

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Tatiane Christine Real Lamarca**

**DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
O PAPEL DAS GESTORAS NO MUNICÍPIO DE DIADEMA**

**São Caetano do Sul - SP  
2022**

**TATIANE CHRISTINE REAL LAMARCA**

**DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DAS  
GESTORAS NO MUNICÍPIO DE DIADEMA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores.**

**Orientadora: Profa. Dra Sanny Silva da Rosa**

**São Caetano do Sul – SP  
2022**

LAMARCA, Tatiane.

Direito à educação em tempos de pandemia: o papel das gestoras no município de Diadema. / Tatiane C R Lamarca – São Caetano do Sul: USCS, 2022. 89 fls.

Orientador: Prof. Dr. Sanny S.da Rosa

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1. Direito à educação. 2. Ensino remoto. 3. Gestão escolar. 4. Pandemia. I Rosa, Sanny Silva Da. II. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**  
**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**  
**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**  
**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**  
**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 06/09/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores(as):

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (USCS)

Profa. Dra. Angela Maria Martins (UNICID)

À minha avó Florinda e meu avô Joaquim, inspirações de vida!

## AGRADECIMENTOS

“Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e ser otimista. O tempo é de gratidão!”

(Cora Coralina)

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir estar aqui diante de sua presença e força todos os dias, por me fazer entender que tudo o que acontece tem seu devido tempo e ocorre da melhor forma possível. Eterna gratidão por minha mãe, que me ensinou a ser forte, me apoiou em minhas escolhas e esteve sempre ao meu lado.

Ao meu irmão Bruno, não tenho como agradecer por tanto apoio, incentivo e palavras que me impulsionaram a tirar forças para concretizar a realização deste sonho.

À minha filha Beatriz, razão da minha vida, combustível para que eu siga em frente, mesmo quando me faltam forças; sem você, com certeza minha vida não seria tão colorida e feliz!

Ao meu marido Ricardo, que compartilha comigo todos os desafios diários, ensinando-me a caminhar com leveza e amor.

À querida professora dr<sup>a</sup> Sanny agradeço pela dedicação, acolhida, compreensão de meus limites, palavras de incentivo e estímulo à pesquisa, conduzindo o trabalho com enorme sensibilidade e carinho. Uma eterna inspiração que levarei para a vida!

Às diretoras de Diadema que participaram da pesquisa compartilhando suas experiências e enriquecendo a discussão. Aos meus colegas do mestrado, com os quais tive momentos valiosos de trocas e discussões que, sem dúvida, foram de grande importância para a jornada acadêmica.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu conseguisse realizar o curso, muito obrigada!

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Considerando o período pandêmico que impactou mundialmente a sociedade, esta dissertação teve como problema de pesquisa: quais as estratégias e ações adotadas por gestores escolares na consecução das normativas exaradas pela Seduc no município de Diadema no contexto da crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19? O objetivo geral se dedicou a analisar as estratégias e ações adotadas pelos gestores escolares da rede municipal de educação de Diadema (SP), com vistas a mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas no contexto da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma percepção basilar a ser discutida, considerando que o período pandêmico foi completamente atípico na rotina escolar, o que confere à gestão função precípua no desenvolvimento das atividades escolares. A metodologia é de caráter descritivo-exploratório, considerando que os dados que compõem o *corpus* da investigação foram tratados a partir das diretrizes da Análise de Conteúdo, ou seja, as projeções argumentativas propostas derivam do que foi dito em forma de relato. Ademais, ressalta-se que a abordagem de pesquisa é qualitativa e, para isso, foram ouvidas duas gestoras escolares, por intermédio de uma roda de conversa, como técnica metodológica. A fundamentação teórica deste trabalho concentra-se no campo investigativo da gestão escolar e suas zonas fronteiriças com pesquisas que versam sobre o direito à educação e as políticas públicas de docência e gestão. Os dados revelam que ambas as gestoras seguiram com parcimônia as orientações regimentais do governo federal, estadual e municipal, bem como as orientações da SEDUC de Diadema. Nesse contexto, as participantes se mostraram democráticas, ao aferirem autonomia a sua equipe docente, de maneira a gerar efeitos positivos junto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A análise de dados da pesquisa foi pautada em dois conceitos chave, de implementação de políticas X atuação de políticas, discutidos nas pesquisas de Stephen Ball e discricionariedade dos burocratas de nível de rua empregados nas pesquisas de Gabriela Lotta. Como produto foi elaborado um guia informativo e de recomendações no intuito de auxiliar os gestores escolares no processo de replanejamento das ações da escola no contexto pós-pandêmico, considerando os resultados da pesquisa e a natureza da linha de pesquisa a que está vinculada – Política e Gestão da Educação.

