sujeito de direitos, autônomo, crítico e atuante em seu entorno social.

Na dimensão do Planejamento e da Organização do Trabalho Escolar a gestão envolve todos os aspectos para a construção do plano de ações voltadas aos processos pedagógicos, essa construção envolve reflexão avaliação. O planejamento é a organização sistemática das ações educativas com objetivos de curto, médio e longo prazo. Sem o planejamento as ações são aleatórias e espontaneístas, não promovem a aprendizagem de fato, pois essa, por ser um processo complexo, acontece de forma gradativa.

A gestão escolar envolve uma prática de planejamento na escola como processo de organização e orientação das ações. Deve promover a participação de todos na elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Como função nessa dimensão, a gestão escolar orienta e coordena o planejamento dos professores, segundo os princípios e objetivos da escola e do PPP, além de promover a realização de frequentes diagnósticos entre os estudantes, segmentos e níveis para redirecionar o planejamento e organização do trabalho escolar.

Quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas. Esse processo de análise, cotejamento, dentre outros processos mentais, define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e prospectiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e se propõe intervenções necessárias (LÜCK, 2009, p. 35).

A gestão escolar entra em contato com diferentes tipos de planejamentos educacionais que independentemente de qual forem, convergem para o mesmo ponto: a aprendizagem do estudante. Podem ser planejamentos maiores, mais amplos, ou planejamentos mais curtos e simples. Como exemplo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o plano de ensino, plano de aula, planejamento participativo, entre outros tipos.

Na dimensão de Monitoramento de Processos e Avaliação Institucional a gestão se encarrega de todo o cuidado e acompanhamento dos processos educacionais. O monitoramento no sentido de acompanhamento do percurso e não no sentido de limitar ações ou inibir comportamentos. São ações organizadas, com sistemática de observação, acompanhamento e registro dos processos de implementação de planos de ação.

A avaliação, processo concomitante ao monitoramento, é constituída de ações realizadas paralelamente ao desenvolvimento do processo para verificar resultados alcançados e o desenvolvimento das etapas dos planos (LÜCK, 2009).

A autora aponta algumas competências que o gestor escolar deve ter para atuar nessa dimensão da gestão como: estabelecer práticas de monitoramento em todos os níveis e modalidades de ensino; avaliar continuamente todos os processos e planos de ação executados; promover ações e estratégias para acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos; entre outras competências que envolvem o acompanhamento e avaliação dos processos. Além de desempenhar essas funções, deve promover essa cultura na escola.

A dimensão da Gestão de Resultados Educacionais é um campo que verifica se o objetivo maior daquilo que se propôs “gerir” foi alcançado. A gestão de resultados é a verificação e análise daquilo que foi planejado em diferentes instâncias e se foram atingidos seus objetivos. “Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 56). Nesse aspecto, inicialmente é necessário identificar quais são os indicadores de qualidade de ensino da escola.

Dentre as funções do gestor nessa dimensão está a orientação de todos os segmentos e áreas de atuação da escola no desempenho de qualidade dos processos educacionais, analisa também os indicadores de avaliação internos e externos e identifica avanços e necessidades. Deve promover o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitem de intervenções pedagógicas, entre outras funções que promovem essa verificação das aprendizagens (LÜCK, 2009).

3.1.2 Área de implementação da gestão escolar

Nessa área se articulam as dimensões que buscam promover mudanças e transformações no contexto escolar melhorando o seu alcance e qualidade. Estão mais diretamente ligadas aos objetivos e finalidades educacionais. São elas: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar; e gestão do cotidiano escolar.

A dimensão da Gestão Democrática e Participativa é uma dimensão estruturante da gestão escolar. A gestão democrática é um princípio da educação e da administração escolar. Está garantido na Constituição Federal, no artigo 206 que, em seguida, garante também o padrão de qualidade. O artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação está afirmando que o ensino tem como princípios a gestão democrática.

A gestão democrática promove aproximação entre escola, pais e comunidade para uma educação de melhor qualidade e um ambiente acolhedor e participativo para todos os envolvidos na comunidade escolar. Nessa abertura desse espaço para tomadas de decisões se estabelecem direitos e deveres de todos os envolvidos em busca da mesma finalidade, o desenvolvimento de todos os estudantes.

Com essa perspectiva, a participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação (LÜCK, 2009, p. 71).

As ações dos gestores escolares nessa dimensão são muitas, entre elas a de promover a atuação democrática nas reuniões, órgãos, coletivos, agremiações e nas situações didáticas com os estudantes, como parte integrante do plano de ensino, por exemplo; estabelecer práticas que acolham novos participantes da comunidade escolar nas decisões, assim como a busca da melhor qualidade dos processos educacionais e integração com a comunidade próxima; articular a integração entre a escola, as famílias e a comunidade próxima (LÜCK, 2009), entre outras ações relacionados a uma gestão participativa. É interessante salientar a importância dessa dimensão da gestão, pois esse ambiente escolar mais aberto, mais democrático, propicia a possibilidade de desenvolver competências e habilidades para o exercício da cidadania, dando qualidade ao processo educacional.

A dimensão da Gestão de Pessoas requer habilidades e competências voltadas às relações interpessoais. É uma atuação coletiva e organizada, centrada na articulação e mobilização do elemento humano como recurso para a gestão escolar.

O desenvolvimento de talentos anteriormente referidos e sua aplicação na realização dos propósitos educacionais, focados na gestão de pessoas coletivamente organizadas, passa por uma série de ações a serem dirigidas e orientadas diretamente pelo diretor escolar, mediante liderança mobilizadora (LÜCK, 2009, p.82).

Alguns elementos são característicos da gestão de pessoas como a liderança, a motivação, o diálogo, o trabalho em equipe, a capacitação contínua e a cultura de avaliação e autoavaliação das ações que envolvem o processo educacional.

Talvez as principais ações dos gestores escolares nessa dimensão sejam a de promover a organização do trabalho coletivo, estabelecer boa comunicação entre todos na comunidade escolar, propor a troca de experiência e interação entre professores e funcionários e criar uma

rede interna e externa de interação e colaboração, objetivando a melhora das ações educativas, entre outras funções que promovam as relações interpessoais no espaço escolar (LÜCK, 2009). Nessa dimensão ficam em evidência os relacionamentos interpessoais e a resolução de conflitos. Assim, a compreensão dos grupos, das relações de poder e dos tipos de comunicação fazem o contorno dessa gestão.

A dimensão da Gestão Pedagógica é central na gestão escolar, pois está mais diretamente ligada ao foco e da finalidade principal da escola. É subsidiada pelas outras dimensões que atuam como suporte. O pedagógico refere-se a maneira de como se organiza, de forma sistemática, os processos de aprendizagem dos indivíduos.

Considerando que o papel da escola é o desenvolvimento integral dos estudantes e isso acontece a partir de um processo de mediação e intervenções pedagógicas em situações didáticas planejadas, a gestão pedagógica é essência da gestão escolar. O conhecimento e a atualização dos processos pedagógicos, a relação contextual dos conteúdos previstos à realidade e a metodologia para sua realização são de responsabilidade do gestor escolar. É preciso relacionar se esses processos pedagógicos desenvolvem competências e habilidades dentro dos princípios estabelecidos e previstos de acordo com normativas e diretrizes.

Nessa dimensão o gestor escolar tem algumas funções especiais como: promover uma ampla visão do trabalho educacional orientando ações para a formação e desenvolvimento dos estudantes; analisar e criar situações que superem desafios das dificuldades, tanto no desenvolvimento dos estudantes, quanto nas situações didáticas promovidas; reorganizar de forma coletiva o PPP de acordo com a diretrizes; e afirmar a gestão pedagógica como um ponto convergente de todas as outras dimensões da gestão, entre outras ações voltadas para os aspectos pedagógicos (LUCK, 2009).

Compondo a gestão pedagógica tem-se um elemento balizador das ações, o currículo. O currículo é um conjunto de habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas a partir de determinados conteúdos escolhidos (numa criteriosa escolha) e com determinadas situações metodológicas definidas a cumprir. Assim como a gestão escolar tem uma face política, o currículo também apresenta esse aspecto. Dessa forma, a seleção de conteúdos deve ser contruída de forma coletiva, de acordo com as normativas, mas com atenção às narrativas escolhidas. “O currículo é válido e significativo na medida em que promove oportunidades efetivas que orientam os alunos a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser de forma integrada” (LÜCK, 2009, p. 100).

A gestão pedagógica busca o equilíbrio da unidade do trabalho educacional com os processos de aprendizagens dos estudantes. Nesse processo de gestão é fundamental a

reavaliação do currículo sempre de forma constante, de modo que ele atenda a realidade dos estudantes e esteja contextualizado com demandas atuais.

A dimensão da Gestão Administrativa é uma dimensão que envolve recursos físicos, materiais, financeiros e humanos, foi sempre o maior foco do gestor escolar, com uma visão histórica mais conservadora de administração. A preocupação era somente em como gerir, não com os fins a serem atingidos. A partir de uma mudança no pensamento da dinâmica humana, na educação e suas finalidades, a administração passa a ter um papel de base para os processos educacionais em contextos nas outras dimensões.

A gestão administrativa, portanto, se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica (LÜCK, 2009, p. 106).

A autora faz a diferenciação nessa mudança de paradigma sobre os recursos utilizados na educação na administração. Na administração mais tradicional a disponibilidade de recursos já garantiria a qualidade do ensino, o administrador precisaria somente disponibilizá-los. Na gestão, os recursos não são um fim, são parte de um processo, têm valor a partir do significado que a eles são atribuídos nos processos quando são utilizados. Nessa perspectiva de percepção da utilização dos recursos da administração, essa dimensão estabelece uma relação direta com a dimensão pedagógica.

São funções do gestor nessa dimensão da gestão administrativa: gerenciar a aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para a realização dos processos educacionais; promover na escola a organização e atualização da documentação dos alunos, registros internos e aspectos legais como normativas e a legislação educacional a serem utilizados na gestão pedagógica (LÜCK, 2009), entre outras funções.

Faz parte da gestão administrativa assegurar um ambiente limpo, organizado, com recursos necessários para a promoção dos processos educacionais e assegurar o cumprimento da carga horária mínima anual, entre outras funções que envolvem aspectos da administração como infraestrutura, recursos e organização geral. Aspectos que dão qualidade a essa dimensão da gestão e são estruturantes para a finalidade do processo educacional: a organização dos registros e documentação escolar, a utilização adequada das instalações e equipamentos, a preservação do patrimônio escolar e a aplicação de recursos (LÜCK, 2009).

A gestão administrativa é condição para uma qualidade de gestão pedagógica. “[...] sem a execução desse apoio de forma zelosa e no tempo certo, perde qualidade a dimensão fim, mais

diretamente voltada para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.” (LÜCK, 2009, p. 113).

A dimensão da Gestão da Cultura Escolar envolve funções importantes do gestor como: promover uma cultura organizacional na escola, um ambiente orientado por valores, percepções e atitudes que dialoguem com os fundamentos e princípios assim como os objetivos legais de educação; analisar as forças de poder existentes na escola, os valores que orientam e seu papel na escola; promover a convergência de valores educacionais e as práticas cotidianas da escola, entre outras funções que atuem na identificação, valorização, preservação da cultura da escola (LÜCK, 2009). Segundo esta definição, a escola é um organismo social, constituído pelas relações interpessoais que nela acontecem no decorrer dos processos educacionais orientados por valores, atitudes e costumes. É um espaço onde as interações acontecem a partir de um modo específico determinado pelas pessoas daquela instituição a partir de seus princípios. O jeito de ser, de viver, de se relacionar, de construir conhecimento e como se organiza todo esse processo faz parte da cultura da organização da escola. Dessa forma, cada escola torna-se única de acordo com o local em que está inserida e o grupo de pessoas que nela atuam com os recursos de que dispõem. Isso gera uma identidade única. Essa identidade vem desse processo sociocultural e não corresponde ao prédio da escola, mas à sua cultura, expressa no modo e interagir entre as pessoas que ali trabalham (LÜCK, 2009).

A cultura organizacional é o jeito de ser, de fazer, de conviver e os costumes estabelecidos de acordo com a localidade. É uma cultura constituída por história, com interação com a comunidade em que está inserida, o sistema de ensino do qual faz parte e as dinâmicas que nela ocorrem.

A dimensão da Gestão do Cotidiano Escolar traz o dia-a-dia na instituição, os mecanismos de convivência, de organização de tempos escolares, da disciplina com as relações interpessoais e intrapessoais, assim como a resolução de inúmeros conflitos, constitutivos do cotidiano escolar. As práticas cotidianas vão constituindo o indivíduo social e influenciam nos processos educacionais.

O cotidiano escolar constitui-se, pois, no ambiente onde se formalizam as práticas sociais construídas a partir das diversas atividades exercidas pelas pessoas que constituem esse ambiente. Essas atividades envolvem diversos fazeres, inclusive o do discurso, caracterizados tanto pela dinâmica, como pelo movimento. O estudo do cotidiano revela o que ocorre, enquanto a cultura organizacional revela o que está por trás do que ocorre, a teia de significados que estabelece e mantém o que ocorre. São, portanto, conceitos complementares, que se integram e se associam (LÜCK, 2009, p. 129).

As questões que envolvem a disciplina dos estudantes, a organização dos horários de aula e as relações interpessoais são indicadores da gestão do cotidiano. Entre as funções que um gestor deve exercer nessa dimensão da gestão do cotidiano escolar está a observação das regularidades e rotinas de procedimentos que convergem para a finalidade da escola, a promoção da construção da disciplina escolar mediante a formação de hábitos de organização pessoal e cognitiva do desenvolvimento socioemocional, a promoção de um bom aproveitamento do tempo escolar com atividades e ações escolares, além da promoção e orientação de forma rotineira, a conservação e o bom uso dos recursos, do espaço e das relações (LÜCK, 2009). Conhecer como acontecem as práticas do dia-a-dia é fundamental para a gestão pedagógica.

Após o aprofundamento sobre os aspectos e dimensões da gestão, conhecendo brevemente seu percurso histórico e sua constituição complexa, concebe-se a gestão escolar como um elemento estruturante da educação. Ao longo desse processo histórico mudou o conceito clássico de administração escolar que tinha em vista muito mais uma visão administrativa e provedora de recursos para o processo.

A transformação de administração escolar em gestão escolar amplifica as suas especificidades e complementaridade. A gestão escolar ocupa-se de promover os processos educacionais dos estudantes englobando inúmeras ações para que essa construção ocorra.

Mostra-se no quadro abaixo os principais aspectos que ficaram em destaque nos estudos dos artigos investigados, que foram utilizados para a construção desse capítulo na articulação de conceitos e apontamentos em relação a gestão escolar na pandemia.

Quadro 4: Gestão escolar na pandemia da Covid-19 e os principais aspectos apontados nos artigos científicos investigados de 2020 a 2023.

Aspectos relevantes que foram apontados nos artigos científicos investigados	Artigos científicos pesquisados
Percepção dos gestores sobre o ensino remoto	Rosa; Martins, (2021); Santos <i>et al.</i> , (2021)
Educação inclusiva na pandemia e o papel do gestor	Portela <i>et al.</i> , (2021)
Impactos financeiros em instituições privadas de ensino	Fernandes; Câmara, (2022)
Privatização da gestão escolar e o uso de plataformas digitais	Garcia; Adrio, (2023)
Gestão democrática na pandemia	Roggero <i>et al.</i> , (2021)
Desafios para os gestores	Santos <i>et al.</i> , (2021); Roggero <i>et al.</i> , (2021); Ianonne, (2021)

Fonte: Elaboração própria.

Aprofundando a pesquisa em como foi a gestão escolar no contexto pandêmico, alguns aspectos ficaram em evidência nos estudos dos artigos científicos que destaca-se a seguir.

3.2 A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DA COVID-19

Ao longo do ano de 2020, as produções para investigação das consequências e das novas formas de organização da escola foram se destacando. Com a revisão integrativa para essa seção da dissertação foi possível apontar aspectos relevantes da discussão acadêmica recente da temática e os caracterizar. Depois da leitura profunda dos artigos selecionados, identificou-se os aspectos deixados em evidência pelos estudiosos e articulou-se com conceitos, percebendo o panorama geral da temática. A partir dessa revisão bibliográfica integrativa e seus resultados sobre “Gestão escolar na pandemia”, foi possível estabelecer 6 categorias de análise: a percepção dos gestores escolares em relação ao processo de ensino remoto e seus desdobramentos; o papel do gestor e a educação inclusiva; gestão democrática e participativa; impactos financeiros nas escolas privadas; a privatização da gestão escolar; e desafios para os gestores escolares. A seguir, os desdobramentos das análises desses estudos do contexto da pandemia.

3.2.1 Percepções dos gestores sobre ensino remoto na pandemia

Os gestores escolares ocuparam a linha de frente na transformação do ensino presencial para o ensino remoto, seguindo orientações de contenção de contaminação com o fechamento das escolas, a partir da recomendação do isolamento social. As orientações, em nível nacional, algumas vezes se sobrepujam e foram específicas.

A pesquisa “Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepção dos gestores escolares” (ROSA; MARTINS, 2021), traz o ponto de vista dos gestores acerca dos processos de implantação do ensino remoto e seus desdobramentos. Faz um perfil de gestores, em sua maioria, predominantemente feminino, com idade entre 31 a 50 anos, com pelo menos, mais de 10 anos de experiência na função, e sinalizou que as decisões sobre as estratégias adotadas foram centralizadas nas secretarias de educação. Os dados e resultados trazidos no artigo foram obtidos a partir do uso de um questionário eletrônico e da técnica bola de neve e chegou a 501 respondentes com indicadores sobre a participação nas decisões e estratégias na pandemia e apontam que a maior parte das ações e tomadas de decisões ficaram concentradas nas Secretarias de educação (do estado de São Paulo). Afirmando assim, a frágil ou ausente

participação da comunidade, gestores e professores, o princípio da gestão democrática (garantido em lei) fica inexistente, já tão vulnerável antes desse contexto pandêmico.

Uma contradição aparece em relação a participação dos gestores e professores nas tomadas de decisões para a implantação do ensino remoto. A partir da análise do questionário os dados indicam que quem esteve na linha de frente dessa transformação e preparação de materiais e estratégias foram os professores e gestores e não as Secretarias. Isso mostra uma falha na comunicação e orientação das Secretarias nesse contexto. Os gestores, sinalizam que a comunicação entre os órgãos centrais e as escolas foi insuficiente. E salientam também, em sua grande maioria, que a comunicação entre gestores e professores foi satisfatória.

O artigo ressalta que a percepção dos gestores sobre a adequação de estratégias não passa de 50% que avaliam de forma positiva o ensino remoto. Logo, a maior parte, considera que o nível de adequação de estratégias não foi eficiente. Os segmentos de educação infantil e ensino fundamental 1 séries finais tiveram a pior qualidade, segundo os gestores. Mas os indicadores de piores resultados são para os estudantes com necessidades especiais, como imigrantes, em situações de acolhimento, com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem. Esses grupos sim, tiveram os índices de estratégias e adequação do ensino remoto insatisfatória.

O nível de satisfação dos gestores com os recursos disponibilizados para o processo de ensino-aprendizagem de forma remota foi baixo, a grande maioria apontou que os recursos não foram plenamente adequados. A avaliação do quesito acolhimento e apoio dos docentes aos alunos foi a mais elevada da pesquisa. Por volta de 51% consideravam que estava ocorrendo de forma satisfatória.

Na categoria do cumprimento do planejamento escolar, quase 70% dos gestores mostraram grande preocupação se os alunos estavam tendo acesso às aulas virtuais. Parte dos gestores demonstraram ter dificuldades e momentos de tensão com o uso das tecnologias de informação e comunicação. Reconheceram que grande parte das famílias também apresentou essa dificuldade de utilização para auxiliar os estudantes nas tarefas e propostas. Dessa forma, a dificuldade de acesso e utilização dos recursos tecnológicos e as dificuldades das famílias em auxiliar os estudantes em casa, fizeram com que a desigualdade se tornasse maior nos processos escolares, que foram praticamente interrompidos.

Outro aspecto preocupante, pela percepção dos gestores foi a situação de proteção das crianças em situação de maior vulnerabilidade que ficaram em isolamento social, desprotegidos do olhar da escola, sem a merenda escolar e mais suscetíveis a violência doméstica. Os gestores apresentaram grande preocupação com a interrupção do processo de aprendizagem e evasão

escolar. “O fato de quase 70% dos gestores alegarem dificuldades em estabelecer contato com as famílias, e que 11% deles sequer sabiam ou preferiram não dar informações a respeito, é especialmente preocupante” (ROSA; MARTINS, 2021, p. 90).

O estudo traz a compreensão dos impactos da pandemia na educação a partir da percepção dos gestores que apesar de (juntamente com os docentes) terem se mobilizado de diferentes formas, sem as devidas orientações, isso não foi suficiente para assegurar a qualidade no ensino remoto para todos, numa das regiões mais ricas do país e com mais recursos tecnológicos e redes de conectividade.

Os gestores apontaram na pesquisa que não houve ações coordenadas por parte das instituições de ensino para lidar com as dificuldades agravadas pela pandemia. Sobre a capacidade de oferecer apoio aos estudantes, principalmente os mais vulneráveis, como os imigrantes, em situações de abrigo, com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, na percepção dos gestores, estes segmentos foram os mais prejudicados pelas condições precárias em que se deu o ensino remoto. Grande parte dos gestores disseram ter dificuldade de comunicação com as famílias e, sem contato não é possível compartilhar as orientações para a realização das atividades e sem a devolutiva, não tem como acessar a aprendizagem do estudante.

As limitações de acesso e utilização dos recursos das tecnologias de informação e comunicação, as precárias condições dos alunos em colaborarem com as atividades escolares, os próprios gestores e professores também apresentarem dificuldades em lidar com os recursos e a metodologia aplicada nos processos educacionais emergenciais, foram fatores que contribuíram para um cenário de precariedade na educação. O contexto da oferta da modalidade EJA, que é composta por estudantes que já tiveram seus processos de aprendizagem interrompidos é apontada pelos entrevistados e pelos autores como dramática, grande número dos gestores investigados manifestou especial preocupação com esta modalidade (ROSA; MARTINS, 2021).

Esse estudo revelou como foi vivenciada a situação de precariedade no trabalho escolar nesse período e apontou as maiores preocupações e impactos, a partir da percepção dos gestores sobre o ensino emergencial.

3.2.2 Educação inclusiva na pandemia: o papel do gestor na educação inclusiva

A educação inclusiva é garantida na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular traz como uma modalidade de educação básica. A inclusão de estudantes com deficiências e necessidades especiais nas salas

de aulas regulares é um desafio de longa data que se expressa na dificuldade de acessar os recursos e infraestrutura necessários, uma formação de professores adequada, pessoal de apoio para atividades cotidianas e atendimentos no contra-turno como apoio específico segundo a necessidade do público atendido. Com o contexto da pandemia estes desafios se intensificam.

O artigo “Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva” (PORTELA *et al.*, 2021) traz os desafios da gestão de uma instituição de ensino de Salvador, na Bahia, que além de todas as atribuições das funções da gestão, deve promover a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais também no contexto da pandemia. A questão principal de reflexão é: como a gestão escolar de uma escola pode atuar, na promoção de ações voltadas aos processos inclusivos unindo escola, estudantes com deficiência e suas famílias, conforme a legislação nacional?

Cabe ao gestor, juntamente com sua equipe, desenvolver estratégias para a formação de uma escola inclusiva planejadas no PPP, que apoiem estudantes, professores e famílias, pois a cada ano cresce o número de matrículas de estudantes com deficiência na modalidade da Educação Especial (PORTELA, 2021, p. 333).

O gestor tem papel fundamental na promoção da cultura inclusiva na escola. As categorias de análise do estudo foram a identificação e acompanhamento das crianças com deficiência da unidade escolar, a interação entre gestão e as famílias dos estudantes com deficiência antes e durante o isolamento e a implantação de uma unidade especial de atuação para a promoção da educação inclusiva.

Mesmo com as dificuldades e instabilidades na pandemia a gestão escolar conseguiu articular para realizar ações específicas junto aos estudantes e suas famílias, mantendo contato durante todo o período. A urgência desta ação do gestor é descrita por Portela (2021) que afirma que cabe a este profissional avançar e efetivar a inclusão de crianças que enfrentam dificuldades para assegurar a sobrevivência independentemente da condição da deficiência.

A gestão escolar dessa unidade de ensino municipal de Salvador, na Bahia referida no artigo, agregou ao kit pedagógico promovido pela prefeitura, atividades e materiais pedagógicos específicos para os alunos com deficiência. Foram esforços de toda a equipe para buscar minimizar os impactos do ensino remoto para esses estudantes na pandemia.

3.2.3 Impactos financeiros em instituições privadas de ensino

Muitas pesquisas sobre a educação no contexto da pandemia trouxeram a comparação entre a rede pública e a rede privada de ensino, principalmente no que sinaliza as desigualdades

entre elas relacionadas à qualidade do ensino. No período da pandemia, o fato de a rede privada de ensino ter se organizado mais rapidamente para o ensino remoto e atingido grande parte da sua comunidade escolar mantendo acesso e comunicação, não significa que não haviam desafios. As instituições de ensino privadas foram atingidas pela crise econômica que se agravou durante esse período.

O impacto econômico financeiro causado pelas adaptações do ensino remoto foi documentado em um artigo de Fernandes e Câmara (2022). Os autores indicaram muitas dificuldades enfrentadas pela gestão escolar e estudantes, identificaram os recursos utilizados e esforços das escolas particulares do ensino básico no período em que funcionaram de maneira remota. O artigo tentou mensurar o impacto econômico financeiro causado pelas adaptações do ensino remoto. Os resultados indicaram muitas dificuldades enfrentadas pela gestão escolar e estudantes: crise financeira devido à queda de matrículas, falta de conhecimento das tecnologias educacionais utilizadas nesse período para o ensino remoto, a necessidade de investimento em tecnologias e capacitação para poder melhorar a qualidade do ensino durante esse período.

Mesmo parecendo ter diminuído o gasto em energia e água, entre outros recursos do dia-a-dia da escola que estava com as portas fechadas, essa “economia” não foi suficiente para balancear os custos da nova crise como a queda das matrículas, a inadimplência, o custo em recursos tecnológicos e formação/capacitação docente para poder viabilizar o ensino remoto. Muitas escolas tiveram que enxugar os quadros de funcionários, outras tiveram que fechar as portas.

Mesmo com a inadimplência e o crescente cancelamento de matrículas, as instituições privadas optaram por oferecer, respondendo ao anseio das famílias, uma estratégia que desse continuidade ao ensino presencial, o ensino remoto. Essa escolha, no entanto, acabou onerando muitas escolas privadas nesse período.

3.2.4 Privatização da gestão escolar

O uso de plataformas e aplicativos digitais nas escolas é anterior a pandemia. Essa temática tem sido alvo de debates na academia devido ao processo de privatização da gestão escolar. Com a pandemia essa discussão torna-se mais preocupante, pois o uso desses mecanismos se intensificou sobremaneira. O artigo “Privatização da gestão escolar o Brasil: controle digital e interesses corporativos” (GARCIA; ADRIÃO, 2023), traz essa discussão e analisa a introdução de plataformas digitais para a organização do trabalho escolar nas escolas públicas de educação obrigatória. Esta pesquisa considera que a introdução destas plataformas

na organização das atividades pedagógicas pode caracterizar-se como uma forma de privatização da gestão escolar.

A crise educacional que acompanhou a pandemia torna mais complexa a luta para que a educação avance como direito humano. Todavia, também se configura como oportunidade para alavancar negócios, fazendo com que a privatização da educação escolar ganhe novos desenhos por meio da introdução de plataformas digitais criadas por corporações (GARCIA; ADRIÃO, 2023, p. 84).

As plataformas organizam o trabalho escolar, assumem e condicionam aspectos do processo pedagógico como a organização do tempo do trabalho docente e dos estudantes; das rotinas escolares focadas em exercícios de fixação e avaliações; interação professor/aluno e aluno/aluno, mediada na plataforma. São mecanismos de controle de grandes corporações.

A plataforma introduzida na educação pública privatiza a gestão sob diferentes perspectivas. Além de ampliar ascendência da *Google* sobre a educação brasileira, gera-se um mercado de assessorias e consultorias chancelados pela *Google for Education* que comercializam orientações nos mais diversos formatos (GARCIA; ADRIÃO, 2023, p. 98)

Escolas são instituições complexas, não podem ser geridas por plataformas e aplicativos. A gestão escolar é abrangente e complexa para ser substituída por esses mecanismos de controle do trabalho educacional.

3.2.5 *Gestão democrática na pandemia*

Os princípios orientadores da gestão educacional durante a pandemia se adaptaram ao novo contexto. Considerando o princípio da gestão democrática, Roggero *et al.* (2021) aponta contradições na gestão escolar organizadas por categorias: a pseudogestão democrática, a função gerencialista do diretor e a multifuncionalidade da escola. Os gestores responderam à um questionário com uma pergunta sobre como foi receber as normativas e orientações da Secretaria de educação e aplicá-las na escola. Os autores documentam como a escola instituiu-se como uma agência multifuncional ao perceber processos administrativos e burocráticos em que o gestor esteve envolvido e o envolvimento da escola em campanhas sociais, de vacinação, entre outras funções, alheias a equipe gestora e docente e em detrimento de funções relacionadas ao planejamento pedagógico.

As políticas públicas esvaziadas da parte pedagógica, transformaram os gestores e docentes em executores de livros didáticos e normativas, e ao final do processo, devem avaliar as ações que medem as aprendizagens. A escola como agência multifuncional perde sua função

social como instituição produtora de conhecimento e de formação de indivíduos autônomos, ela fica a serviço dos governos e do sistema econômico.

Os autores apontam que muitas das determinações da Secretaria de educação colocavam o diretor escolar como fiscalizador do patrimônio e do trabalho docente (domiciliar). Por exemplo, coube aos gestores explicarem os critérios das Secretarias para cadastrar estudantes em situação de vulnerabilidade e gerenciar a arrecadação, junto ao corpo docente, de alimentos para estudantes vulneráveis não incluídos nestes cadastros.

A percepção dos gestores sobre a condução da situação de emergência pela Secretaria, a partir das respostas analisadas, foi que a preocupação foi com a guarda patrimonial, cumprimento de normativas e tarefas burocráticas eram uma prioridade. Muitos relatos de gestores trouxeram a falta de aplicabilidade das estratégias da Secretaria, pois foram feitas sem a consulta de quem vive o cotidiano escolar. Essa análise da tomada de decisões a partir da percepção dos gestores, mostra a fragilidade do princípio da gestão democrática.

3.2.6 Desafios para os gestores escolares

O cotidiano da gestão escolar é complexo, com funções em diferentes dimensões que convergem para uma finalidade comum, como foi abordado anteriormente no item 3.1, a partir dos trabalhos de Lück (2009). A esse quadro junta-se o tempo de incertezas devido à pandemia da Covid-19 que torna esse dia-a-dia muito mais difícil. Muitos foram os desafios dos gestores escolares nesse período. As ações de organizar, mobilizar e articular são funções que necessitam de sincronia e simultaneidade para atingir as finalidades da gestão. São necessárias condições materiais e humanas para garantir os processos educacionais.

Na realidade, se essas ações não forem orquestradas simultaneamente, a partir de um plano estratégico para abranger o conjunto complexo de problemas emergentes e a definição de uma agência em rede, requisitando os diversos gestores (diretor, coordenadores, orientadores) nos seus respectivos espaços de atuação, será improvável a consecução da efetiva aprendizagem do aluno (IANONNE, 2021, p. 7).

Nesse processo é comum os objetivos ficarem distanciados, pelas dificuldades que são encontradas no percurso e da sincronia que os processos devem ter. O contexto da pandemia acrescentou mais exigências à gestão escolar, o ensino remoto e híbrido foram situações de tensão e dificuldade por parte da equipe gestora e docente. Mesmo aqueles que já tinham habitual manuseio das tecnologias da informação e comunicação, tiveram dificuldades para desempenhar o planejamento de maneira remota (IANONNE, 2021). Também foi e será um desafio recompor as aprendizagens dos estudantes de forma significativa.

O artigo “Gestão escolar em tempos de pós-pandemia” (COSTA; HERMES, 2023) reafirma a articulação das dimensões da gestão e traz a gestão pedagógica como a atividade-fim desse processo. Os autores também pontuam que os gestores têm inúmeros desafios no período de pós-pandemia. Apontam que após o período da crise, algumas funções serão mais desafiadoras na gestão escolar: a necessidade de consolidar a gestão democrática e obter a participação da comunidade escolar para pensar a escola; e a recomposição de aprendizagens. Também será difícil lidar com recursos escassos após a crise econômica que se instalou de maneira mais contundente.

Diante da realidade atual, os gestores precisam inovar, principalmente diante de um fenômeno tão complexo e específico. Em nenhum momento, principalmente, no Brasil, os programas de formação, renovação e pós-graduação docentes se imaginaram desenvolvendo habilidades e conhecimentos para atuação profissional na era da pandemia e pós-pandemia. [...] O desafio agora enfrentado pelos gestores escolares, além de melhorar o índice educacional de suas unidades escolares, passou a ser inovar para liderar com eficácia e eficiência esse novo ambiente educacional, manter a credibilidade do processo de ensino e aprender diante das adversidades. Para isso, os gestores devem agregar à base existente valores básicos que tenham impacto individual e coletivo (COSTA; HERMES, 2023, p. 3894).

Foram (e ainda são) inúmeros os desafios com os recursos tecnológicos educacionais, as plataformas, aplicativos e a burocratização digital. Um dos desafios mais sensíveis para os gestores talvez seja lidar com aspectos emocionais das famílias, dos estudantes e dos docentes no processo de pandemia e no pós-pandemia.

Ao longo dessa seção da dissertação se estabeleceu um aprofundamento dos aspectos conceituais de gestão escolar e pode-se contextualizá-la na pandemia, conhecendo as produções acadêmicas da temática e sua importância para a área da educação. No decorrer desse aprofundamento identificou-se categorias mais relevantes que foram abordadas nos estudos investigados. Também foi possível concluir que o princípio da gestão democrática e da educação de qualidade não foram mantidos no contexto pandêmico na sua integralidade.

A seguir, a descrição e caracterização da área de abrangência da pesquisa que investigou a gestão nas escolas da rede pública do distrito de Arraial d’Ajuda. A investigação e aprofundamento da gestão escolar na localidade foi relacionada com o referencial construído, sobre educação na pandemia e seus desdobramentos e as funções e articulações das diferentes dimensões da gestão.

4 A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM ARRAIAL D’AJUDA NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa empírica realizada junto aos gestores de Arraial d’Ajuda. De início apresenta-se uma contextualização do universo da pesquisa com a história da localidade, a história da educação no local e a caracterização das escolas envolvidas na investigação. Posteriormente, relaciona-se o contexto com a legislação municipal, que orientou (em parte) as ações das equipes gestoras nas escolas e os relatos dos gestores escolares entrevistados, compartilhando suas reais possibilidades de ação no contexto pandêmico.

Após uma breve caracterização do histórico da localidade, tanto do município quanto do distrito, é apresentado um levantamento de leis e decretos para a educação no período de 2020 a 2023, a partir de *site* oficial da prefeitura de Porto Seguro. A pesquisa empírica nas instituições de ensino investigadas levantou informações sobre aspectos gerais do contexto socioeconômico em que cada escola está inserida e da proposta pedagógica da escola. Foram realizadas entrevistas com os gestores escolares com objetivo de conhecer as ações e desdobramentos no desenvolvimento dos processos educacionais no período da pandemia.

A área de abrangência da investigação é o distrito de Arraial d’Ajuda, no município de Porto Seguro, inserido na regionalização Território de Identidade Costa do Descobrimento. Para contextualizar a área de abrangência da pesquisa, faz-se uma apresentação geral do município de Porto Seguro e do distrito de Arraial d’Ajuda, local onde as escolas estão inseridas. Apresenta-se um histórico do município e do distrito, situando dados oficiais que mostram o crescimento do local e, posteriormente, um breve histórico da educação formal.

A história do município de Porto Seguro se entrelaça com a história do “descobrimento”⁸ do Brasil. A chegada dos portugueses na costa da Bahia tem como cenário o litoral dos arredores de Porto Seguro. “O segundo dia de frota cabralina no Brasil desenrolou-se todo ao longo dessa cortina rochosa (falésias) rompida apenas pela foz do rio da Barra, entre Trancoso e Arraial d’Ajuda, e o rio Buranhém, às margens do qual se ergue hoje a cidade de Porto Seguro” (BUENO, 1998).

A cidade possui elementos que simbolizam o poder da coroa portuguesa nesse período como monumentos históricos na Cidade Alta, o marco de posse, o farol, a casa de câmara e cadeia, as igrejas de Nossa Senhora da Pena, padroeira da cidade, a igreja da Misericórdia e a

⁸ “Descobrimento” do Brasil refere-se ao início do processo de colonização do país em 1500.

igreja de São Benedito ou Nossa Senhora do Rosário, ao lado da antiga residência e Colégio dos Jesuítas. Todas essas construções são dos primeiros anos de 1500.

Ao longo dos séculos seguintes e das primeiras formas de exploração econômica com a escravização de indígenas e africanos se sucedeu o desenvolvimento do local. Essa construção histórica foi constituída em cima de processos de violência e diferentes formas de exploração de seres humanos, espaços e riquezas. O município de Porto Seguro foi palco desse processo histórico, e como em todos os outros lugares do Brasil, foi cenário de exploração de colonizadores europeus.

A exploração, inicialmente chamada de período de colonização, perdurou por séculos em ciclos econômicos diferentes. Na região Nordeste as primeiras formas de exploração envolveram indígenas com a extração do pau-brasil e, posteriormente os africanos, trazidos como escravos, para trabalharem nos canaviais, no ciclo econômico da cana-de-açúcar. No século seguinte, a busca por ouro e pedras preciosas tirou o Nordeste do foco do desenvolvimento do processo de colonização e os olhares se voltam para a região sudeste. A partir desse momento, a região nordeste deixa de ser o centro do processo.

Após um longo período de estagnação econômica, somente a partir da segunda metade do século passado que o desenvolvimento econômico do local teve um crescimento significativo. No cenário atual, a Bahia fica em evidência com a produção de sisal, cacau, feijão, coco e mandioca e com a produção de caprinos, no setor primário da economia. A agroindústria, petroquímica e automobilística cresceram no setor secundário e no setor terciário da economia e o potencial desenvolvimento do turismo. Nesse setor, o estado salienta-se pela organização e planejamento turístico e o município de Porto Seguro destaca-se com inúmeros atrativos e grande número de leitos para receber os visitantes.

Esse movimento de expansão começou mais marcadamente na década de 1970, com a construção da rodovia federal (BR-101) e teve sua explosão demográfica a partir dos anos de 1990. De acordo com os dados do IBGE, em 1990 o município possuía 34.661 habitantes, em 2000 ocorreu um salto populacional para 95.721 habitantes, em 2010 alcançou a marca de 126.971 habitantes, e atualmente, no último Censo Demográfico de 2022 atingiu 168.326 habitantes (IBGE, 2022). O município de Porto Seguro faz parte da mesorregião Sul Baiano e possui os distritos de Vale Verde, Caraíva, Trancoso e Arraial d'Ajuda. Porto Seguro tem uma população de 168.326 pessoas (2022), um PIB per capita de 19.675 R\$ (2020) e a escolarização de crianças de 6 a 14 anos é de 96% (2010). O IDHM é de 0,6 (2010) e vem subindo nas últimas décadas, desde 1991 era menor que 0,4 e no ano 2000 chegou a 0,5 (IBGE, 2010, 2020, 2022).

O distrito de Arraial d’Ajuda, local dessa investigação, foi se desenvolvendo lentamente após o “descobrimento”. Paralelamente ao desenvolvimento do município, em tempos diferentes, os distritos acompanhavam, cada um a seu modo, esse desenvolvimento a partir das relações que se estabeleceram com a sede do município.

A história de Arraial se constituiu, inicialmente com a de Porto Seguro, mas por não fazer parte do contexto urbano do século XVI, como a sede de Porto Seguro e Cabrália, não despertava interesse da coroa portuguesa e, durante muito tempo, permaneceu um pequeno vilarejo, uma aldeia de pescadores. Os monumentos históricos que datam do início do processo de colonização são a Igreja Nossa Senhora d’Ajuda e o casario em volta da praça.