**Palavras-chave:** direito à educação; ensino remoto; gestão escolar; pandemia.

## ABSTRACT

Considering the pandemic period that impacted society worldwide, this dissertation had as a research problem: what are the strategies and actions adopted by school managers in achieving the regulations set forth by Seduc in the municipality of Diadema in the context of the health crisis caused by the Covid-19 pandemic? The general objective was to analyze the strategies and actions adopted by school managers of the municipal education network of Diadema (SP), with a view to mitigating in-depth educational inequalities in the context of the Covid-19 pandemic. This is a basic perception to be discussed, considering that the pandemic period was completely atypical in the school routine, which gives management a key role in the development of school activities. The methodology is descriptive-exploratory, considering that the data that make up the corpus of the investigation were treated from the guidelines of Content Analysis, that is, the proposed argumentative projections derive from what was said in the form of a report. Furthermore, it is emphasized that the research approach is qualitative and, for that, two school managers were heard, through a conversation wheel, as a methodological technique. The theoretical basis of this work focuses on the investigative field of school management and its border areas with research that deals with the right to education and public policies for teaching and management. The data reveal that both managers followed with parsimony the regulatory guidelines of the federal, state and municipal government, as well as the guidelines of the SEDUC of Diadema. In this context, the participants showed themselves to be democratic, as they assessed the autonomy of their teaching staff, in order to generate positive effects along the students' teaching and learning process. The research data analysis was based on two key concepts, policy implementation X policy action, discussed in Stephen Ball's research and discretion of street-level bureaucrats employed in Gabriela Lotta's research. As a product, an informative guide and recommendations were prepared in order to assist school managers in the process of replanning school actions in the post-pandemic context, considering the results of the research and the nature of the line of research to which it is linked - Policy and Education Management.

**Keywords:** right to education; remote teaching; school management; pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma da condição de frequência à escola.....	34
Figura 2: Mapa do Município de Diadema .....	40

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidades escolares do Município de Diadema (rede direta e conveniada)	41
Quadro 2: Normativas Municipais	50
Quadro 3: Quantificação das Normativas do Município de Diadema	52
Quadro 4: Categorias de Análise	56

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNR - Burocratas de Nível de Rua

CAIS - Centro de Inclusão à Atenção Social

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS - Organização Mundial da Saúde

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SP – São Paulo

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 ATUAÇÃO DE POLÍTICAS E DISCRICIONARIDADE</b> .....	<b>22</b>
2.1 O Direito à Educação e as Desigualdades Educacionais no Contexto da Pandemia.....	28
2.2 Atuação Política dos Gestores Escolares em meio à Pandemia.....	35
<b>3 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>39</b>
3.1 Caracterização do Município de Diadema.....	39
3.2 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Diadema.....	41
3.3 Procedimentos Metodológicos.....	47
3.4 Categorias de Análise.....	55
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> ....	<b>57</b>
4.1 Caracterização dos Sujeitos e Escolas.....	58
4.2 Organização da rede de ensino.....	65
4.3 Organização e Ações das Escolas.....	68
4.4 Desigualdades Sociais e Direito à Educação.....	72
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>77</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Discussão</b> .....	<b>89</b>



## MEMORIAL

No ano de 1996, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) Diadema, onde cursei o magistério. Foi um curso que me trouxe bagagem prática e teórica de muita qualidade. Tenho grande orgulho em dizer que fui parte de um grupo bastante engajado, com muitos projetos e idealizações. O curso de magistério foi basilar na minha construção profissional, visto que me fez pensar a partir da relação entre teoria e prática, algo essencial ao professor de todos os níveis de ensino.

Em 2000, comecei a trabalhar como professora de uma escola da iniciativa privada com crianças da Educação Infantil. Nesse mesmo ano, iniciei o curso de Direito na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Acredito que tal experiência tenha sido bastante válida, partindo do princípio de que descortinou muitas ideias estereotipadas que eu tinha em mente, fazendo com que me tornasse uma profissional cada vez melhor.

No ano de 2004, ingressei, via concurso público, como professora de educação básica, na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, em que pude exercer o cargo de professora de educação básica e professora de apoio pedagógico. Acredito que a estabilidade profissional tenha sido essencial para que minhas certezas docentes pudessem ser concretizadas, pois, a partir do momento que temos a oportunidade de passar um tempo maior em um dado lugar, podemos traçar metas a serem conquistadas a médio e longo prazos.

Em 2011, ingressei na rede municipal de Diadema, como professora de educação básica, em que tive oportunidade de perpassar por algumas funções. Isso, por sua vez, ajudou-me a entender a educação a partir de diferentes perspectivas, não apenas a da docência. Nesse sentido, adquiri possibilidades de olhares voltados também à gestão, o que foi muito enriquecedor.

Em 2013, assumi a direção do Departamento de Formação e Acompanhamento Pedagógico. Foi o primeiro ano de implantação da função de coordenadores pedagógicos atuando nas escolas e, por conseguinte, um desafio alinhar o perfil desses profissionais para que contribuíssem efetivamente com as instituições. Na ocasião, participei da organização de Seminários, Simpósios e encontros formativos.

No ano de 2018, assumi o desafio de trabalhar como assistente de secretário na rede municipal de Diadema. Passar pela gestão pública em tempos de pandemia me trouxe muitas preocupações e uma experiência incrível; instigou-me a estudar, pesquisar e discutir questões que ficaram latentes e me causaram inquietação.

Atualmente, atuo como vice-diretora escolar e, por essa razão, passei a olhar por outra ótica as situações que vivenciei sob outra perspectiva. Nesse sentido, posso afirmar que a gestão é uma parte complementar da docência, partindo do pressuposto de que ter uma visão global de ambas as áreas depende, evidentemente, do engajamento profissional nas vertentes que constituem os eixos educacionais como um todo.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de covid-19 como “emergência de saúde pública de importância internacional”. Trata-se do mais alto nível de alerta desse organismo, situação confirmada menos de dois meses depois, quando, em 11 de março, a OMS afirmou que o novo vírus havia se disseminado em todos os continentes, anunciando o início da pandemia que ainda vivemos. Nesse contexto, governos do mundo inteiro precisaram adotar medidas para enfrentar não somente a crise sanitária, mas também de todos os setores diretamente impactados pelo início de quarentenas e *lockdowns*, impostos como as ações mais eficazes para combater o coronavírus.

No Brasil, a pandemia de covid-19 impactou fortemente o sistema de saúde e um conjunto de atividades cotidianas, principalmente pela necessidade de evitar o trânsito de pessoas e criar condições que permitissem o distanciamento social. Com essas medidas, as autoridades públicas procuraram limitar a propagação do vírus e pôr fim a uma das crises mais inéditas da história.

Entre as áreas mais sensíveis, o setor da educação precisou de uma profunda reestruturação para garantir o direito dos estudantes ao ensino. A suspensão de aulas presenciais levou professores e gestores educacionais a enfrentar não apenas os desafios da educação à distância, mas principalmente as enormes desigualdades sociais que cruzam o sistema e se expressam, por exemplo, na falta de computadores e de acesso à internet. Houve, ainda, a dificuldade de encontrar espaços de estudo em ambientes pequenos, saturados de pessoas e atravessados pelas enormes adversidades decorrentes da falta de trabalho e da crise econômica aguçada pela pandemia.

A súbita passagem do sistema presencial de aulas à modalidade virtual ocasionou uma série de atribulações tanto para os professores, que tiveram de lidar com novas tecnologias e técnicas pedagógicas, sem ter recebido capacitação para ministrar aulas *on-line*, quanto para os estudantes, que precisaram se adaptar a uma nova forma de aprender sem contar, em muitos casos, com o equipamento necessário ou acesso à internet. Como se vê, são dificuldades que não se referem apenas aos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos da educação à distância,

mas também às consequências econômicas e sociais da crise em um considerável número de famílias em situação de vulnerabilidade.

Nesse cenário, as políticas emanadas pelo poder público procuraram garantir o acesso de crianças e adolescentes à educação em um contexto de grave crise sanitária. A execução das normativas, definidas e impulsionadas pelas autoridades, dependia – e ainda depende – de milhares de gestores e professores que, diariamente, enfrentam as dificuldades do cotidiano das comunidades em que exercem sua profissão.

Diante do novo e complexo cenário, o papel da comunidade escolar foi fundamental para repensar e estruturar novas formas de entregar conteúdos, estabelecer formas de interação com os estudantes e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse período, supervisores de ensino e gestores escolares precisaram direcionar estratégias, além de orientar e apoiar os docentes nos novos procedimentos, o que incluiu desde o planejamento até a execução e a avaliação das ações propostas.