Em 1549, uma frota sob o comando de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, chegou a baía de Todos os Santos. Dela fazia parte a nau Ajuda, que trazia a imagem de Nossa Senhora d’Ajuda. [...] essa nau chegou à região de Porto Seguro no final daquele ano, quando foi iniciada a construção de uma capela tosca, coberta de palha, situada no alto do platô acerca de 40 metros de altura, com exuberante vista para o mar. Era o início do Arraial d’Ajuda (SOBRAL, *et al.*, 2006).

As casas⁹ dispostas ao redor da praça com a igreja no mirante para o mar são o primeiro núcleo formador de Arraial. O surgimento de uma nascente próxima ao local onde seria a igreja facilitou a construção. Essa nascente foi considerada milagrosa e motivo de interesse de muitos visitantes. A igreja de Nossa Senhora d’Ajuda data de 1549 e já passou por algumas reformas ao longo dos anos. Em 1929 foi construído um monumento que recebe água dessa nascente na ladeira, “aos pés” da igreja (SOBRAL, *et al.*, 2006).

A propagação da narrativa oral sobre a água milagrosa fez com que desse início a Romaria de Nossa Senhora d’Ajuda, ainda no século XVI (2006), considerada uma das mais antigas do Brasil. O dia da santa é comemorado em 15 de agosto e atrai fiéis dos mais diferentes lugares. Mais tarde, já no século XX, a “Festa da Santa”, como ficou conhecida também a Romaria, começou a ter brechós, comércio de roupas e utensílios e atrações com fortes aspectos culturais do interior do Nordeste. Pode-se considerar que a peregrinação foi o início da atividade turística do local, pois muitos visitantes, vinham atrás desse centro de interesse para conhecer o local.

A economia do Arraial sempre esteve ligada à agricultura e ao extrativismo (peixe e frutas). “Frutas nativas como o caju e a mangaba também aparecem como fonte de renda até os dias atuais” (SOBRAL, *et al.*, 2006). A partir da década de 1970, com a construção da BR-367, o acesso foi facilitado e o crescimento do vilarejo começou a adquirir outra dimensão. A partir

⁹ As casas ao redor da praça são as construções mais antigas de Arraial d’Ajuda e são chamadas de “Casas da Santa” (SOBRAL, *et al.*, 2006).

de 1980, a energia elétrica começou a promover novos hábitos na cultura da comunidade com a construção de pousadas e o início de uma vida noturna mais agitada. Com esse crescimento também apareceram mais problemas sociais, a especulação imobiliária, a produção de lixo, a expansão urbana desordenada, a falta de infraestrutura geral e de serviços. O crescimento do turismo fez circular o dinheiro e aumentar desigualdades, desenhando contrastes sociais.

A década de 1980 foi um período de transformação do local: de um lugar calmo ao status de ponto turístico internacional. Isso impulsionou o surgimento de muitas pousadas e hotéis mais sofisticados. A década de 1990 começa com a instalação da rede de telefonia. “São instalados postos de serviço da Caixa Econômica, Banco do Brasil e Correios” (2006).

Os dados do distrito de Arraial d’Ajuda são de 2010 (IBGE) e apontavam uma população de quase 17 mil habitantes, seguindo a progressão demográfica do município, pode-se fazer uma estimativa que em 2023, Arraial tenha uma população com aproximadamente 35.000 habitantes¹⁰. O crescimento urbano e populacional fica evidente no surgimento de novos bairros. “O Bairro Novo passa a se chamar São Pedro e o Arraial aumenta com os bairros Guanabara, Santiago e São José” (SOBRAL, *et al.*, 2006).

A história da educação em Porto Seguro também acompanhou essa constituição histórica do local e relaciona-se com o período de colonização, com um período de estagnação econômica e social e com a etapa de desenvolvimento urbano mais recente. Teve início com os padres jesuítas, que ensinavam catequese em casas provisórias. Após esse período inicial, ainda nos primeiros anos do século XVI, na cidade histórica (Cidade Alta de Porto Seguro), foi construído o Colégio Jesuítico, ao lado da igreja de São Benedito (SEC, 2002).

Somente nas primeiras décadas do século XX, a partir de 1920, professores com formação precisavam vir da capital, Salvador. Nesse período, médicos, farmacêuticos, juízes, entre outros profissionais auxiliavam na escola inicial. As turmas eram multisseriadas com crianças de 6 a 12 anos em quatro escolas que se tornaram Escolas Reunidas Pedro Álvares Cabral, que funcionava em um prédio construído em 1956 e oferecia o ensino primário, hoje referente ao ensino fundamental das séries iniciais. Por volta da década de 1960, começa-se a ofertar o chamado ensino ginásial, atualmente chamado de ensino fundamental séries finais e somente na década de 1970 foram criadas a Escola Antonio Ricaldi e a Escola Cristina Batista, referente ao Ensino Médio (SEC, 2002).

¹⁰ Os dados populacionais referentes aos distritos municipais ainda não foram publicados pelo Censo Demográfico do IBGE 2022.

Em Arraial d’Ajuda, a educação formal teve início na década de 1920, com uma professora chamada Honorina Passos que dava aulas sentada embaixo das árvores da praça da igreja. Duas décadas mais tarde, em 1940, uma professora formada, vinda de Salvador, Noemee Pontes chegou para ministrar aulas na primeira escola em Arraial d’Ajuda, em uma das casas da praça, um imóvel da Diocese. A escola tinha turmas de 1ª e 2ª séries e recebeu o nome de Antonio Ricaldi. Era uma turma multisseriada, com crianças de diferentes idades em fase de alfabetização. Durante as duas décadas seguintes as crianças só podiam estudar até a 5ª série do ensino fundamental, pois não havia a continuidade do segmento no distrito. Foi somente por volta de 1960 que a escola ginásial, hoje referente ao ensino fundamental séries finais, começou a ser ofertada (CASAS DA PRAÇA, 2023).

A educação formal em Arraial d’Ajuda é recente, as escolas foram se constituindo a partir da demanda da população, do desenvolvimento urbano e foram sendo construídos sequencialmente, um segmento após o outro, conforme a necessidade. A maioria das escolas é de ensino fundamental. Há apenas uma escola estadual de ensino médio. Paralelamente, surgem também algumas escolas particulares de educação infantil e ensino fundamental.

A partir desse contexto da constituição histórica e dos dados mais atuais do município de Porto Seguro e do distrito de Arraial d’Ajuda, promove-se uma compreensão maior do espaço que serve de meio para a investigação. Esta pesquisa selecionou todas as seis escolas públicas municipais de ensino fundamental do perímetro urbano, conforme ilustrado e detalhado na Figura 1 e na Tabela 1.

Existem 136 escolas de educação básica no município de Porto Seguro (INEP, 2022). Considerando dados referentes aos limites geográficos municipais e distritais, foram identificadas 13 escolas de educação básica localizadas em Arraial d’Ajuda (IBGE, 2021b, 2021a; INEP, 2022; SEI/BA, 2019). As 13 escolas de educação básica incluídas na rede pública e privada estão espalhadas, em sua maioria, na área mais central do distrito, apenas 1 de ensino fundamental pública situa-se na estrada que liga Arraial d’Ajuda ao distrito de Vale Verde, fora do perímetro urbano. Destas 13 escolas, 3 são instituições privadas, todas com os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 10 são públicas. Das 10 públicas, apenas uma é de Ensino Médio, sob a administração estadual e 2 são somente de Educação Infantil. Desse universo, o recorte definido para a investigação são as 6 escolas públicas de ensino fundamental situadas no perímetro urbano de Arraial.

Figura 1: Escolas públicas municipais de ensino fundamental no perímetro urbano em Arraial d'Ajuda, distrito municipal de Porto Seguro/BA.

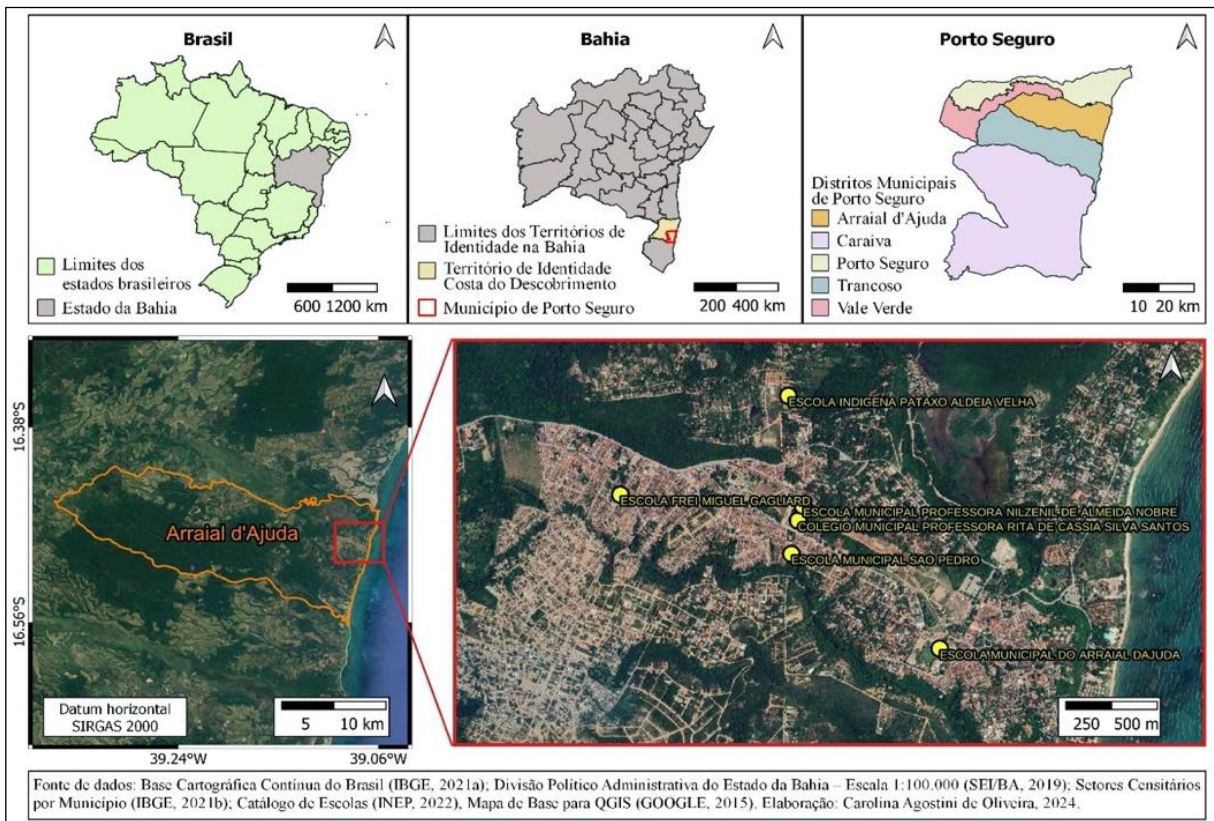


Tabela 1 - Escolas públicas municipais de ensino fundamental do perímetro urbano em Arraial d'Ajuda.

Escola	Terra indígena	Porte (nº de matrículas de escolarização)	Etapas
Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos¹	Não	> 1000	EF
Escola Frei Miguel Gagliardi	Não	501 a 1000	EF
Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	Sim	201 a 500	EI EF
Escola Municipal do Arraial D'Ajuda	Não	501 a 1000	EF
Escola Municipal Professora Nilzenil de Almeida Nobre	Não	501 a 1000	EI EF
Escola Municipal São Pedro	Não	201 a 500	EF

Educação Infantil (EI); Ensino Fundamental (EF).

¹ Escola mantém etapa voltada para educação de jovens adultos.

Fonte: Cadastro de Escolas (INEP, 2022). Adaptação e elaboração: a autora.

As 6 escolas selecionadas são de responsabilidade do município por serem escolas de ensino fundamental e somente uma está situada em terra indígena. Por estar inserida em terra indígena, tendo um contexto sociocultural específico, a escola oferece educação infantil e ensino fundamental séries iniciais e finais para a comunidade. Diferentemente das restantes que

oferecem subsegmentos desse segmento de ensino, por exemplo, a Escola Municipal Professora Nilzenil de Almeida Nobre tem dois níveis de educação infantil e 1º e 2º ano do ensino fundamental, o Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos tem os últimos anos do ensino fundamental séries iniciais e ensino fundamental 2, coexistindo de forma complementar.

Atualmente o ensino das escolas da região é fundamentado na normativa do governo do estado, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que foi construído a partir dos estudos das normativas do governo federal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O DCRB traz a identidade cultural, a territorialidade, as características e principais aspectos do estado da Bahia para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes das escolas. O DCRB deve permear as propostas pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

A educação na região tem evoluído e ampliado de forma gradativa sua oferta nos últimos anos, principalmente com a instalação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), com algumas instituições de ensino superior particulares e com a vinda da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), estabelecendo o campus em Porto Seguro.

Mesmo com alguns sinais de valorização de identidade cultural, respeito à territorialidade, à diversidade e a defesa de uma educação antirracista, nota-se ao longo de todo o histórico, resultados ainda irrelevantes de mudança do pensamento educacional. Os gestores têm um papel fundamental nessa transformação a partir de suas ações. Porém suas ações são, em parte, norteadas por orientações, normativas, leis e decretos dos governos aos quais estão subjugados.

4.1 A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2020 A 2023

Como sinalizado anteriormente no primeiro capítulo, em janeiro de 2020 a OMS declara Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional. Em nível nacional, no início de fevereiro, a Portaria nº 188 no Diário Oficial da União, estabeleceu medidas emergenciais para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Iniciou-se aí, nos primeiros meses do ano, o combate ao coronavírus em nível global e nacional.

A legislação municipal foi constituída a partir de normativas federais e estaduais para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Para a investigação da legislação municipal relacionada às escolas públicas foi realizada uma pesquisa documental no *site* oficial da Prefeitura de Porto Seguro numa busca por leis e decretos no período de 2020 a 2023, utilizando palavras-chave como educação e pandemia, ensino remoto e suspensão de aulas presenciais.

Acompanhando o movimento de contenção da contaminação em nível mundial e nacional o estado da Bahia, estabeleceu medidas temporárias para o enfrentamento da Covid-19 com o Decreto n° 19.529/20, em março de 2020. Em seguida, o Decreto n° 19.586/20 determinou a suspensão das aulas no estado da Bahia das unidades de ensino públicas e privadas, incluindo os municípios de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro e Prado. Essa normativa salientou que as horas aulas suspensas deveriam ser compensadas posteriormente.

Em Porto Seguro e distritos, o fechamento das escolas ocorreu oficialmente com o Decreto municipal n° 10.672 de 16/03/2020 que suspendeu as aulas em razão da pandemia. A rotina de todos os moradores e dos envolvidos nas escolas como os gestores, docentes, funcionários e estudantes foi alterada drástica e repentinamente. As escolas fechadas para atividades presenciais geraram um impacto na alimentação e aprendizagem de muitos estudantes. A partir dessa normativa, os gestores escolares passaram a experienciar um momento de incertezas e desafios. A articulação das diferentes funções do gestor passou a ter novas demandas.

Em maio, especificamente em 19/05/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou os sistemas de ensino sobre a reorganização do calendário escolar e o cômputo das atividades não-presenciais para cumprimento de carga horária mínima. Com um governo negacionista, cada vez mais a pandemia foi tomando uma proporção maior e as medidas precisaram se adequar a não-presencialidade, pois não havia possibilidade de retorno sem o processo de vacinação se efetivar.

O Decreto municipal n° 10.802 de 15/05/2020, consolidou medidas já adotadas para combater ao coronavírus, determinou novas medidas no município, além de manter a suspensão das atividades letivas presenciais até 31 de maio de 2020. No Decreto municipal n° 10.904/20 de 14/07/2020, foram autorizadas novas medidas para o combate ao coronavírus e manteve a suspensão de funcionamento das aulas presenciais até 31 de julho de 2020. Com a pandemia ainda fora de controle, o município prorrogou por vezes a suspensão das aulas, sem, contudo, orientar para o que fazer com a escola fechada para a presencialidade. Sem credibilizar à proporção que a pandemia da Covid-19 poderia tomar, ficou prorrogando sem um plano de ação efetivo para escolas e estudantes, um planejamento específico para o enfrentamento desse momento.

O Comitê de Segurança da Secretaria Municipal de Educação com a Portaria n° 027/20 de 19 de agosto de 2020 estabelece uma comissão para elaborar um plano de ação para o retorno das aulas presenciais. Foram atribuições da comissão entre outras tarefas, reorganizar o

calendário escolar 2020 e 2020/2021, criar mecanismos de comunicação permanente com as famílias e identificar grupos de risco. Algumas ações destacaram-se como a reorganização do calendário e o contato com as famílias, mas nota-se que o pensamento em voltar a presencialidade desde agosto de 2020, com o curso da pandemia no Brasil, foi precipitado. A pandemia ainda perdurou por mais dois anos, em estado de emergência decretado pela OMS, que só teve fim em 2023.

Seguindo na linha da prorrogação o Decreto nº 11.160 de outubro de 2020 manteve a suspensão das aulas presenciais até 14 de outubro nas escolas públicas e privadas do município. O Decreto nº 11.347/20 de 28/12/2020 aprovou o protocolo sanitário para a retomada das aulas presenciais nas escolas. O ano de 2021 estaria, teoricamente, preparado para a retomada presencial parcial, mas o decreto não faz referência ao ensino híbrido.

As normativas da prefeitura foram na maior parte para a prorrogação da suspensão das aulas presenciais, sem apresentar um plano de ação específico para o andamento da instituição (mesmo que fechada para atividades presenciais). Orientações mais atualizadas para o funcionamento da escola, relacionadas aos aspectos pedagógicos, competências e habilidades que precisariam ser desenvolvidas nos estudantes ao longo da educação básica saíram no Diário Oficial de agosto de 2022. O Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM), fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) traz de forma adaptada as ideias dos documentos nacional e estadual para a organização curricular, porém sem especificidade para aspectos da pandemia. Ao longo do primeiro ano de pandemia os gestores foram se adaptando aos decretos e normativas do momento que tiveram como foco somente aspectos sanitários. As escolas públicas de Arraial d'Ajuda ficaram fechadas desde março de 2020, ao longo de todo o ano letivo.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ARRAIAL D'AJUDA

O universo da pesquisa é composto de escolas de ensino fundamental. Esta etapa da educação básica é composta de dois subsegmentos: o ensino fundamental séries iniciais, com turmas do 1º ao 5º ano e o ensino fundamental séries finais, referente às turmas de 6º ao 9º ano. Os estudantes que fazem parte desse segmento de ensino da educação básica se encontram numa faixa etária de 6 a 14 anos aproximadamente, em idade regular. É um período do desenvolvimento humano que demanda atenção da equipe gestora e docente, pois os estudantes iniciam no segmento na fase infantil e terminam na fase da adolescência, um momento

complexo do desenvolvimento humano. Nesse período, muitas habilidades e competências que estão diretamente relacionadas à base do processo de aprendizagem e que serão fundamentais para a próxima etapa da escolaridade e vida adulta, precisam ser desenvolvidas. Com essa demanda, percebe-se a importância da etapa de ensino fundamental para a formação do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade.

As escolas de ensino fundamental da localidade são os espaços de ação dos gestores escolares. Contextualizar a escola e suas características promove a compreensão dessas ações com suas limitações e possibilidades. A marcação das entrevistas com os gestores foi agendada em visita de apresentação prévia. Todos os gestores foram muito solícitos em conceder a entrevista, atendendo prontamente a solicitação, dispondo do seu tempo para esse encontro e permitindo o registro de voz em gravação de áudio. Nessa visita foram estabelecidos os primeiros contatos, explicando a proposta da investigação e o objetivo da entrevista, identificando qual gestor da equipe gestora seria entrevistado. Foi possível rever antigos conhecidos na gestão e na equipe de professores por fazer parte da educação formal do local há duas décadas na função de docente e de gestora escolar. Conhecendo já, em parte, o universo da pesquisa foi possível estar mais à vontade para realizar a coleta e trocar experiências desse período de pandemia.

Apenas uma das escolas, a Escola Frei Miguel Gagliard, não atendeu aos critérios para a entrevista. Na visita inicial foi constatado que não havia nenhum componente da equipe gestora que tivesse exercido a função no cargo da gestão no período da pandemia e, dessa forma, essa instituição não fez parte da investigação. As outras cinco escolas do universo da pesquisa atenderam ao critério e foi possível realizar a entrevista com membros das equipes gestores.

Foram entrevistados diretores e diretoras, na maioria das vezes, mas também vice-diretora e coordenadora pedagógica (Quadro 5). Optou-se por dar voz aos sujeitos entrevistados identificando-os pelo nome e por ocuparem cargos em instituições públicas de ensino, normalmente tendo sua identificação no *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação. O ineditismo de suas experiências na função da gestão no contexto da pandemia tornou-se relevante de ser compartilhado de forma mais ampla e, certamente, inseriu-se na história da educação no local com esses agentes sociais.

Quadro 5: Escolas públicas de ensino fundamental envolvidas na pesquisa e gestores entrevistados

Escolas públicas de ensino fundamental do Arraial d'Ajuda	Gestores entrevistados	Cargo na equipe gestora e tempo de atuação	Características gerais da escola
Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	Regiane Aparecida Maciel Gemin	Coordenadora pedagógica Desde 2009 na instituição e na função	1100 estudantes ensino fundamental 1 e 2 (matutino e vespertino) e EJA (noturno)
Escola Municipal São Pedro	Maxsuel Santiago	Diretor Desde 2019 na instituição e na função	370 estudantes ensino fundamental 1 (matutino e vespertino)
Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	Aline Silva de Andrade	Diretora Desde 2012 na instituição e desde 2020 na função	270 estudantes educação infantil, ensino fundamental 1 e 2 (matutino e vespertino) e EJA (noturno)
Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	Flávia Pinto	Vice-diretora Desde 2004 na instituição e desde 2023 na função.	600 estudantes ensino fundamental 1 e 2 (matutino e vespertino)
Escola Municipal Professora Nilzenil de Almeida Nobre	Roseani Valiense Ramos Santos	Diretora Desde 2016 na instituição e desde 2017 na função	880 estudantes educação infantil e ensino fundamental 1 (matutino e vespertino)

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira parte da entrevista foram salientados os dados de identificação da instituição de ensino como turnos de funcionamento, localização, segmento de atuação, número aproximando de alunos e como estão agrupados. Através dessa primeira parte da conversa com o gestor pôde-se caracterizar o contexto em que a escola está inserida e, em linhas gerais, a proposta pedagógica da instituição para desenvolver os processos educacionais. Acima um quadro geral sintetiza algumas características gerais das escolas e gestores que fizeram parte da investigação.

O Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos (antigamente chamado de Colégio Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes) está localizado no antigo bairro São Pedro, em frente à praça São Pedro e é a maior escola do distrito em número de matrículas, são aproximadamente 1.100 alunos de turmas de ensino fundamental séries iniciais e finais, distribuídos no turno matutino e vespertino. A escola também oferece a modalidade EJA no turno noturno. A gestora entrevistada foi a coordenadora pedagógica que atua na instituição desde 2009 e desde então exerce essa função na equipe gestora. A escola está inserida numa região periférica e num contexto socioeconômico e cultural diverso que engloba desde

estudantes filhos de empresários locais e crianças assistidas por projetos e organizações não-governamentais voltados para a vulnerabilidade social. Nesse contexto a proposta pedagógica da instituição busca perpassar os temas diversos através da interdisciplinaridade, utiliza como norteador a BNCC entre outras referências teóricas para o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

A Escola Municipal São Pedro está localizada também no bairro São Pedro, na praça da igreja São Pedro, é uma escola de pequeno porte, com aproximadamente 370 alunos entre 6 e 10 anos das turmas de ensino fundamental séries iniciais. Funciona no turno matutino e vespertino. O gestor entrevistado atua como diretor da instituição desde 2019. A escola está inserida numa região periférica e atende estudantes de bairros próximos. A proposta pedagógica da escola é voltada para o aprendizado efetivo dos alunos no processo de alfabetização e para o desenvolvimento socioafetivo.

A Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha está localizada no perímetro urbano de Arraial d'Ajuda, porém dentro da Aldeia Velha. É uma escola de pequeno porte, com aproximadamente 270 alunos distribuídos nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais e finais. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e desde o início de 2023, oferece a modalidade de EJA no turno noturno. A gestora entrevistada foi a diretora da instituição, que atua na escola desde 2012 onde fazia parte do administrativo da gestão e, em 2020, começou a exercer a direção em pleno período de crise da pandemia. A escola está inserida na Aldeia Velha, comunidade Pataxó, na parte urbana, próximo ao centro do distrito. Atende aos estudantes da aldeia, normalmente filhos de trabalhadores autônomos, envolvidos com artesanato e com o turismo, entre outras funções. A proposta pedagógica da instituição está voltada para manter a tradição cultural Pataxó e paralelamente, ter acesso ao saber socialmente acumulado. A escola adota material didático específico que se aproxima das vivências e do cotidiano e possui dois grandes projetos pedagógicos: os jogos indígenas estudantis e o intercâmbio em outras comunidades.

A Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli (ou Escola Municipal Arraial d'Ajuda) está localizada bem no centro de Arraial e tem, aproximadamente, 600 alunos nos turnos matutino e vespertino de ensino fundamental séries iniciais e finais. A gestora entrevistada foi a vice-diretora e atua desde 2004 na instituição, estava na equipe como diretora no período da pandemia e desde 2023 exerce a função na vice-direção. A escola está inserida no centro do distrito e atende crianças dessa região e de outros bairros mais distantes. Os estudantes, em sua maioria, são da Bahia ou de regiões próximas, alguns são oriundos de

outros estados do Brasil ou ainda, vêm de outros países com suas famílias, evidenciando uma maior diversidade cultural nas salas de aula. A proposta pedagógica da instituição está voltada para o aspecto socioemocional, além do desenvolvimento das áreas do conhecimento de mundo, sempre buscando uma parceria com a família.

A Escola Municipal Professora Nilzenil de Almeida Nobre está localizada no Campo, no bairro São Pedro, próxima ao Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos. Possui aproximadamente 880 estudantes com idades para os níveis de 4 e 5 anos da educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental. A escola possui quarenta turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Possui a especificidade de atender crianças em fase de alfabetização e possui uma área e proposta voltada para esse processo de aprendizagem. A gestora entrevistada foi a diretora da instituição, que trabalha na escola desde 2016 e exerce a função de direção na equipe gestora desde 2017. A escola está inserida numa região periférica e atende estudantes em sua diversidade socioeconômica e cultural e possui algumas crianças em situação de vulnerabilidade social. A proposta pedagógica da instituição está voltada para o acolhimento e parceria com as famílias no processo de desenvolvimento dos estudantes, além da aquisição da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Tem como foco o desenvolvimento socioemocional, pois são identificadas com frequência, problemáticas em relação aos aspectos emocionais, principalmente após o período de pandemia.

As escolas públicas de ensino fundamental estão distribuídas no distrito da seguinte forma: uma na região do centro, uma em terra indígena no centro, três instituições no bairro São Pedro, antigo Bairro Novo, uma no bairro Guanabara e uma escola em área rural, distante do perímetro urbano do distrito. Salienta-se que desse universo de sete escolas foi descartada a escola distante do perímetro urbano, restando seis instituições. Dessas seis instituições, uma escola não atendeu ao critério para a entrevista.

As cinco escolas investigadas atendem ao todo, aproximadamente 3.200 estudantes na região mais urbana do distrito, apenas duas dessas instituições oferecem a modalidade EJA, sendo que em uma delas, na escola da Aldeia Velha, essa oferta é recente. Apesar de algumas escolas apresentarem uma diversidade socioeconômica e cultural em seus estudantes, a maioria das famílias é de nível socioeconômico baixo e algumas crianças estão em um quadro de vulnerabilidade social, onde gestores comunicam ao Conselho Tutelar situações de abuso ou qualquer tipo de agressão, se utilizado de mecanismos de proteção à criança e ao adolescente. Duas dessas escolas atendem somente estudantes de ensino fundamental séries iniciais, o que mostra que temos uma entrada no segmento do ensino fundamental 1 maior do que a conclusão de estudantes do ensino fundamental 2.

As propostas pedagógicas das instituições, pelos relatos de seus gestores, são voltadas para o acolhimento emocional e afetivo, além de terem como foco, o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático a partir das operações que envolvem o campo aditivo e multiplicativo e suas operações inversas.

A coordenadora do Colégio Municipal Professora Rita de Cássia relata que a proposta da escola é “Que atenda realmente aos objetivos do ensino fundamental, que é a leitura e escrita, (...) a Base Nacional está sempre nos nossos estudos” (GEMIN, 2023). A gestora da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha, salienta “Nós tentamos englobar o nosso tradicional, da cultura, mas também o ensino universal, os nossos alunos vão ter contato lá fora” (ANDRADE, 2023). A diretora da Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre ressalta que “O que nós tentamos fazer é acolher essas crianças que necessitam muito (...) da gente, do aprendizado, fazendo de tudo pra trabalhar as necessidades deles (...) têm dificuldades em seus lares, falta a parte da alimentação, muitos vêm pra pré-escola devido à merenda né” (SANTOS, 2023).

Todas as instituições investigadas apresentam aspectos comuns em suas ações em relação a pandemia e algumas especificidades que serão apresentadas a seguir.

4.3 GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA EM ARRAIAL D’AJUDA

Nesta Seção são descritas ações da gestão escolar nas escolas públicas de ensino fundamental do distrito de Arraial d’Ajuda no período da pandemia e pós-pandemia. Essas ações envolveram a tentativa de dar prosseguimento aos processos educacionais nos anos letivos subsequentes. Nessa pesquisa buscou-se traçar um panorama de como as escolas funcionaram a partir das ações dos gestores nesse período de diversas dificuldades.

Considera-se o ano de 2020 e 2021 um período de crise, a partir da crise sanitária da Covid-19 e, desse período descreve-se as principais ações do momento de fechamento, do ensino remoto, as principais tensões, a interlocução com as famílias, entre outros aspectos que envolveram o processo educacional. O ano de 2022, mesmo ainda em estado de emergência de saúde decretado pela OMS, é considerado como pós-pandemia pelos gestores, pois em 2022 houve o retorno presencial total. O estado de emergência de saúde decretado terminou no ano de 2023 e a partir de então é considerado pós-pandemia oficialmente. Nesse período de pós-pandemia buscou-se descrever as ações dos gestores e suas prioridades para o retorno presencial total, se foram feitas avaliações diagnósticas para avaliar as principais dificuldades cognitivas e socioemocionais, entre outras ações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Alguns dados selecionados da pesquisa serão apresentados em quadros sínteses com trechos das entrevistas com os gestores das escolas e que envolveram diferentes ações e estratégias da equipe gestora. Abaixo apresenta-se os aspectos que foram considerados e envolveram as tomadas de decisão e as novas demandas do período da pandemia e pós-pandemia.

Quadro 6: Aspectos investigados da gestão escolar no período de pandemia nas escolas públicas de ensino fundamental do Arraial d’Ajuda que envolveram as ações dos gestores

Período da pandemia da Covid-19	Aspectos relacionados as ações e estratégias dos gestores
2020 e 2021	<ul style="list-style-type: none"> - Principais tensões, orientações e o período de fechamento; - Ensino remoto e desdobramentos; - Ensino híbrido e desdobramentos; - Desafios na parte administrativa; - Estratégias positivas e frustradas da gestão.
2022 e 2023	<ul style="list-style-type: none"> - Retorno presencial e orientações; - Prioridades dos gestores com os docentes e discentes no retorno; - Avaliações diagnósticas.

Fonte: Elaboração própria.

Esses aspectos salientados compuseram grande parte do roteiro de entrevista utilizado na pesquisa. Os gestores entrevistados foram compartilhando as experiências das suas tomadas de decisões em equipe, num período atípico, para dar prosseguimento aos processos educacionais nas suas unidades de ensino.

Como salientado no Capítulo 2 com Lück (2009), Souza (2021) e Oliveira *et al.*, (2014) o desenvolvimento da gestão engloba funções de diferentes naturezas e é cercado por tensões. Com a função complexa de articular ações de diferentes origens, o papel do gestor configura-se como um elemento fundamental no processo educacional. É uma função de requer autonomia e que trabalha entre as possibilidades e a realidade da instituição, considerando a comunidade, os recursos e a infraestrutura. Conhecer um pouco sobre quem são os gestores das escolas de ensino fundamental de Arraial d’Ajuda e como atuaram num período tão crítico, amplia as possibilidades de refletir a situação educacional atual do local.

As entrevistas com os gestores promoveram uma visão de como foi articular as prioridades, necessidades e possibilidades para seguir em frente com o andamento dos anos letivos. Essas entrevistas podem apresentar limitações no que diz respeito aos aspectos mais gerais das temáticas abordadas, pois apresenta a visão e opinião dos gestores escolares. Outra limitação pode ser em relação ao detalhamento dos processos pedagógicos considerando todo o passo a passo da aprendizagem, pois o gestor, normalmente, não está na relação específica

com o aluno, como é o caso do professor. Um dos aspectos positivos das entrevistas é a visão geral dos gestores em relação ao funcionamento, em todos os aspectos, da instituição escolar no período da pandemia e pós-pandemia.

Como gestora escolar na rede privada do local, foi possível experienciar as dinâmicas que envolveram as ações para dar prosseguimento ao ano letivo de 2020 e anos subsequentes. Estabeleceu-se um período de muitas pressões e dificuldades a partir de novos desafios que se impuseram com a crise sanitária da Covid-19. A insegurança em relação aos processos que estavam sendo desenvolvidos, a espera por orientações e normativas, a interrupção dos dias letivos e a preocupação com os estudantes, foram os primeiros desafios. Ao longo do processo, a criação de uma nova forma de comunicação e o acompanhamento as mudanças que aconteciam conforme o desenrolar da pandemia, foi um movimento de grande mudança nas ações da função da gestão escolar.

A investigação da realidade das escolas locais aprofundando nas ações dos gestores escolares aconteceu por meio de entrevistas com formulário, seguindo um roteiro semiestruturado, estabelecendo-se uma conversação acerca das tensões, pressões e ações que foram experienciadas no período da pandemia e pós-pandemia. As entrevistas foram agendadas a partir de uma visita prévia na escola investigada com um gestor da equipe que tenha vivenciado o período da pandemia na gestão.

Foram realizadas cinco entrevistas de um recorte de seis escolas de ensino fundamental, apenas uma escola não atendeu ao critério de ter um gestor que tenha atuado na equipe gestora no período da pandemia. As entrevistas foram gravadas e tiveram aspectos mais relevantes registrados de forma manuscrita ao longo da conversação. A duração média foi de aproximadamente 45 minutos. Foram entrevistados diferentes membros da equipe gestora como diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

Após uma breve caracterização da instituição escolar na primeira parte da entrevista, a conversa buscou aprofundar-se no relato das ações dos gestores no período de crise da pandemia e o prosseguimento dos processos educacionais, ações da gestão escolar essas que envolveram diferentes dimensões e aspectos como a parte administrativa, pedagógica, de acompanhamento e monitoramento de processos.

Os relatos mostraram como funcionaram as escolas de ensino fundamental públicas no distrito a partir das ações dos gestores escolares. Essas ações se relacionaram ao desenvolvimento do ensino não-presencial e presencial parcial (ensino híbrido), envolvendo aspectos como a evasão, a interlocução com as famílias, as reuniões para acompanhamento e

orientação dos processos, o estabelecimento das prioridades, entre outras ações que coordenaram as instituições de ensino local. Esses relatos mostraram as dificuldades que os gestores enfrentaram para desenvolver os processos educacionais e articular as dimensões da gestão no período de pandemia. As entrevistas tornaram-se conversas emocionantes sobre como foi vivenciar a escola nesse período emergencial repleto de desafios.

4.3.1 Ações dos gestores no período da crise da pandemia (2020 a 2021)

O início do período letivo de 2020 já havia iniciado com algumas preocupações em relação a epidemia que tomava uma grande proporção em nível mundial e o Brasil começava a apontar os primeiros casos. Praticamente um mês após o início das aulas, em 16 de março de 2020, houve o fechamento das escolas em todo o município de Porto Seguro, seguindo orientações em nível nacional e estadual.

Os relatos dos gestores em relação a esse período inicial da pandemia mostraram que a apesar de estarem a par do que estava se passando no Brasil e no mundo e de já buscarem informações sobre o assunto, foi impactante receber a notícia do fechamento das escolas. Logo no início do período de fechamento as dificuldades da função da gestão ficaram mais marcadas do que normalmente. As conversas com os gestores apontaram diversos sentimentos e emoções que tomaram conta das equipes nas escolas demandando outros tipos de ações para o enfrentamento desse período.

Foram os mais diversos relatos, porém todos afirmaram a sensação de insegurança em relação ao ano letivo na escola. Por mais que já estivessem percebendo o que já estava acontecendo em outros lugares do mundo, foi perturbador saber que a escola ficaria fechada por tempo indeterminado. O Quadro 7 salienta as impressões dos gestores em relação ao período de fechamento das escolas na pandemia da Covid-19.

Quadro 7: As principais tensões, orientações e o período do fechamento

Gestores e escolas	Tensões, orientações e período de fechamento
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	<p>“Lembro o dia e a hora (...), 17 de março, eu lembro que deu no noticiário de manhã bem cedinho, aí nós viemos pra escola e o grupo já começou a se questionar se ia parar e como ia ser, (...) aí a tarde chegou o ofício da Secretaria de educação, onde as aulas estavam suspensas por tempo indeterminado e aquilo assustou muito a equipe.”</p> <p>“Rapidamente nos organizamos para fazer os grupos de WhatsApp, essa foi nossa primeira (medida) (...)”</p> <p>“(…) de orientações da Secretaria, veio essa pra parar a aula e demorou um tempo para definir o que seria feito pela Secretaria, mas nós já estávamos nos organizando (...)”</p>

Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	<p>“Em março fechou tudo, foi complicado e angustiante, porque a gente vinha de 2019 com uma proposta legal, cheio de entusiasmo, quando chegou 2020 veio aquele banho de água fria que a gente não sabia o que fazer. Foi tudo novo e de repente. Foi angustiante, triste em ter que fechar a escola e mandar o aluno pra casa.”</p> <p>“As orientações do governo chegaram bem depois, ainda tivemos um governo negacionista, (...) o governo estadual que deu um norte, e a Secretaria municipal de educação foi orientando.”</p> <p>“Fizemos reuniões com professores com uma frequência bem maior que antes, reuniões online.”</p>
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	<p>“Fechou em 17 de março, quando fechou todas, ficou o ano todo fechado. (...) os funcionários, maioria contrato, tinha só dois professores efetivos.”</p> <p>Foi um misto de emoções, de medo, de tensões, foi quando eu entrei (na direção), foi um caos. Um dos primeiros casos de Covid do Arraial foi aqui na comunidade, não era daqui tava visitando.”</p> <p>“Até que teve o decreto que realmente ia parar tudo, (...), ninguém imaginava que seria tanto tempo, e conforme o tempo ia passando, mais inseguranças, cobranças, mas não tinha como fazer, caiu contrato de todo mundo.”</p>
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	<p>“Foi péssimo, a gente sendo cobrado de todos os lados, da Secretaria de educação, dos professores, já com ansiedade (...), os funcionários perdendo parentes.”</p> <p>“(...) quando eles fizeram o hospital de Covid aqui do lado, foi torturante, daqui da escola você ouvia os gritos (...) por incrível que pareça o necrotério foi aqui do lado (...) vinha aquele cheiro, a gente mudava de sala (serviço interno). Foi terrível.”</p> <p>“Não teve muita orientação não, a escola que montou o planejamento, as coordenadoras e os professores fizeram o plano de aula, online.”</p>
Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	<p>“Em março de 2020 (...), ficou todo ano fechado, todo 2020 e uma parte de 2021. Foi tenso, na verdade o ambiente escolar é você ver o movimento de crianças (...) foi um vazio e tanto, eu fiquei vindo (à escola).”</p> <p>“Nós fizemos reuniões para ver como ficaram as famílias, para ver a cesta básica (...), com os funcionários também, os contratados ficaram só com o auxílio(...).”</p>

Fonte: Elaboração própria.

A gestora da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha relatou um misto de sensações e emoções, desde o medo, a incerteza, a falta de apoio, pois estava assumindo o cargo na direção da escola naquele ano e ressaltou que nunca havia pensado que as escolas ficariam fechadas por tanto tempo. O gestor da Escola Municipal São Pedro relatou a situação angustiante em não saber o que fazer, e a tristeza de mandar as crianças para casa. A diretora da Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre relembrou as pressões de todos os lados, do que deveria e poderia ser feito daquela data para frente, a cobrança da Secretaria, das famílias, dos alunos, dos professores, e que foi realmente muito triste e solitário ver a escola vazia. A vice-diretora da Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli reafirma esse momento de tensão e de cobranças de todos os lados. Tornando a situação de crise mais difícil ainda, salientou que ao lado da escola foi construído um Hospital para Tratamento de Covid-19 e que foi muito difícil escutar (de forma cotidiana) os gritos dos familiares de doentes na entrada do

hospital porque não podiam entrar para acompanhar. A vice-diretora, na época atuando como diretora, enfatizou que, passados alguns meses, o esgoto do hospital estava vazando para o pátio da escola e foi necessário solicitar providências por mais de uma vez na Secretaria de educação. Ressaltou que com esse quadro, os momentos de tensão nesse período de crise se intensificaram.