Mesmo assim, um grande número de estudantes não conseguiu manter o vínculo com a escola ou realizar as atividades pedagógicas propostas pelos professores por meios remotos, o que redundou em grandes prejuízos educacionais. Esse cenário abre perguntas sobre a forma como os profissionais da educação atuaram para alcançar o maior número de estudantes possível e promover uma educação de qualidade no contexto de crise sanitária.

A investigação que aqui se apresenta abarca tais questões, examinando o espaço que se abre entre as normativas, geralmente muito amplas para dar respostas aos problemas concretos, e as tomadas de decisão dos profissionais da educação no processo de execução das medidas adotadas pelas autoridades públicas. Em momentos de crise como a da pandemia, esse processo é marcado por uma alta discricionariedade dos que atuam na ponta dos sistemas.

O presente estudo integra a segunda etapa da pesquisa “Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19”, coordenada por pesquisadores do Mestrado Profissional em Educação da USCS, da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O objetivo do projeto maior é “conhecer estratégias e ações adotadas nas escolas municipais do ABC Paulista

para enfrentar os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 durante e após o período de quarentena” (ROSA; PEREIRA, 2020).

A coleta de dados da primeira etapa foi desenvolvida entre 26 de maio e 10 de junho de 2020, e utilizou questionário eletrônico direcionado a gestores e professores dos sete municípios do Grande ABC Paulista: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. Ao todo, 501 professores e gestores de Educação Básica, incluindo os níveis pré-escolares e as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, responderam às perguntas. Essa primeira etapa de investigação buscou contribuir para a avaliação das “ações realizadas no 1º semestre letivo de 2020 e a pensar estratégias que possam minimizar os possíveis impactos negativos do ensino remoto para aprendizagem dos alunos” (ROSA; PEREIRA, 2020).

Os resultados evidenciaram a necessidade de “detalhamento das informações de cada eixo em função de diferentes variáveis: por redes municipais de ensino; etapas e modalidades de ensino; categorias profissionais; faixa etária dos sujeitos; tempo de experiência profissional, entre outros” (ROSA; PEREIRA, 2020). O trabalho realizado na primeira parte foi de caráter exploratório e se apoiou em um enfoque quantitativo, que permitiu identificar as percepções dos profissionais de educação e gestão durante o período de isolamento social imposto pela pandemia.

Já a segunda etapa visava a “identificar as possíveis consequências do ensino remoto para o aprofundamento das desigualdades educacionais, para a qualidade social da educação e para o princípio da gestão democrática” (ROSA; PEREIRA, 2020). Alinhada a esses objetivos, a abordagem desta pesquisa é qualitativa, na medida em que procurou indagar as estratégias empregadas por profissionais da educação na execução das normativas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Diadema.

O estudo proposto analisa a relação estabelecida entre a definição de uma política e sua execução, com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre as formas como são construídas e implementadas normativas que impactam diretamente no dia a dia das pessoas. Com tal finalidade, a investigação procurou responder à seguinte **questão-problema**: quais as estratégias e ações adotadas por gestores escolares na consecução das normativas exaradas pela Seduc do município de Diadema no contexto da crise sanitária provocada pela pandemia de covid-19?

Com base nessa questão, o objetivo geral deste estudo é: analisar as estratégias e ações adotadas pelos gestores escolares da rede municipal de educação de Diadema com vistas a mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas no contexto da pandemia de covid-19. Considerando esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação de Diadema para orientar o processo de ensino remoto, a modalidade híbrida e o retorno presencial dos estudantes;
- Examinar as ações e as estratégias adotadas por gestores escolares da rede municipal de Diadema para implementar as medidas emanadas da Secretaria Municipal de Educação;
- Conhecer as ações e estratégias adotadas por gestores escolares para mitigar os prejuízos escolares dos estudantes do Ensino Fundamental nas séries iniciais no contexto da pandemia.

Dessa forma, a metodologia adotada promoveu o cruzamento de dados documentais e de campo, analisados por meio dos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005).