Foi salientado também, por alguns gestores entrevistados que um dos aspectos de tensão foi a situação dos professores e funcionários contratados como se apresenta no Quadro 10 posteriormente. Muitos professores com contratos temporários de vínculo empregatício foram demitidos nas escolas, outros perderam carga horária, ficando somente com a remuneração do auxílio emergencial. Isso teve um impacto direto na renda desses profissionais. No caso da Escola Indígena foi mais grave, pois segundo a diretora, aproximadamente 80% dos professores eram contratados e foram demitidos. A situação de contratos de emergências na prefeitura é antiga e comum. Muitos professores são contratados de forma emergencial e nas férias são demitidos, no ano seguinte podem ser chamados ou não. Essa sensação de incerteza gera angústia e insegurança e atrapalha mais ainda o desenvolvimento das funções dos docentes e dos gestores (OLIVEIRA, 2018). A realidade apresentada aqui apresenta semelhanças com situações que aconteceram em outros estados brasileiros e mesmo, outros países no contexto da pandemia da Covid-19. Relacionam-se com os sentimentos do medo da morte, do luto, da doença, do manuseio de novas tecnologias vivenciados pelos docentes e gestores escolares (GRANDISIOLI *et al.*, 2023; PACHECO *et al.*, 2021; SANTOS *et al.*, 2021; SARAIVA *et al.*, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Nesse contexto de diferentes emoções e tensões que se deu o fechamento das escolas no distrito de Arraial d'Ajuda. A oficialização da interrupção das aulas presenciais por tempo indeterminado assustou aos gestores e, nesse primeiro momento, não havia orientação de como seriam as aulas ou o prosseguimento do ano letivo. Mesmo assim, os gestores precisaram planejar e dar respostas de como seria esse momento e ficaram (paralelamente) no aguardo de orientações oficiais. Cada um na sua instituição de ensino, em sua comunidade escolar, precisou tomar decisões para tentar fazer a escola seguir funcionando no contexto de situação emergencial de saúde em nível global.

Na Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha, a diretora se deparou com a maior parte dos professores e funcionários demitidos e assim teve que desenvolver o trabalho administrativo sem recursos humanos. Os diretores das escolas foram, com uma frequência diária, às instituições fazer serviço interno, enquanto alunos, docentes e outros membros da equipe permaneceram em casa, conforme orientações para o afastamento do trabalho presencial. Assim

que houve o fechamento das instituições, foram criados grupos pelo aplicativo WhatsApp para uma comunicação mais direta e estreita com as famílias e com alunos em todas as escolas.

Nesse primeiro momento, o contato com as famílias foi para manter as informações sobre o que poderia ser feito ou não. Os diretores, mantiveram a escola em atividade interna, acolhendo as famílias, estudantes, repassando as informações e orientações necessárias, organizando a entrega de cestas básicas dadas pela prefeitura e, principalmente, doadas a partir de grupos de apoio que se organizaram dentro da comunidade escolar.

Não houve nenhuma orientação específica do governo para esse momento inicial, as orientações, recursos e equipamentos chegaram sempre depois e em número insuficiente, segundo os gestores. Muitos relataram que usaram o dinheiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para adquirir equipamentos e materiais que possibilitassem o prosseguimento das ações, pois os recursos destinados foram insuficientes. Não houve nenhum processo de formação e instrução para os primeiros meses do ano de 2020. As equipes tornaram-se praticamente grupos de apoio, estabelecendo reuniões (de forma remota) para acolhimento, para esclarecimento da situação, para auxiliar professores que perderam carga horária e mobilizar-se para auxiliar famílias em situação de vulnerabilidade (as já conhecidas na comunidade escolar). As reuniões das escolas foram realizadas com foco na equipe gestora e docente, mas também com as famílias.

O governo municipal comungou com o governo federal em um pensamento negacionista em relação a pandemia, descreditado a gravidade da doença, os impactos na rede de saúde e a vacinação. Houve inclusive a elaboração de um “kit covid” para a prevenção e tratamento da doença com medicamentos não autorizados pela Anvisa e foi preciso intervenção do Ministério Público para a interrupção dessa ação na Secretaria de Saúde de Porto Seguro.

Outro aspecto da pandemia em que as ações dos gestores foram definidoras e que foi apontado na investigação, foi o ensino remoto. Essa situação didática que emergiu e foi imposta por esse período de pandemia, foi mais um momento de reorganização e tomada de decisão dos gestores escolares. Apesar da liberação para o trabalho e ensino remoto acontecer desde 2020, isso só foi possível para a grande maioria das escolas públicas municipais no início do ano de 2021.

Com essa orientação as equipes produziam atividades e deixavam a disposição na escola para as famílias retirarem e encaminharem com os estudantes em casa e, posteriormente, fazer a devolução das tarefas para o professor. Os professores encaminhavam orientações para a realização das atividades, muitas vezes em vídeos, para os alunos e familiares, mas nem todos

tinham acesso ou conectividade para isso. O quadro 8 apresenta algumas das ações da equipe gestora para o ensino remoto.

Quadro 8: Ensino remoto e desdobramentos

Gestores e escolas	Ensino remoto e seus desdobramentos
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	“Considero o remoto a partir de 2021, (...) os professores continuaram responsáveis por um grupo (de WhatsApp), aí eu acompanhava o planejamento deles de casa, fazia os AC’s ¹¹ <i>online</i> , enviavam as atividades, e a coordenação fazia aquela correção toda, dividimos os maquinários, cada um em uma sala, fizemos um levantamento de quem tinha condições de fazer as atividades em PDF, (...) e os que não tinham celular, computador, nós fizemos um levantamento, nós fazíamos atividades impressas, e as famílias vinham buscar a cada quinze dias.”
Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	“Foi mais atividade impressa mesmo (o ensino remoto), até porque a maioria das crianças não tinha tecnologia (...) um telefone pra família toda, então não tinha como. Foi bem complicado essa questão tecnológica. A priori foi complicado os pais vinham buscar as atividades, tinha linha de transmissão de WhatsApp para tirar dúvidas e os professores faziam vídeos”.
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	“Em 2021 que começou essa parte do <i>online</i> , foram contratados outros professores, recontratados (os que tinham perdido o contrato), aí nós fizemos várias reuniões, vindo presencial, de máscara, com proteção. (...) o fundamental 1 e o ensino infantil, nós fazíamos as atividades e eles vinham pegar, o fundamental 2, a forma de trabalho era através dos grupos de WhatsApp, (...) fez cronograma de entrega (das atividades)”.
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	“Em 2020 a gente ficou parado, (...) em 2021 que teve a liberação para o remoto que os alunos fizeram as séries juntas, o 6º e 7º (ano) e 8º e 9º. Foi aquela coisa de aluno não aprender, de pais vir aqui na escola reclamar, sem acesso à internet, os alunos não tinham condições, eles vinham na escola na época, quem não tinha internet em casa. (...) a gente fazia blocos de atividades para eles levarem pra casa, então, a gente teve toda essa preocupação”.
Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	“Os professores faziam <i>lives</i> , chamadas de vídeo com as famílias e as crianças. (...) no momento remoto os pais vinham buscar as atividades, em todo esse momento a gente tava (...) na atividade, vendo as necessidades das famílias e fazia reuniões”.

Fonte: Elaboração própria.

Basicamente o ensino remoto iniciou em 2021 nas escolas públicas, um ano após o início da pandemia, e normalmente, para o ensino fundamental, consistia na entrega de atividades selecionadas para as famílias desenvolverem com as crianças em casa e depois devolvê-las aos professores para conferência. Os que tinham acesso ao celular, vídeos e mensagens, em horários alternativos e reduzidos, podiam tentar esclarecer dúvidas em relação ao desenvolvimento das atividades.

Algumas escolas, no ensino fundamental séries finais conseguiram organizar aulas síncronas virtuais. As dinâmicas utilizadas pelas equipes dos gestores escolares nas escolas do

¹¹ Horário individualizado de reunião e orientação entre coordenador pedagógico e docente com frequência semana de 1h/a.

local comungam das situações em outros lugares do país. As consequências desse tipo de ensino podem ter desdobramentos como defasagem de aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização e nas relações sociais na faixa etária de estudantes do ensino fundamental da educação básica (ANDRADE *et al.*, 2020; SARAIVA *et al.*, 2020).

As ações dos gestores, nesse momento e para esse aspecto, foi orientar e coordenar (de forma remota) a produção das atividades de modo que pudessem ser realizadas sem a presença física do professor, tentar promover diferentes formas de novas situações didáticas para a realização nesse formato, envolver-se na seleção de conteúdos, dar prosseguimento ao processo de aquisição de leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático. Todos os gestores entrevistados participaram da seleção de conteúdos e de situações didáticas para essa modalidade de ensino em suas equipes.

A coordenadora pedagógica do Colégio Municipal Professora Rita de Cássia relatou a importância de participar da seleção de conteúdos e escolha das atividades didáticas. “Peguei o planejamento, falei vamos qual é a necessidade, até onde nós caminhamos, já tinha o diagnóstico das salas. O que nós vamos priorizar? Priorizamos todas as atividades em cima de texto, independente da disciplina, usamos *youtube*, *telegram*, (...) gravava vídeo, (...)” (GEMIN, 2023).

O diretor da Escola Municipal São Pedro, ressaltou que “Sempre participei dessas reuniões (para seleção de conteúdos e situações didáticas que envolvem a dimensão pedagógica), tem que ter esse olhar do gestor, juntamente com a coordenação pedagógica, essa crítica” (SANTIAGO, 2023).

Segundo os gestores escolares, para o período de ensino remoto, foi difícil organizar, produzir e realizar atividades direcionadas para crianças com laudos diagnósticos ou com dificuldades específicas de aprendizagem. As equipes de algumas escolas realizaram esforços para algumas atividades específicas e/ou horários de atendimento *online* alternativos. No Colégio Municipal Professora Rita de Cássia, havia uma sala destinada para os professores que optaram por fazer na escola.

A gente tem aqui na escola a sala de atendimento, tem dois professores (...) que têm formação específica para atender essas crianças (que apresentem dificuldades quaisquer), para trabalhar nessa sala, a gente já tinha um levantamento desses alunos, então as atividades eram estudadas, planejadas pelos dois, eu junto também nessa, aí a gente marcava um dia, a professora da sala também participava e criava momentos para as dificuldades e transtornos afins. Eles não ficaram de fora” (GEMIN, 2023).

Nota-se, pela fala dos entrevistados, que a partir do relato dos docentes e do conhecimento da equipe gestora, houve tentativas de adequar atividades à essa situação de ensino não-presencial para estudantes com necessidades especiais. Porém, nem todos foram atingidos, pois algumas situações de dificuldade de aprendizagem não promovem resultado a partir de práticas de ensino à distância. Muitas dessas necessidades são bem específicas e necessitam de material concreto e intervenção direta para que a construção do conhecimento possa ser realizada (PIAGET, 1985; VYGOTSKY, 1989).

Essa situação indica o quanto alguns estudantes não são incluídos e atendidos em todas as suas necessidades específicas. Essas situações que aconteceram nas escolas de ensino fundamental de Arraial d'Ajuda em relação a inclusão no período pandêmico apresentam as mesmas características das escolas de outros lugares do Brasil. Se já havia uma problemática em relação a essa necessidade, em tempos de pandemia e ensino remoto, isso tornou-se um enorme abismo na aprendizagem de crianças com necessidades específicas de aprendizagem (LOCKMANN *et al.*, 2022). A não inclusão de todos no processo educacional para o seu desenvolvimento integral fere um direito constitucional. A justiça escolar e a equidade da educação referem-se a isso, a promover para o estudante aquilo que lhe é necessário para o seu desenvolvimento e todas as suas necessidades (DUBET, 2004).

Para o momento do ensino remoto, a interlocução com as famílias foi fundamental. Já estava estabelecida com a grande maioria desde o início da crise, porém nem todas as famílias possuíam telefone e/ou conectividade (apontado no Quadro 8). Muitas possuem um celular para muitos filhos em idades diferentes, o que tornava inviável o acesso de todos ao ambiente virtual, mas para uma comunicação mais direta com os responsáveis, foi importante. A vice-diretora da Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli lembra da interlocução com as famílias e colegas no período remoto “Meu celular nem aguentava mais de tantos grupos que fizemos (de WhatsApp), com as famílias, com os professores, (...) a coordenação tinha acesso, eu tinha acesso, (...) a gente fez campanha de máscara (de proteção), conseguiu pra quem não tinha” (PINTO, 2023).

Nesse período do ensino remoto, começou a aparecer mais claramente a evasão. Segundo os gestores, foi uma situação que ocorreu em todas as instituições. Todas as escolas desenvolveram mecanismos de chamar a família e o aluno para a continuidade do processo. Salientaram a importância e oportunizaram diferentes formas de manter o vínculo e sempre estimulavam o retorno. A busca ativa atuou em todas as instituições, com contatos por telefone e, em alguns casos, de forma presencial. As instituições Colégio Municipal Professora Rita de Cássia e Escola Municipal São Pedro foram as que tiveram poucos casos de evasão, segundo

os gestores. Nas outras instituições investigadas a evasão tomou mais corpo e nem todos conseguiram retornar. Os gestores alegaram que em alguns casos, a evasão nesse período está ligada ao medo de enviar seu filho ou filha para escola no contexto de contaminação e risco de morte e nas dificuldades com a rotina e as novas demandas de trabalho.

A diretora da Aldeia Indígena Pataxó Aldeia Velha relembra que “muitos pais perderam o emprego, mas alguns ficaram na ativa, trabalhando, (...) teve um período que avançou a questão das construções (construção civil), e aí no caso, muitos pais tinham dificuldade na busca, mesmo sendo próximo de vir buscar, (...) uma porcentagem de 20% mais ou menos” (ANDRADE, 2023).

A gestora do Colégio Municipal Professora Rita de Cássia, salienta o empenho em lidar com a falta de frequência e evasão dos alunos no período remoto.

A gente fez um trabalho muito legal para não perder esses alunos, a escola serviu (...) mais como um lugar de acolhimento do que propriamente pra leitura e escrita. Eles (os professores) começavam a me trazer o planejamento: “ó Regiane, de trinta alunos só quatro fizeram em PDF, o restante não veio nem buscar as atividades, como nós vamos fazer?”, (...) daí nós mandávamos atividades de incentivo no grupo, uma chamada, um quizz (GEMIN, 2023)

Outro aspecto que envolveu diferentes ações dos gestores para a sua execução a partir da normativa governamental, foi o ensino híbrido¹², marcando o retorno às instituições escolares de forma gradativa, em grupos reduzidos, em rodízio de dias presenciais no segundo semestre de 2021. O Quadro 9 refere-se às ações voltadas para a realização do ensino híbrido.

Quadro 9: Ensino híbrido e desdobramentos

Gestores e escolas	Ensino híbrido e desdobramentos
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	“Era o mesmo planejamento, para o grupo que ficava em casa e o grupo que vinha pra escola, daí fazia a correção dos meninos que ficavam em casa, e a correção de quem tava em aula, então eles (professores) tinham duas planilhas. (...) o <i>online</i> era mandar as atividades em PDF e ficava em casa, não era aula virtual, (...) <i>meet</i> nem pensar, era um celular para cada criança, deixava gravado (a orientação nos grupos)”.
Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	“Vamos levar as crianças de quinze em quinze (dias) pra escola (em conversa com os pais), (...) a família aceitou e a gente dividiu, uma semana vinha uma sala com 30 alunos, outra semana vinha outra com 15 (uma turma de cada vez), revezava. Eu fiz um termo de autorização e de uso de EPI’s”.
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	“Nós continuamos com o mesmo formato (do remoto), (...) e nesse formato aqueles alunos que não tinham celular, esses vinham, porque nós não optamos por esse formato, por que esse formato aí confunde muito, a maioria das escolas indígenas seguiram nesse formato (do

¹² Situação de ensino que surgiu de maneira emergencial na pandemia e que possui aula presencial e *online* de forma concomitante para os alunos que foram divididos em grupos.

	remoto), (...) nesse sentido, aqueles que não tinham o contato, vinham pra escola, os professores vinham todos os dias e estavam disponíveis, se o aluno tivesse dificuldade, poderia vir aqui, mas não tinha híbrido naquele formato que a Secretaria queria”.
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	“Fizemos (o ensino híbrido), 2021, mas nem todos queriam. (...) a gente fez um remanejo dos professores com as turmas, tava atendendo como antes, por exemplo, só os 6º anos que vinham para a escola num dia, para a quantidade mínima de alunos, a gente conseguiu atender todo mundo”.
Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	“2021, primeiro foi remoto depois foi híbrido, (...) era complicado, pois os pais (com os grupos divididos) eles queriam mandar as crianças pra escola todos os dias. Para poder organizar foi complicado (...) a gente orientava como seria nos grupos, as professoras faziam vídeos informando como seria, são crianças bem pequenas e que vêm para o abraço, (...) para poder entender que não podia, ó arrepio. Foi muito difícil e a gente teve ajuda da família”.

Fonte: Elaboração própria.

O ensino híbrido foi controverso e com diferentes características nas instituições e nos segmentos do ensino fundamental. A Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha não realizou essa modalidade de ensino. A diretora compartilhou as decisões com a comunidade escolar sobre como se adaptarem àquele momento e seguiram com o procedimento do ensino remoto, com entrega de atividades e orientações pelos grupos de WhatsApp. Abriu também, a escola para que pequenos grupos alternados, pudessem ir tirar dúvidas em relação a realização das atividades com os professores que disponíveis na escola. A Escola Municipal São Pedro, desde o ano de 2020, já realizava o ensino com características de híbrido, porém, igualmente sem aulas virtuais síncronas.

Os gestores das escolas que iniciaram o modelo híbrido relataram o quanto foi difícil articular essa forma de seguir com os processos educacionais. Foi necessário orientar famílias de como seria, quais seriam os subgrupos menores nas turmas, o rodízio de dias, a parte *online*, os equipamentos de proteção que precisariam ser utilizados e protocolos de prevenção da contaminação da Covid-19 antes do retorno. Aos poucos, ao longo do segundo semestre de 2021, os estudantes voltaram de forma presencial, em pequenos grupos e em dias alternados, de forma gradativa. O relato da diretora da Escola Municipal Nilzenil de Almeida em relação ao ensino híbrido que foi muito difícil acalmar grande parte das famílias que queriam enviar seus filhos para a escola todos os dias.

Todos os gestores convergem para um ponto comum em seus relatos sobre o ensino híbrido: demandou muito mais da equipe gestora e docente, foram necessários mais recursos do que os disponíveis, tanto para docentes quanto para discentes e famílias. Foi necessário um controle maior de planejamento, de horário, de controle de presença, foco na organização de espaços e canais de comunicação *online* e organização de grupos de estudantes. As prioridades

em relação a esse momento na escola foram o acolhimento com a escuta ativa e outros procedimentos que envolveram a área afetiva e o reconhecimento do espaço escolar.

Os gestores entrevistados compartilharam sobre como foi articular a gestão escolar nesse período de fechamento das escolas na forma presencial e administrar esse período de crise referente a Covid-19 nas escolas de Arraial d'Ajuda. Há uma fala comum de todos os entrevistados de que foi desafiador e assustador ao mesmo tempo. O gestor da Escola Municipal São Pedro relatou a falta de direcionamento e que teve nas famílias dos alunos o apoio para a tomada de decisões. Conforme a pandemia ia adentrando nos meses letivos, o diretor em reuniões mais frequentes com as famílias, compartilhou decisões sobre o encaminhamento das atividades letivas. Alguns gestores entrevistados fizeram referência à articulação de ações em relação às questões emocionais de alunos, famílias e docentes.

Relatos dos gestores sobre a saúde dos professores sinalizaram problemas emocionais como pânico, depressão e ansiedade. A vice-diretora da Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli relatou que percebeu um número maior de casos de automutilação nos alunos do ensino fundamental séries finais.

Eles (os estudantes), eu nem sei como explicar direito, essa geração pós-pandemia, eles estão mais amargurados, estão mais secos, não estão nem aí, a gente tem casos de alunos que se automutilaram, (...) que morreu, não tem mais sentido, dizem: “minha vida não tem mais sentido” (PINTO, 2023).

Mais casos de violência doméstica apareceram e um número maior de notificações no Conselho Tutelar e Delegacia para proteção da criança e do adolescente foram feitas. A própria gestora relatou que ficou debilitada, provavelmente devido ao estresse e pressões que sofreu nesse período exercendo sua função. Essas questões emocionais sinalizadas pelo corpo docente, discente e gestores, acometeram profissionais na maioria das escolas em âmbito global, nacional e local. São muitos os relatos sobre síndrome do pânico, ansiedade, depressão, estresse. São consequências impactantes na saúde dos profissionais da educação (SARAIVA *et al.*, 2020).

A diretora da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha mostrou a preocupação com alunos das escolas públicas em casa, pois muitos são socialmente vulneráveis. Salientou a grande parceria com as famílias dos estudantes, falando que os grupos de WhatsApp persistem até hoje e que estreitaram o vínculo entre família escola, mantendo uma comunicação mais direta. Segundo ela, umas das grandes dificuldades da gestão escolar foi administrar a questão da alimentação, pois foi insuficiente a distribuição de cestas.

A diretora da Escola Municipal Nilzenil de Almeida lembra que foram entregues pela prefeitura duas vezes somente, no final de 2021 e em 2022. Muitas cestas básicas que foram distribuídas para famílias mais vulneráveis foram arrecadadas pela comunidade escolar. A coordenadora pedagógica do Colégio Municipal Professora Rita de Cássia ressalta que se tivesse sido mantida a distribuição de merenda/alimentação de alguma forma, teria tido mais resultado na manutenção de vínculo com a escola, com a entrega e realização das atividades por exemplo. Salientou também que foi emocionante ver que alunos (incluídos no controle) doavam suas cestas para colegas mais necessitados na distribuição das listas definidas oficialmente.

O dia em que a prefeitura mandou uma cesta básica para todos os alunos depois de mais de um ano, antes de começar aquela questão do remoto (...) começou a melhorar quando começaram a dar alimentação, aí nós colocamos no grupo que tinha a cesta básica e as atividades (...) aqueles alunos que não precisavam, foi muito bonito esse momento, “professora eu só vim buscar minha atividade, eu quero que você doe minha cesta pra fulano, ele precisa mais que eu”. A gente viu muita coisa (GEMIN, 2023)

Outro desafio sinalizado pelos gestores foi em relação a articulação das funções e dimensões da gestão escolar e está relacionado com a parte administrativa. Algumas situações que envolvem esse aspecto da gestão no quadro abaixo.

Quadro 10: Desafios relacionados à parte administrativa e recursos

Gestores e escolas	Alguns desafios que os gestores enfrentaram envolvendo a dimensão administrativa da gestão escolar
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	“(…) não recebemos nada (de início), nós trabalhamos praticamente com o PDDE da escola, a Secretaria mandou algumas vezes, folhas, lápis, mas muitas vezes, nós compramos, não queria falar isso, mas a gente não ia deixar ninguém de fora”. “Teve várias reuniões com a Secretaria de educação, que eles iam mandar álcool em gel, máscara, <i>faceshield</i> , e chegou só um terço do que eles falaram, nós acabávamos comprando nossas roupas de segurança, pra ter a troca correta, (...) foi em número insuficiente.
Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	“Não foi complicado administrar, foi liberado o dinheiro do PDDE, então tinha material de EPI. (...) não teve nenhuma alteração na escola por causa da pandemia”.
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	“A gente só ganhou aquele lavatoriozinho (<i>dispensers</i>) de álcool gel.” “E a gente sem poder fazer nada, quando mais precisou, foi cortado (os professores contratados), teve professor que não quis voltar, por revolta, pela forma que foi tratado, com falta de respeito”.
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	“Não houve nenhuma alteração física na escola, nem recursos de segurança, vieram depois”. “As verbas ficaram trancadas, o dinheiro dos programas e as escolas na pandemia, os recursos ficaram presos, depois que saiu o PDDE e deu pra comprar materiais”. “Em 2021 a Secretaria começou a mandar algumas coisas, <i>tablets</i> para os professores e as meninas da secretaria (...) os contratados não receberam, aqui a maioria é concursada”.

Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	“Eles (prefeitura) fizeram uma reforma em janeiro de 2020, antes da pandemia (...) depois da pandemia fizeram pias na área externa, fizeram dedetização, manutenção, teve esse apoio”. “Os maiores desafios foi fazer o censo, controle de frequência e ter trabalhado sozinha. Todo mundo fala que sou uma guerreira, minhas férias sempre acumuladas, não tinha como. Foi um grande desafio”.
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Foi uma real dificuldade administrar a falta de recursos para suprir as necessidades dos alunos, pois os recursos foram limitados ou insuficientes. Desde a merenda às máscaras de proteção que precisavam ser substituídas a cada 3h. Muitos equipamentos de proteção foram comprados com outros recursos da escola, justificando essa necessidade. Segundo os relatos, muitos gestores e professores compravam seus próprios equipamentos para executar suas funções. A problemática dos professores contratados também foi apontada como uma dificuldade pelos gestores, pois foi preciso administrar o andamento do quadro horário de professores e aulas com professores em número reduzido, pois os contratados foram demitidos. Alguns foram recontratados em 2021 para o início do ensino remoto e outros para o retorno presencial em 2022.

A secretaria das escolas e o serviço administrativo também tiveram uma redução de colaboradores e alguns gestores sinalizaram terem ficado sozinhos para desenvolver essa função na instituição. Administrar as famílias e estudantes, o controle da lista de entrega da alimentação, a documentação escolar, a zeladoria das escolas no período em que ficaram fechadas até a execução do censo foram tarefas que o diretor da escola precisou desenvolver. Foi difícil administrar a estrutura no período de fechamento e os recursos destinados às instituições não foram distribuídos por não haver aulas presenciais. As instituições não ficaram abandonadas, pois os gestores escolares as mantiveram em serviços internos. Percebe-se que foi bastante trabalhoso articular as orientações e os recursos destinados às escolas e as reais possibilidades de execução.

Em relação as modificações na infraestrutura e distribuição de recursos para adaptar a escola e lidar com a pandemia, pouco foi realizado. Os gestores relataram que em 2020 nada foi alterado na estrutura e não tiveram manutenção regular. Em 2021, algumas escolas receberam alguns reparos e instalação de lavatórios externos. Todas receberam *dispensers* para álcool gel 70% e máscaras de proteção. Os professores e funcionários do administrativo receberam *tablets*, porém, somente concursados. Na Escola Indígena, como a maioria dos professores era contratada, poucos receberam *tablets* pela prefeitura. Segundo a gestora houve

doação de *tablets* e outros recursos pela UFBA, a partir de um programa específico, não vinculado à prefeitura.

Ao serem questionados sobre quais foram as estratégias mais positivas e relevantes das ações da gestão escolar nos períodos de 2020 e 2021, as respostas compartilhadas foram as mais diversas.

Quadro 11: Estratégias positivas e frustradas dos gestores

Gestores e escolas	Estratégias que positivas e frustradas dos gestores no período da pandemia
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	<p>“As nossas reuniões, mesmo <i>online</i>, formavam mais ou menos uma terapia de grupo, pra falar sobre o que cada um tava fazendo, saber dos familiares da equipe, a diretora vinha na escola sozinha e passava (pra gente) como estava”.</p> <p>“Nas rematrículas, quando os alunos vinham e falavam das perdas dos familiares, que não tinham voltado antes porque estavam se recuperando (...) nós tivemos alunos que perderam o pai e a mãe, professores também perderam os parentes, foi um dos momentos mais difíceis de resgatar”.</p>
Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	<p>“Foi peitar a pandemia, eu conversei com os pais, falei que essas crianças seriam prejudicadas e aí a gente peitou mesmo, vamos levar de quinze em quinze pra escola, a gente não deixou sem aula, foi a única escola que funcionou (...) e revezava (os grupos de alunos)”.</p> <p>“Não houve nenhuma frustração. O que pegou mais foi a questão de estar longe, do não convívio, foi o mais angustiante”.</p>
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	<p>“A entrega de materiais, para manter o vínculo (...) retomar o gosto pela escola”.</p> <p>“Alguns casos de alunos, a gente tentou ajudar, foi buscar (em casa), foram casos mais extremos que fugiu do nosso controle, tentou ajudar, de várias formas” (relacionando à evasão).</p>
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	<p>“Eu acho que durante esse tempo a gente conseguiu mais proximidade com as famílias, sabe, quem ficou com a gente, é um resgate das famílias, a confiança maior na escola e até os professores se uniram mais no período da pandemia”.</p> <p>“As maiores frustrações são com o pessoal da Secretaria, o administrativo mesmo da Secretaria. Porque assim, a escola precisava de um tudo, ventilador, ..., e estrutura ficou parado, tudo mofa, fazer com eles, que têm o dinheiro, que a escola precisava pra receber os alunos, a escola bem arrumadinha recebe melhor”.</p>
Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	<p>“Foram os professores abraçarem o desafio em relação ao aprendizado dos alunos, na tecnologia, eu tive aqui professores que choravam porque não sabiam lidar com isso, como trabalhar dessa forma”.</p> <p>“Dificuldade, os pais queriam mandar seus filhos todos os dias, foi complicada essa parte”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

No Colégio Municipal Professora Rita de Cássia, as reuniões pedagógicas com os docentes e reuniões com familiares, foram experiências muito positivas, tornaram-se grandes momentos de escuta, de acolher sentimentos, falar sobre as emoções e trocar experiências em relação ao momento pandêmico. Em diversas situações as questões pessoais se sobrepuseram sobre as inseguranças profissionais, que também eram muitas. Ressalta ainda que a distribuição

de atividades, encaminhamentos e orientações quando houve entrega com cestas básicas foi mais efetivo em participação dos estudantes e famílias.

O diretor da Escola Municipal São Pedro salientou que uma das dinâmicas positivas da gestão foi incentivar os docentes para elaboração dos recursos nas aulas remotas, como vídeos curtos entre outros mecanismos que foram disponíveis nos grupos de WhatsApp. Salientou que trabalho em grupos menores teve um desenvolvimento mais efetivo, com um olhar mais atento para o estudante.

A diretora da Escola Indígena ressalta que uma das ações positivas organizadas pela gestão nesse período foi a entrega das atividades aos familiares para os estudantes, no período não-presencial, um dos primeiros sinais de que os alunos estavam ligados à escola de alguma forma. Ressalta que foi bom ver muitas famílias e alunos dando o retorno de atividades remotas aos professores. Nem todos faziam, mas muitos mantiveram esse vínculo com a instituição e com os professores.

A vice-diretora da Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli, também acredita que uma das estratégias que foram importantes e positivas, foi a entrega das atividades e retorno para os professores. Salienta que a formação de grupos de WhatsApp foi bastante relevante para passar por esse processo, pois teve uma maior interlocução entre a escola e família. Enfatiza que se pôde orientar melhor os pais e responsáveis e foi-se descobrindo, com um pouco mais de profundidade, as famílias de seus estudantes. Ressaltou ainda que fazer a escuta mais ativa nesse processo de acolhimento tornou professores mais afetivos com seus alunos e nas equipes, pois as fragilidades puderam aparecer e foram acolhidas.

A diretora da Escola Municipal Nilzenil de Almeida relatou que uma das ações mais positivas da gestão nesse período foi articular e oportunizar a adequação e criação de atividades e direcionamento às famílias, fazendo um movimento de ampliação de novas formas de perceber a aprendizagem dos estudantes. O uso das tecnologias também foi um grande desafio para as equipes e foi apontado pela gestora como um dos aspectos de maior evolução e superação dos professores e outros membros da equipe gestora. O empenho em desvendar novas formas e caminhos foi positivo e, em algumas instituições, deixou alguns desdobramentos para o pós-pandemia.

Uma das situações mais frustradas nesse processo, segundo os gestores, foi em relação a evasão. Apontaram que se sentiram de alguma forma impotentes nas situações em que os procedimentos da busca ativa não davam resultado e, conseqüentemente, quando perceberam

as ausências desses estudantes nos períodos de matrículas. A gestora da Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli salientou sua frustração em relação a Secretaria de educação que, segundo ela, não proveu de forma suficiente esse período, como a manutenção na escola no período em que estava sem aulas presenciais, a falta de recursos tecnológicos para todos os profissionais e sem equipamentos de segurança suficientes, por exemplo.

Finalizando a primeira parte da entrevista sobre as ações e organização da gestão escolar nas escolas de ensino fundamental do Arraial d'Ajuda nos dois primeiros anos de pandemia de Covid-19, os gestores compartilharam quais foram as suas principais dificuldades na função nesse momento. Cada gestor sinalizou um aspecto distinto desse período. A coordenadora pedagógica do Colégio Municipal Professora Rita de Cássia fez referência à dificuldade em administrar a distribuição de cestas básicas e perceber que as necessidades básicas dos estudantes não estavam sendo sanadas e, ainda assim, era preciso desenvolver os processos de aprendizagem. Aponta que a Secretaria poderia ter articulado melhor essa questão para que a situação de emergência não se tornasse mais grave do que já era.

Esse período de crise no contexto educacional exigiu dos gestores uma articulação complexa entre as diferentes dimensões da gestão, conforme exploramos em 3.1.1 a partir do trabalho de Lück (2009). Salienta-se a autonomia exigida para gerir o funcionamento das instituições de ensino e os processos educacionais. Outros aspectos de destaque foram as adversidades no desenvolvimento das ações relacionadas a dimensão administrativa e pedagógica, demandas em relação a administração dos recursos humanos e de acompanhamento de processos. A autonomia da função de gestor, juntamente com as demandas surgidas da pandemia dentro da escola, ocasionou relevantes momentos de tensões para os gestores. Necessidades de diferentes origens, do administrativo ao pedagógico, com demandas emocionais novas, surgidas do momento pandêmico, fizeram com que a gestão escolar vivenciasse momentos de difíceis decisões e ações e, nesse contexto adverso, mantiveram o compromisso de dar prosseguimento ao desenvolvimento do ano letivo.

4.3.2 Ações dos gestores no período de retorno presencial (2022 a 2023)

A segunda parte da entrevista com os gestores teve como foco conhecer as ações da gestão escolar em relação ao retorno presencial que ocorreu em 2022 e no ano de 2023, no pós-pandemia. Segundo os gestores, as orientações para o retorno presencial vindas da Secretaria de educação aconteceram no início do período letivo e estavam mais voltadas para os protocolos de contenção da contaminação e uso de equipamentos de segurança. Pela Secretaria foram

realizadas as reuniões pedagógicas de início de ano como Jornada Pedagógica para o planejamento coletivo do retorno às atividades letivas na forma totalmente presencial. Internamente, nas respectivas instituições de ensino, as equipes gestoras orientaram reuniões pedagógicas para acolhida e para esclarecer procedimentos e protocolos de contenção à contaminação e planejar o retorno presencial. O Quadro 12 mostra como foi esse retorno ao ambiente escolar depois de dois anos em crise pandêmica.

Quadro 12: Retorno presencial e orientações

Gestores e escolas	Retorno presencial e orientações
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	“Teve algumas reuniões com a equipe gestora (a Secretária), apresentando já o calendário desse ano, tal semana é a semana pedagógica, é como se não tivesse acontecido nada lá atrás, o calendário é esse (...) se organizem lá na escola, comecem a fechar o quadro, aquela coisa normal de escola, rotineira”.
Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	“Em fevereiro nós começamos remoto, mas em março já foi, com todo o grupo junto (...) (a prioridade) era a acolhida, acolher de forma mais positiva, a gente pegou todo mundo levou pro Campo, fez piquenique, eles trouxeram lanche coletivo, essa acolhida foi um diferencial”.
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	“(a preocupação para o retorno presencial) (...) porque muitos alunos voltaram do zero, (...) e praticamente, eu sei que não é essa expressão, mas foram jogados para uma série lá na frente, aprovação automática, e que prejudicou muito (...) defasagem (...) os alunos do pré I, não tiveram contato e foram pro 1º ano, sem saber. Muitos pais não queriam aceitar. (...) voltou todo mundo como normal antigo”.
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	“Foi no início de 2022, foi um ano atípico (...) tudo no máximo de cuidado, só que nossas salas são pequenas, porque daí veio a briga com a Secretária de educação, porque a criança tinha que ficar distante do outro e as salas com trinta alunos, salas cheias, não tinha a distância (necessária), daí um aluno pegava (Covid), aí suspendia a sala toda e voltava para o remoto”.
Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	“Voltou normalmente, como se estivesse passado ali, aquele momento, aí o acolhimento foi normal do dia-a-dia (...) teve o momento que a gente recebe o planejamento pedagógico (da Secretária de educação)”.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse momento de retorno presencial total os relatos, em sua maioria, sinalizam à volta à normalidade na rotina escolar. O foco do momento envolveu ações de acolhimento e uma escuta atenta das necessidades dos estudantes. Para esse período da pandemia os gestores tiveram algumas prioridades com as equipes docentes e discentes envolvendo a área afetiva com uma escuta ativa. Com os estudantes, ações que envolveram a área cognitiva também foram prioridade com a sondagem do conhecimento em leitura e escrita, que são identificadas ao longo das avaliações diagnósticas (ver quadro 14). O Quadro 13 a seguir, apresenta algumas

dessas prioridades que os gestores elegeram nas equipes para passar por esse período da pandemia de retorno presencial.

Quadro 13: Prioridades dos gestores com docentes e discentes

Gestores e escolas	Prioridades dos gestores com docentes e discentes
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	“Então, (...) nós recebemos muitos professores novos, teve várias seletivas, a preocupação da coordenação é sempre estar mostrando qual a comunidade que ele chegou, qual é a filosofia, a tendência pedagógica da escola, qual é a clientela que ele vai trabalhar, quem são esses alunos, pra depois chegar no planejamento (...), o objetivo da leitura e escrita é o foco principal da escola”. “Muita atenção com os que ficaram conosco, a dificuldade, (...), numa classe de 30, a gente tem 6 que precisam de um olhar bem diferenciado (...) passaram pelo ensino remoto, híbrido e não conseguiram o a objetivo da série/ano, então tá no 5º ano, mas vai aprender a ler e escrever”.
Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	“(...) acho que a mesma coisa (a acolhida) porque quando se acolhe, se acolhe todo mundo, a escola é uma comunidade, (...) quando a gente faz isso para os alunos e levando os professores a fazerem esse constructo eles também se sentem abraçados, apoiados, acho que esse é o norte, (...) e aí tudo foi voltando, se ajustando”.
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	“(...) nós tentamos, que a gente sabia que alguns professores tinham problemas de saúde, perderam pessoas, a gente tentou ao máximo acolher como família, né, e com os alunos a mesma coisa”.
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	“Aí volta aluno sem conhecimento nenhum (...) e o que a gente fez, pára tudo, nenhuma sala vai passar conteúdo nenhum e vamos alfabetizar esses alunos. Aí paramos tudo, professor de Matemática tinha que passar só matemática simples, quem nem as quatro operações, as professoras de Língua Portuguesa, era alfabetizar mesmo, leitura e produção de texto, isso até os 9º anos, ficamos assim uns três ou quatro meses”.
Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	“Teve o acolhimento e a parte de diagnóstico, que inclusive quando retornou, queríamos saber como estavam as crianças, o aprendizado, em que nível estava cada criança para poder trabalhar em cima dessas dificuldades”. “Eles vieram (os professores), nós também, de um momento tão difícil e dedicado e tinha que estar sempre orientando da melhor forma possível e não deixamos de cuidar de parte de higiene (protocolos de contenção da contaminação)”.

Fonte: Elaboração própria.

Nas entrevistas foi possível identificar quais foram as prioridades que os gestores tiveram para os discentes e para os docentes para esse momento nas escolas, quais as principais defasagens e as avaliações diagnósticas. Segundo os relatos, as preocupações que envolveram as ações das equipes gestoras relacionavam-se com como os alunos retornariam emocionalmente, o nível de aprendizagem que estariam os estudantes, as dificuldades acumuladas, a retomada das aprendizagens e das relações sociais.

Uma das principais prioridades apontadas para o retorno foi o acolhimento como apontado no quadro acima. Todos os gestores entrevistados sinalizaram que tiveram como

encaminhamentos para suas equipes que estivessem atentos aos sentimentos, emoções e comportamentos dos estudantes depois desse impacto na vida escolar. O acolhimento englobou situações de maior escuta dos docentes para os estudantes, oportunizou momentos de conversas sobre as experiências, sentimentos, emoções que foram vivenciados nesses últimos anos letivos. Muitas ações estiveram direcionadas para deixar a escola um espaço bonito, limpo, seguro, acolhedor. As equipes elaboraram dinâmicas para esse retorno totalmente presencial que envolveram o reconhecimento do espaço escolar, dos colegas e professores em momentos de ludicidade e atividades relacionadas ao desenvolvimento socioemocional. Atividades como lanches coletivos, envolvendo músicas, brincadeiras e dinâmicas foram elencadas para o momento de retorno.

Em relação aos docentes, para o retorno presencial total, os gestores também tiveram o acolhimento como prioridade. Com os docentes, o acolhimento esteve voltado para uma escuta atenta, oportunizando momentos para falar sobre: as experiências novas que estavam sendo enfrentadas na profissão, as perdas em relação a pandemia, as dificuldades com a saúde e as dificuldades financeiras, entre outros aspectos. Os gestores também apontaram como prioridade nesse momento, receber e situar professores novos chegados às instituições, contextualizar onde a escola está inserida, a proposta pedagógica que a escola desenvolve, quais são suas prioridades, entre outras demandas da função docente.

Nesse momento mais inicial do retorno, outro foco de atenção dos gestores escolares além do acolhimento, foram os protocolos de contenção da contaminação e o uso de equipamentos de segurança. Foram necessárias diferentes estratégias para a orientação das famílias, dos estudantes, dos docentes, dos funcionários, de toda a comunidade escolar. Os protocolos como o distanciamento social, o uso de máscaras, a higienização das mãos com regularidade e o uso de álcool gel 70% foram os mais detalhados para todos, pois o bom cumprimento dos protocolos de segurança era condição para que o retorno fosse possível e se mantivesse.

Outra preocupação bastante relevante sinalizada pelos entrevistados foi em relação as defasagens no processo de alfabetização, na faixa etária das séries iniciais. Considerando isso, uma prioridade do trabalho do retorno foram as avaliações diagnósticas. Essas avaliações foram realizadas em diferentes instâncias como do município, do estado e em nível nacional. Além dessas avaliações mais formais que dão panorama e subsídio para possíveis políticas públicas, a equipes docentes foram orientadas pelos gestores a fazerem, com frequência, avaliações

diagnósticas para acompanhamento, replanejamento, classificação e reclassificação dos estudantes.

Quadro 14: Avaliações diagnósticas

Gestores e escolas	Avaliações diagnósticas
Regiane Aparecida Maciel Gemin (coordenadora pedagógica) – Colégio Municipal Professora Rita de Cássia Silva Santos	“Esse ano o município tá com um programa que se chama EPV, que é o Educar para Vencer, que vem planilhas pro coordenador tomar a leitura de um em um aluno (...) e o professor também faz na sala, daí a gente confronta os dados e entra no nosso momento de estudo. Aí o planejamento é feito em cima desses dados (...)”.
Maxsuel Santiago (diretor) – Escola Municipal São Pedro	“Em 2021, teve a Prova Brasil”.
Aline Silva de Andrade (diretora) – Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha	“Sim, têm sido feitas avaliações diagnósticas para ver as dificuldades, com foco na leitura e escrita, (...), a questão psicológica surgiu com a pandemia”.
Flávia Pinto (vice-diretora) – Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli	“Até hoje a gente faz, tem programa do governo, que a Secretaria lançou, tem essas avaliações (...) que a gente vê o nível de fluência leitora dos alunos, essa a parte boa que veio depois da pandemia pra avaliar os alunos”.
Roseani Valiense Ramos Santos (diretora) – Escola Municipal Nilzenil de Almeida Nobre	“Tem sim (avaliações), agora mesmo nós fizemos a do SABE, para as crianças dos 2º anos, o fundamental já tem essa avaliação que os coordenadores pegam pra ver o nível na parte da leitura que tem no sistema para ir acompanhando e, além disso, tem os professores que fazem também esse diagnóstico de acordo com cada aluno. Temos um programa também que é chamado Tempo de Aprender, ele vem com uma verba na qual nós temos, na nossa escola, porque tem muitas turmas, três assistentes onde elas passam nas salas e vão ajudando o professor e pegam naquelas crianças com mais dificuldade individual”.

Fonte: Elaboração própria.

O monitoramento de processos de aprendizagem foi foco de discussão entre as equipes nesse período de retorno, pois havia uma preocupação em relação ao nível de aprendizagem dos estudantes vindos do ensino remoto. A vice-diretora da Escola Municipal Professora Maria Helena Rodrigues Paschoarelli, por exemplo, salientou que antes de iniciar os conteúdos do currículo específicos das turmas, de acordo com a legislação, percebeu as dificuldades a partir dos relatos do corpo docente e propôs grupos de apoio, em diferentes agrupamentos, e teve como foco o desenvolvimento dos processos de leitura, compreensão, interpretação de texto, produção escrita e o raciocínio lógico das quatro operações, com aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Os grupos eram reorganizados conforme os resultados do reforço com os alunos apontavam resultados positivos.

A partir das avaliações diagnósticas frequentes e do estreito contato compartilhado com docentes sobre o desenvolvimento dos alunos os gestores relatam, numa fala em comum, que nesse ano de 2023, em relação aos aspectos cognitivos, a maior defasagem é em relação a leitura

e a escrita. Os gestores dizem que há uma dificuldade relevante na compreensão de textos simples e organização de ideias para a produção de texto. A diretora da Escola Municipal Nilzenil de Almeida faz referência a dificuldade de muitas crianças de pegarem o lápis com movimento de pinça nas primeiras séries do ensino fundamental, mostrando uma defasagem, inclusive na coordenação motora fina.

Fazendo referência aos aspectos socioemocionais do desenvolvimento da criança e do adolescente, a gestora da Escola Municipal Maria Helena Rodrigues Paschoarelli, aponta que, sentimento de insegurança, medo e agressividade tiveram maior dimensão no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Esses sentimentos e emoções evidenciaram comportamentos que sinalizaram necessidades de intervenção. A gestora do Colégio Municipal Professora Rita de Cássia apontou a necessidade de contar com o apoio de trabalho de um profissional da psicologia com os estudantes e docentes e que solicitou por diferentes vezes para a Secretaria esse apoio, alegando que possui casos específicos de diagnóstico e por ser uma escola de grande porte, necessita desse trabalho específico.

Em relação a tomada de decisão da equipe gestora, mantendo o princípio da gestão democrática, os gestores responderam que suas decisões foram sempre compartilhadas na equipe gestora, docente e com as famílias. Foram realizadas reuniões com a comunidade escolar com mais frequência para a compreensão da situação e das possibilidades de ação. Diferentemente em relação a Secretaria, as orientações acontecem de forma mais arbitrária, segundo relato dos gestores.

Já na finalização da entrevista com os gestores foi questionado como percebem, de maneira mais geral, qual a maior defasagem de aprendizagem na educação básica que foi intensificada após a pandemia e os relatos são diversos. Foram apontadas: as questões emocionais decorrentes desse período de insegurança, do medo e do luto; um bloqueio no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e nas relações que envolvem o conhecimento; na alfabetização, principalmente na leitura e na escrita; e possuir docentes nas equipes que muitas vezes não tem uma preparação para desenvolver o trabalho pedagógico com todas as suas dificuldades, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

Encerrando a conversa com os gestores foi questionado, na opinião de cada um, levando em consideração sua experiência profissional, em qual aspecto da educação pode-se ter um olhar mais atento para o foco de ações de políticas públicas específicas objetivando minimizar os impactos deixados pela pandemia. As respostas compartilhadas giraram em torno de dois aspectos, um deles é em relação aos cuidados necessários com a infraestrutura e

oportunidades de atividades a mais do que as que estão previstas pelo currículo comum, na carga horária oficial, atividades essas que seriam oferecidas no contraturno para manter os estudantes na escola por mais tempo, uma escola de tempo integral. O outro aspecto sinalizado foi a valorização do trabalho docente, relacionado à formação, capacitação, carga horária, remuneração e uma estrutura escolar que possibilite mais os planos de ação de gestores e docentes.

As entrevistas com os gestores trouxeram elementos importantes para aprofundar o conhecimento de como a gestão escolar desenvolveu suas funções e como as escolas da localidade funcionaram no período da pandemia. Os educadores compartilharam aspectos importantes da articulação das suas funções. Na parte administrativa as necessidades da secretaria como documentação, regularização, distribuição dos recursos e a situação dos professores contratados foram grandes desafios para os gestores. Em relação à gestão de pessoal e orientação para novas funções, principalmente o acolhimento das questões emocionais, foi a maior demanda. A parte pedagógica também foi desafiante para a equipe gestora e docente. As maiores dificuldades estão relacionadas ao desenvolvimento do ensino remoto e a evasão escolar. A adequação das atividades e situações didáticas também requereu atenção e dedicação dos gestores para a realização dessa modalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da pandemia da Covid-19 teve forte impacto no campo da educação. As consequências na aprendizagem dos estudantes estão sendo mensuradas nas instituições escolares. Os desdobramentos negativos incluem a defasagem nas aprendizagens de leitura e escrita esperadas para a idade e no desenvolvimento interpessoal. Entre gestores, as dificuldades se expressam no campo emocional. A partir dos relatos nas entrevistas, desdobramentos potencialmente positivos incluem o estreitamento da relação família/escola e o uso das tecnologias no dia a dia escolar. A investigação buscou identificar as ações priorizadas pelas escolas durante o período pandêmico, a partir de uma análise da fundamentação dada pelos gestores para sua ação neste contexto.

A partir de uma revisão integrativa observou-se a emergência de temas como ensino remoto, trabalho docente, relação entre escola/família e professor/estudante, tecnologias de informação e comunicação e desigualdades agravadas por essa situação emergencial na sociedade. O ensino remoto foi uma medida oficial controversa. Demandou de todos os educadores um planejamento inédito e uma utilização de meios e recursos tecnológicos para sua realização que foi motivo de inúmeras tensões para as equipes, tanto de gestores, quanto de docentes. Foi um ensino que não atendeu a todas as necessidades dos estudantes, considerando o processo de construção de conhecimento e as possibilidades de os estudantes serem autônomos em sua própria aprendizagem. Nem todas as famílias podiam participar dessa escolha metodológica por não possuir aparelhos celulares disponíveis suficientes, *tablets*, computadores e conectividade para acessar as aulas síncronas e/ou assíncronas. O mecanismo de entrega e devolução de atividades acompanhadas (ou não) pelas famílias, também não tiveram resultados de aprendizagens significativos para todos. Foi importante para uma manutenção de vínculo entre estudante e escola.

O ensino remoto foi a opção oficial para dar continuidade aos processos educacionais e andamento do ano letivo, porém a infraestrutura e os recursos disponíveis dos estados e municípios com as instituições de ensino, sabidamente não são suficientes para oferecer aulas não-presenciais com qualidade. Outro agravante foi a falta de acesso, infraestrutura e recursos suficientes para a maioria das famílias se inserirem nessa modalidade escolhida. Foram comuns as dificuldades apontadas como: uma família com apenas um celular para vários filhos terem acesso às aulas; espaços pequenos nas residências sem possibilidade de manter a atenção; sem

conectividade, sem auxílio na realização das tarefas por baixa instrução dos responsáveis, por exemplo, tornaram-se aspectos relevantes quando se considera a qualidade do ensino remoto.

A partir das verbalizações dos gestores percebe-se que mesmo reconhecendo os muitos aspectos negativos do ensino remoto, salientaram que foi uma medida importante na escola. Mesmo sem atender à todos, manteve vínculos e foi possível perceber a evasão a partir das listas de controle de atividades enviadas para casa e dos retornos das famílias. Os gestores relataram que fizeram a busca ativa para não perderem os alunos. Mesmo sem desenvolver atividades de forma integral como o currículo, foram elencados alguns aspectos do ensino remoto para a fixação e reforço. Como consequência desse movimento de pegar as atividades e/ou relacionar-se nos grupos de WhatsApp, a relação entre família e escola ficou mais próxima.

Conforme foi visto nos primeiros capítulos, a educação em todo o país sofreu impactos referentes ao contexto e o Estado não conseguiu suprir as necessidades básicas para o ensino no período emergencial, inclusive o direito constitucional que garante educação de qualidade para todos. Há que se investigar os desdobramentos e impactos que ocasionaram nos processos de aprendizagem dos estudantes, as condições do trabalho docente e uma reformulação do currículo de forma que atenda às novas necessidades. A partir da análise dos relatos dos gestores das escolas envolvidas na pesquisa, houve defasagem na aprendizagem dos estudantes e avaliações diagnósticas passaram a ser realizadas com mais frequência para redimensionar o planejamento de forma individualizada, visando a qualidade do ensino. Nesse contexto pode parecer pertinente aprofundar estudos nas novas demandas educacionais após o contexto da pandemia, como por exemplo, investigar quais competências nos estudantes precisam ser priorizadas e como pensar um novo currículo a partir dos desdobramentos da pandemia.

Considera-se que o papel da gestão escolar foi definidor das ações que nortearam as equipes para o enfrentamento do período pandêmico. A orientação das equipes, dos estudantes e das famílias, de maneira geral, foi feita pelo gestor. O gestor escolar ocupa um lugar de relevância no processo educacional. A partir da análise da temática gestão escolar na pandemia dos estudos científicos investigados na revisão integrativa nota-se que o papel do gestor tem se modificado ao longo das últimas décadas. Ocupa um lugar político com gradativa autonomia e que tem ampliado suas funções em diferentes dimensões.

Aspectos administrativos, de recursos materiais e humanos, pedagógicos, de monitoramento e avaliação de processos, entre outros, são algumas dimensões da função da gestão escolar. Com a autonomia que requer um cargo de liderança, sofre pressões referentes às cobranças e tomadas de decisões. Com a articulação concomitante das diferentes dimensões

da função e os recursos e possibilidades limitados, a gestão escolar é envolvida em tensões de diferentes origens tornando cada vez mais desgastante o desenvolvimento do trabalho.

A partir dos estudos da revisão teórica sobre gestão escolar na pandemia, pôde-se identificar os aspectos mais investigados nas produções científicas relacionada à temática. Aspectos que se tornaram relevantes como: a percepção dos gestores sobre o ensino remoto; como foi desenvolver a educação inclusiva no contexto pandêmico; a gestão democrática; e quais foram os principais desafios dos gestores nesse período de pandemia. Mais uma vez, salienta-se a relevância do ensino remoto como um foco de investigação científica no período de pandemia. A percepção dos gestores em relação a essa modalidade de ensino emergente apresentou aspectos positivos e negativos para o processo de ensino-aprendizagem e demandou estratégias para orientações das equipes para poderem desenvolver com os estudantes.

Observou-se que as ações da gestão escolar são carregadas de responsabilidades e cobranças de diferentes espécies, o que torna desgastante o desenvolvimento do trabalho dos gestores. A execução das funções diversas de forma articulada e concomitante mostra a complexidade desse elemento da educação. Essas diferentes dimensões paralelas para desenvolver a gestão, geram muitos desafios e dificuldades para os gestores. Essas dificuldades foram agravadas pelo período de pandemia e potencializadas por uma demanda nova, como as questões emocionais das equipes e estudantes que foram afetadas por esse contexto e impactaram diretamente nos processos de ensino-aprendizagem requerendo novas ações e estratégias.

Relaciona-se a gestão escolar nas escolas do distrito de Arraial d'Ajuda com o contexto nacional a partir da pesquisa de campo com os gestores das escolas públicas de ensino municipal. Os dados coletados apontam que as preocupações e demandas dos gestores assemelham-se às discussões e características salientados nos estudos científicos na revisão integrativa sobre a temática gestão escolar na pandemia. Aspectos como a demanda da execução e monitoramento do ensino remoto, a educação inclusiva nesse contexto e os principais desafios e dificuldades dos gestores foram compartilhados nos relatos. Segue sendo uma preocupação apontada pelos educadores, as defasagens ampliadas pelo ensino remoto e as novas demandas com a comunidade escolar em relação ao desenvolvimento emocional.

Após os encontros com os gestores das escolas públicas de ensino fundamental de Arraial d'Ajuda pôde-se ter uma visão geral de como foi vivenciar a gestão escolar no período da pandemia da Covid-19 e no pós-pandemia. As experiências dos gestores da localidade nesse período coadunam com as vivências na área educacional de outros lugares do Brasil e do mundo

como foi apontado na revisão integrativa sobre educação na pandemia. Em outros estados do Brasil, muitas dificuldades e desafios foram comuns aos que foram relatados. As preocupações com a interrupção das aulas presenciais, a orientação das famílias, a administração dos recursos, os sentimentos diversos e as questões emocionais foram pontos convergentes a todos. Os aspectos apontados como foco das discussões acadêmicas desse período a partir da revisão integrativa realizada na primeira parte da investigação foram o ensino remoto, o trabalho docente, a relação professor/aluno, envolvimento dos pais e responsáveis, as tecnologias da informação e da cultura digital e foram apontados como aspectos que demandaram ações específicas dos gestores para esse contexto nas escolas do local.

Em relação ao papel do gestor e a diversidade de suas funções, a partir das entrevistas, percebeu-se a articulação das distintas dimensões da gestão como foi apontado no capítulo segundo dessa dissertação. A função de fazer a instituição funcionar de acordo com as normas e orientações e suas reais possibilidades, já promove situações difíceis e desafiantes no cotidiano do gestor e, no contexto da pandemia, isso ficou potencializado como foi apresentado nos quadros sínteses sobre as entrevistas no último capítulo. Aspectos vivenciados por gestores escolares no Brasil, apontados na revisão integrativa da terceira seção, foram semelhantes aos relatados e deixados em evidência pelos gestores escolares locais. As percepções sobre o ensino não-presencial, a educação inclusiva, a articulação complexa das diferentes funções e os principais desafios para os gestores foram o foco das discussões acadêmicas da revisão integrativa sobre gestão escolar na pandemia. A visão dos gestores locais comunga com as experiências, necessidades e conquistas de gestores em diferentes locais do país, mostrando o largo alcance das dificuldades enfrentadas na área da educação. Com esse panorama geral de relatos sobre as ações da gestão escolar na pandemia é possível identificar áreas que requerem uma maior atenção para um foco de ação mais específicas dos governos e das equipes envolvidas nos processos educacionais.

A área da educação foi fortemente impactada com a pandemia da Covid-19, desenvolver os processos educacionais nas instituições públicas no Brasil foi bastante desafiador como pode-se perceber na leitura dos artigos científicos publicados sobre essa temática e das conversas nas entrevistas com os gestores das escolas da localidade investigada. A partir das dificuldades e entraves encontrados e relatados pelos gestores para o desenvolvimento da função, fica marcada a falta de uma política pública educacional efetiva na pandemia e no pós-pandemia para mitigar defasagens nos estudantes e desajustes nas escolas e comunidade escolar. Ainda têm sido mensurados os impactos na aprendizagem dos estudantes nos índices de avaliação e desenvolvimento. Conforme os indicadores de aprendizagem vão sendo

capturados pelas avaliações e vão sendo diagnosticados, é necessário que se possa ter ações e estratégias para minimizar os impactos causados com políticas públicas específicas. Torna-se relevante investigar a existência, qualidade e execução de políticas públicas educacionais específicas para minimizar impactos amplificados pelo contexto da pandemia. O papel do gestor, a complexidade da sua função nesse processo de implantação das políticas de ação nas instituições de ensino também carece de aprofundamento e atualização, a partir de novas demandas vindas do contexto pandêmico.

Após as pesquisas de diferentes origens e análises dos dados coletados nesse estudo foi possível traçar um panorama das ações dos gestores escolares em Arraial d'Ajuda na pandemia e pós-pandemia. As entrevistas investigaram as ações, estratégias e principais tensões que envolveram a continuidade dos processos educacionais e o funcionamento das instituições escolares. Os relatos apontam para um momento delicado na área da educação, assim, como em outros estados. A partir das entrevistas e das produções científicas sobre a temática, apresentou-se a complexidade da função dos gestores escolares. Reafirma-se a importância do papel do gestor e como ele pode auxiliar a mitigar dificuldades e desdobramentos consequentes da pandemia a partir de suas ações e na efetivação de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

FONTES ORAIS¹³

ANDRADE, A. S. Entrevista [out. 2023]. Entrevistadora: Camila Agostini de Oliveira. 1 arquivo. Áudio MP4 (51:11min). Porto Seguro, 2023.

GEMIN, R. A. M. Entrevista [out. 2023]. Entrevistadora: Camila Agostini de Oliveira. 1 arquivo. Áudio MP4 (44:17min). Porto Seguro, 2023.

PINTO, F. Entrevista [out. 2023]. Entrevistadora: Camila Agostini de Oliveira. 1 arquivo. Áudio MP4 (51:42min). Porto Seguro, 2023.

SANTIAGO, M. Entrevista [out. 2023]. Entrevistadora: Camila Agostini de Oliveira. 1 arquivo. Áudio MP4 (33:58min). Porto Seguro, 2023.

SANTOS, R. V. R. Entrevista [out. 2023]. Entrevistadora: Camila Agostini de Oliveira. 1 arquivo. Áudio MP4 (38:39min). Porto Seguro, 2023.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

AKSENOV, Gleb; KHADIULLINA, Gulnara; TUFETULOV, Aidar. O estado atual e as tendências de desenvolvimento dos sistemas de educação na Rússia e na China durante a pandemia de coronavírus. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 26, e022010, 2022, Enero - Diciembre Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara, Brasil DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16455>

ANDRADE, D. et al. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, p. e150120, 2020.

BAHIA. **Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em 03 de nov. 2020.

BAHIA. **DECRETO Nº 19.528 de 16 de março de 2020**. Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o trabalho remoto, na forma que indica, e dá outras providências. Salvador, BA: Diário Oficial da Bahia, 2020.

BAHIA. **Decreto Nº 19.586 de 19 de março de 2020**. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador, BA: Diário Oficial da Bahia, 2020.

¹³ As gravações e transcrições das entrevistas na íntegra encontram-se sob guarda da autora.

BAHIA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Resolução CEE N.º 27, de 25 de março de 2020**. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual n.º. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em 22 de out. 2020.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Revista Acta Scientiarum. Maringá, v.34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>. Acesso em 15 de nov. 2023.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Dispõe sobre normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. **Lei N.º 5.692, de 12 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. **Lei N.º 13.979, de 07 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 07 jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 15/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 06 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 06/2021**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, jul. 2021. Disponível em: 26 <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: DF, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 15 out. 2023

BUENO, E. **A viagem do descobrimento**: a verdadeira história da expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M.; TEIXEIRA, Tarciso M.. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. 6. 116-138. 2020.

CANALES-REYES, R.. La educación como un derecho: Chile en tempos de pandemia. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 106-121, jan./abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723822482021106>. DOI: 10.5965/1984723822482021106.

CARRIÓN, S. Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria en América Latina y España durante la pandemia de COVID-19. **Revista educare**, v. 27, n. 2, p. 1–18, 2023.

CARVALHO, F. S. et al. Information and Communication Technology in Brazilian Public Schools: A Sustainable Legacy of the Pandemic? **Sustainability (Switzerland)**, v. 15, n. 8, 2023.

CARVALHO, I. M.; RIBEIRO, P. B. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da covid-19: perspectivas e possibilidades. **Signo (Santa Cruz do Sul)**, v. 46, n. 85, p. 15–25, 2021.

CASAS DA PRAÇA. **Site do Casas da Praça**, 2023. Museu a céu aberto do Arraial d'Ajuda. Disponível em: <https://casasdapraça.com.br/index.php>. Acesso em: 12 nov. 2023.

COELHO, P. M.; MOURA, S. C. A. Relação Professor-Aluno: Interações Pedagógicas em Ambientes Digitais no Ensino Fundamental em Tempo de Pandemia. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Diretrizes para a Educação Escolar Durante e Pós-Pandemia**: contribuições da CNTE. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_diretrizes_enfrentamento_coronavirus_final_web.pdf. Acesso em 23 out. 2020.

CONSTANTINO, P.; PETEROSI, H. G.; POLETINE, M. R. DE O. Envolvimento de Pais e Responsáveis na Vida Escolar dos Alunos: uma Pesquisa sobre o Emprego das Ferramentas de

Comunicação Online nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, p. e1740, 2022.

COSTA, M. J. da S.; HERMES, E. G. C. GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 3885–3898, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i5.9851. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9851>. Acesso em: 9 ago. 2023.

DIAS, É. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio (Rio de Janeiro, Brazil)**, v. 29, n. 112, p. 565–573, 2021.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio (Rio de Janeiro, Brazil)**, v. 30, n. 117, p. 859–870, 2022.

DUBET, F. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2004, v. 34, n. 123 [Acessado 19 setembro 2022], pp. 539-555. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Epub 28 Mar 2005. ISSN 1980-5314.

DUBET, F. À l'école: que faire après le virus? **Revista Esprit**. 2020, Disponível em: <https://esprit.presse.fr/article/francois-dubet/a-l-ecole-que-faire-apres-le-virus-42719>. Acesso em 23 out. 2023.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de e ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Reme: Rev. Min. Enferm. [online]**. 2014, vol.18, n.1, pp.09-11. ISSN 2316-9389. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>.

FEITOSA, W. P. B. et al. Educação em tempos de covid-19: Uma revisão sistemática sobre os impactos do isolamento social na qualidade do acesso à educação básica no Brasil / Education in times of covid-19: A systematic review on the impacts of social isolation on the quality of ac. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 16, n. 63, p. 492–514, 2022.

FERNANDES, L. O.; CÂMARA, M. B. R. DE A. A gestão escolar em tempos de pandemia: impactos financeiros e investimentos em novas tecnologias em instituições privadas de ensino da educação básica. **Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia - ISSN: 1984-5693**, v. 13, 2022.

GARCÍA, T.; ADRIAO, T. The privatization of school administration in Brazil: digital control and corporate interests [Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos]. **Profesorado**, v. 27, n. 1, p. 81–102, 2023.

GONÇALVES, G.; GUIMARÃES, J. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 05 abr. 2021.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Docência e covid-19: percepções de educadores da rede paulista de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)**, v. 34, p. e09351, 2023.

IANNONE, L. R. Desafios para gestores escolares em tempos de incerteza. **Revista Educa o - UNG-Ser**, v. 16, n. 3, p. 6, 2021.

IBGE. **Base cartográfica contínua do Brasil (escala 1:250.000) - Versão 2021**. [S. l.], 2021a. Available at: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/bases-cartograficas-continuas/15759-brasil.html?=&t=downloads>. Acesso em: 24 jan. 2022.

IBGE. **Malha de Setores Censitários por Município**. [S. l.], 2021b. Available at: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/26565-malhas-de-setores-censitarios-divisoes-intramunicipais.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 6 ago. 2022.

INEP. **Catálogo de Escolas**. [S. l.], 2022. Available at: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 6 ago. 2022.

JACINTO, G.; DE CAMPOS, P.; DE CAMPOS, P. Uma Análise SWOT dos Desafios da Educação nos Países da África Subsaariana Ante o COVID-19. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, v. 2, n. 2, p. 11 - 29, 25 jul. 2020. <https://www.portalpensador.com/index.php/RAEU-BENGO/article/view/209/146>.

KRUPPA, S. M. P.; MENDONÇA, F.; SIQUEIRA JUNIOR, K. G. de; SIMÃO, M. C.; MANGANOTTE, M. B.. **Educação na pandemia**. <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/educacao-na-pandemia.pdf>. Acesso em 04 nov. 2020.

LAFFIN, M. H. L. F.; CHALÁ, C. M. C. DE A.; MARTINS, P. B. Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19. **Debates em Educação**, v. 13, p. 200–227, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 90.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia covídica. **Ciência & Educação**, v. 28, p. 1–18, 2022.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144p.

MAINARDES, J.. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MALHEIROS, E. M.; CARVALHO, G. S.; GONÇALVES, M. J. C. Educação básica em tempos de pandemia: percepções e breves reflexões acerca do perfil socioeconômico dos estudantes da rede municipal de educação de Caetité-BA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, 2022.

MARQUES, R. M.; ASSIS, N. P. de; GOMIDE, U. de S. Trabalho e Educação em Tempos de Pandemia e Crise do Capital. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 7-13, 2020. DOI: 10.17648/2238-037X-trabedu-v29n1-20987. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/20987>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M.. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out. 2008.

MOREIRA, A. D.; SOARES, J. DE S. Educação do campo e educação a distância em tempos de COVID-19: O contexto do estado da Bahia. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 14, n. 1, p. 57–69, 2021.

MOREIRA, C. S. And me, teacher?!": Remote history teaching and the deficient inclusion scenario in rural and peripheral areas of the State of Para [E eu, professor?!": o ensino remoto de história e o cenário de inclusão deficitária em áreas rurais e periféricas do Estad. **Fronteiras(Brazil)**, n. 37, p. 24–44, 2021.

NETO, O.; NEZ, E. Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, revisões e perspectivas. **Revista Integração**, 2021.

OLIVEIRA, B. R.; DE OLIVEIRA, A. C. P.; COELHO, J. I. F. Evaluation of the implementation of the Remote Education Program in Minas Gerais during the pandemic: What do users say? [Avaliação da Implementação do Programa de Educação Remota em Minas Gerais em Tempos de Pandemia: O que Dizem os Usuários?] [Evaluació. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, 2022.

OLIVEIRA, I.; VASQUEZ-MENESES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A; PEREIRA JUNIOR, E.; CLEMENTINO, A, M. **Trabalho docente em tempos de pandemia** – Relatório Técnico. GESTRADO UFMG. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em 15 nov. 2023.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO. M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 529-548, set./dez. 2014.

PACHECO, J. A. et al. Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. **Revista iberoamericana de educación**, v. 86, n. 1, p. 187–204, 2021.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese (Florianópolis)**, v. 17, n. 2, p. 44–53, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** Trad. São Paulo: Xamã, 1999. Acesso em: 08 ago. 2023.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 13, núm. 1, 2000, pp. 23-38. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

PERES, Fabíola de Carvalho Leite. **Entre Meets e Classrooms: etnografia comparativa de uma escola pública e de uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021.** 152f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1985. 239p.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

PIMENTEL, G. S. R.; COITÉ, S. L. S. Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. **Revista da FAEBA**, v. 30, n. 61, p. 267–282, 2021.

PORTELA, C. P. DE J.; REIS, C. DE A. R.; ITABORAI, F. C. S. Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 17, p. 328–344, 2021.

PORTO SEGURO. **Decreto nº 10.672 de 16 de março de 2020** - Dispõe sobre as medidas para Enfrentamento da Emergência de Saúde pública Internacional decorrente do novo coronavírus (COVID-19) e das outras providências). Disponível em: <https://portoseguro.ba.gov.br/portomaisseguro/documentos/1. Decreto 10.672 - 16.03.2020.pdf>. Acesso em 28 out. 2020. (para o capítulo 3)

PORTO SEGURO. **Decreto Municipal Nº 10.802/20, de 15 de maio de 2020**, que Dispõe sobre medidas adotadas do novo Coronavírus. Porto Seguro, BA: Diário Oficial Municipal, 2020.

PORTO SEGURO. **Decreto Municipal Nº 10.904/20, de 14 de jul de 2020**, que determina medidas combate novo Coronavírus. Porto Seguro, BA: Diário Oficial Municipal, 2020.

ROGGERO, R.; PEREIRA KUBO, G.; DE ALMEIDA, S. C. Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 2, p. 33–52, 2021.

ROSA, S.; MARTINS, A. M. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista iberoamericana de educación**, v. 86, n. 2, p. 77–93, 2021.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 84p.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164p.

SANTOS, M. dos, SILVA, H. R., & SANTOS, C. B. dos. (2021). Os desafios das aulas remotas durante a pandemia de Covid-19 (Sars-Cov-2) em uma escola pública no município de Feira Grande, Alagoas, Brasil. **Diversitas Journal**, 6(4), 4142–4151. <https://doi.org/10.48017/dj.v6i4.1608> (Original work published 19º de outubro de 2021).

SANTOS, A. R. DOS et al. Docência e pandemia: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 218–239, 2021.

SANTOS, E. T. DOS et al. COVID 19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES SOBRE BRASIL E CUBA. **Hygeia (Uberlândia)**, p. 450–460, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K.. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Acesso em 21 out. 2020.

SEI/BA. **Divisão Político Administrativa do Estado da Bahia, escala 1:100.000**. [S. l.], 2019. Available at: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2619&Itemid=668. Acesso em: 6 ago. 2022.

SILVA, C. F. et al. Educational governance in a pandemic scenario: mapping of public actions in the state of Amazonas [Governança educacional em cenário pandêmico: mapeamento das ações públicas no estado do Amazonas] [Gobernanza educativa en un escenario de pandemia: mapeo d. **Ensaio**, v. 31, n. 119, 2023.

SILVA, M. DO S. P. DA; CUNHA, A. L. M.; SANTOS, T. A. DOS. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem? **Revista @mbienteeducação**, v. 14, n. 2, p. 417, 2021.

SOBRAL, A. et al.. **Arraial d´Ajuda**: Em cantos e contos. BrasCard: São Paulo, 2006.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Â. R. D.. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan. 2012.

SOARES, D. M. M.; SANTOS, J. D. A.; LOPES, R. V. N. COVID-19 E A EDUCAÇÃO NOS SISTEMAS DE ENSINO: Mapeamento normativo e a garantia da equidade em tempos de pandemia. **Revista Observatório**, v. 6, n. 3, p. a2pt, 2020.

SOUZA DE CARVALHO, C.; CRUZ, L. M. C.; COELHO, L. A. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1124–1142, 2021.

SOUZA, M. R.; BRAGANÇA, S.; ZIENTARSKI, C. A educação brasileira diante dos impactos da covid-19 e a legislação implantada: interesses controversos à realidade brasileira? **Revista Práxis**, v. 3, p. 139–156, 2021.

SOUZA, M. T. DE; SILVA, M. DA; CARVALHO, R. DE. Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan. 2010.

TARAZONA, Álvaro; VALÊNCIA-AGUIRRE, Ana Cecília; ORTEGA-REY, Angie Daniela. Educação em tempos de pandemia: Perspectivas do modelo de ensino remoto de emergência na Colômbia. **Rev.hist.educ.latinoam.**, Tunja, v. 23, n. 37, pág. 93-112, dezembro de 2021. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012272382021000200093&lng=en&nrm=iso>. acesso em 30 de junho de 2023. Epub 28 de abril de 2022. <https://doi.org/10.19053/01227238.12704>.

VAILLANT, Denise; RODRIGUEZ-ZIDAN, Eduardo; QUESTA-TORTEROLO, Mariela. Pandemia e percepção dos professores sobre educação remota de emergência: o caso do Uruguai. **Educare, Heredia**, v. 26, n. 1, pág. 64-84, abril de 2022. Disponível em <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000100064&lng=en&nrm=iso>. acesso em 30 de junho de 2023. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.4>.

VELOSO, B. G. et al. Educação híbrida e cultura digital: reflexões sobre docência, aprendizagem e tecnologias na contemporaneidade. **Dialogia (São Paulo)**, n. 44, p. e24294, 2023.

VELOSO, I. V. Políticas Públicas da Educação no Brasil Desarticulação e Estagnação (ou Retrocesso). **Anais da VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017, p.448-459.

VILAS-BOAS, Magda; BUZONI, Douglas; CARNEIRO, Claudia. **Educação na pandemia: perspectivas sobre a realidade brasileira**. Ed. CRV, Curitiba, 2021.

VILHENA, C. et al. Digital technologies and cultural capital - association between parents' educational level and students' use of digital technologies [tecnologias digitais e capital cultural - associação entre o nível de escolaridade dos pais e utilização pelos alunos de tecnologias digitais]. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 81–101, 2023.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WORLD BANK TRADER/EDUCATION (WTG - EDUCATION). **Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** (2020). Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em 02 nov. 2020.

APÊNDICE
FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

Identificação do Formulário:

Nº da Entrevista: _____ Data da Entrevista: ____/____/2023 Horário: _____

Identificação e caracterização da Instituição escolar:

1 Nome da instituição: _____

2 Endereço: _____

3 Diretor(a): _____

4 Nome* do(a) gestor(a) entrevistado(a): _____

5 Cargo na gestão: () diretor(a) () coordenador(a) pedagógico(a) () outro: _____

6 Segmento(s) de ensino em que atua: _____

7 Ano em que começou a exercer o trabalho nessa instituição: _____

8 Ano que começou a exercer o trabalho no cargo que atua: _____

9 Etapas de atendimento da instituição:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano)

() Ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio

() Modalidade: _____

10 Administração/categoria:

() pública () privada

11 Administração/dependência:

() municipal () estadual () privada

12 Turnos de funcionamento:

() matutino: () vespertino: () noturno: () integral:

13 Qual a média de alunos matriculados anualmente? _____

14 Como os estudantes estão agrupados: () ciclo () série/ano () outro _____

15 De forma breve, como você caracteriza o contexto (socioeconômico e cultural) que a escola está inserida? _____

16 Em linhas gerais como você resume a proposta pedagógica da escola? _____

Funcionamento da instituição de ensino no período da pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021:

17 Estava atuando na função nesse período: () sim () não () em outra função

*ou outro profissional da equipe gestora (para responder esse campo) que tenha atuado nesse período: _____

18 Período(s) de fechamento da escola: _____

19 Relate como foi esse momento, quais as principais tensões e pressões você sofreu para desempenhar suas funções (angústias, sentimentos, emoções, ações): _____

20 Você se recorda quando e quais foram os principais aspectos das orientações do governo (federal/estadual/municipal)? _____

21 Houve alguma formação específica para esse período? De governo para os gestores? De gestores para docentes? _____

22 A gestão desenvolveu reuniões? Com que frequência? De que tipo? _____

23 No período de fechamento total da instituição, houve ensino remoto? () sim () não

24 Como foi a transição do ensino presencial para o remoto (principais características da modalidade e como foram organizados os processos de aprendizagem)? _____

25 Houve evasão? Quais aspectos podem ter influenciado a evasão? Ações específicas para conter? _____

26 Você participou da seleção de conteúdos e elaboração de situações didáticas alternativas e/ou adaptadas para esse momento com a equipe docente? _____

27 Quais foram as estratégias mais relevantes nesses aspectos? _____

28 Como ficou a interlocução com as famílias? Quais ações foram utilizadas para manter a comunicação família/escola? _____

29 Houve estratégias específicas para alunos com dificuldades? Quais foram as principais ações para acessar crianças com dificuldades específicas de aprendizagem e/ou necessidades especiais? _____

30 Como foi articular a gestão nesse período (quais as prioridades nesse momento)? Maiores dificuldades e desafios _____

31 Houve alteração na estrutura física da escola para o período? Recursos e equipamentos de segurança? _____

32 Quais foram os maiores desafios na parte administrativa? _____

33 Na sua opinião, quais estratégias da gestão foram mais positivas nesse período?

34 E quais estratégias você considera que foram frustradas? _____

35 A escola teve ensino híbrido em 2020 e/ou 2021/22? Quando aconteceu? _____

36 Como foi a transição/preparação e organização para o início do retorno presencial parcial? Quais os principais aspectos que foram considerados para o ensino híbrido?

37 Alterações na infraestrutura da escola em relação às medidas sanitárias? _____

38 Novos recursos tecnológicos? _____

39 Quais foram as maiores dificuldades para desenvolver os processos educacionais nesse momento de retorno presencial parcial? _____

Funcionamento da instituição de ensino no período de transição para o retorno presencial e período de 2022 e 2023:

40 Quando ocorreu o retorno presencial total? Como foi realizada a transição?

41 Você recebeu orientações/reuniões de formação para esse período? Quais os principais aspectos considerados? _____

42 Quais foram as prioridades da gestão com docentes e discentes para esse momento?

43 Quais foram as principais ações para o retorno presencial? _____

44 Têm sido realizadas avaliações diagnósticas? Como? _____

45 Você percebe alguma defasagem na qualidade da aprendizagem dos alunos? (aspectos cognitivos e socioemocionais) _____

46 Atualmente, há estratégias específicas para alunos com dificuldades e/ou defasagens da pandemia? Quais? _____

47 Ao longo da pandemia e pós-pandemia, as decisões e articulações da gestão foram tomadas envolvendo toda a comunidade escolar? Quais as partes envolvidas?

48 Quais as maiores defasagens na educação básica na sua opinião, após a pandemia de Covid-19? _____

49 A partir da sua experiência como gestor nesse contexto pandêmico, qual área ou aspectos que devem ser considerados para a ação de possíveis políticas públicas?