A partir destes pressupostos, entende-se que a referida investigação desempenha função precípua no que compete às demandas da educação no cenário pandêmico e pós-pandêmico. Assim, contribui para a compreensão dos desafios colocados às unidades escolares do município ora mencionado, no que se refere à redução das desigualdades educacionais e à garantia do direito de todos a uma educação de qualidade. Em outras palavras, esta pesquisa tenciona contribuir para as escolas envolvidas em seu escopo, partindo da premissa de que atuou diretamente nos meandros institucionais, a partir dos mapeamentos propostos como objetos de análises aqui pormenorizadas.

A estrutura do trabalho inclui, além desta introdução, uma seção que apresenta o referencial teórico; uma seção que traz informações sobre o contexto da pesquisa (o município e a rede municipal de Diadema) e o detalhamento das opções metodológicas para a coleta e análise de dados; e, por fim, uma seção que apresenta os resultados obtidos a partir das projeções investigativas travadas.

Em outras palavras, o arcabouço teórico desta pesquisa versa sobre os saberes teóricos legitimados pelo meio acadêmico-científico, capazes de

redimensionar as discussões de análises, a partir do princípio das teorias da educação e da gestão.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um momento de suma importância à construção desta investigação, partindo da premissa de que ajuda na ilustração do cenário que permitiu a coleta e o tratamento do *corpus* de pesquisa.

Nesse sentido, foram propostas categorias de análise, desmembradas em projeções discursivas que semiotizam as ocorrências ideológicas dos sujeitos de investigação. Tais categorias foram nomeadas da seguinte maneira: Caracterização dos Sujeitos e Escolas, Organização das Redes de Ensino, Organização e Ações das Escolas e Desigualdades Sociais e Direito à Educação. Ademais, elas colaboram para o entendimento do papel social da presente investigação. Logo, as categorias se constituem a partir da efetivação dos objetivos de pesquisa, bem como das possibilidades futuras para desdobramento do percurso analítico aqui desenhado.

Em suma, entende-se que este trabalho está aberto às influências plurais do meio em que os dados foram coletados, bem como dos olhares dos demais pesquisadores especialistas na área. Assim, entende-se que o saber acadêmico-científico só é possível a partir da troca de sentidos e da reconstrução constante de olhares analíticos.

## 2 ATUAÇÃO DE POLÍTICAS E DISCRICIONARIDADE

No desenvolvimento do trabalho foi realizada uma discussão sobre dois temas centrais para a pesquisa e que se inter-relacionam: as desigualdades sociais e educacionais no contexto da pandemia frente ao direito à educação, garantido pela legislação, e à ação desenvolvida por gestores escolares durante a pandemia, com vistas a mitigar as desigualdades ora mencionadas.

A pandemia de covid-19 deu margem a uma série de questionamentos sobre a capacidade de os sistemas educacionais enfrentarem situações de crise semelhantes às observadas com a disseminação do novo coronavírus. À complexidade do cenário sanitário se justapõem outras problemáticas que normalmente atravessam o sistema educacional e que, em um contexto de crise, evidenciam ainda mais as enormes desigualdades sociais e econômicas que o perpassam, bem como a importância do papel de gestores e de professores na execução das decisões tomadas sobre a matéria nos níveis centrais.

O papel dos atores do sistema educacional ganha centralidade em contextos de crise, devido, principalmente, à sua proximidade com a população e ao caráter abrangente das diretrizes e normas que emanam da autoridade pública. Essas duas condições, isto é, a amplitude das diretrizes e o trabalho em contextos reais, abrem um importante campo de ação para os que se encontram na base do sistema.

A análise de dados da pesquisa foi pautada em dois conceitos-chave do campo de “implementação de políticas”, a saber: o de “atuação de políticas” (ou *policy enactment*), discutido nas pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016); e “discricionariedade” dos Burocratas de Nível de Rua empregados nas pesquisas de Lotta (2020; 2021). Tais concepções, apesar de partirem de perspectivas teóricas diferentes, conseguem dialogar a partir da percepção acerca do espaço escolar enquanto contexto de poder.

As pesquisas desenvolvidas e coordenadas por Stephen J. Ball retratam como as políticas acontecem dentro do espaço escolar, envolvendo as nuances de poder e seus impactos. “Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de ‘outros adultos’ que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente, como cifras que “implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Diante disso, de acordo com os autores, os principais atores dos processos e ações da escola são mantidos fora dos planejamentos e decisões das políticas.

Assim, queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneira originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula [...], mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

Devemos considerar que nem sempre os professores e gestores participam do processo de planejamento e criação das políticas públicas, porém são eles que colocam em prática o que foi determinado. Esses atores estão inseridos diretamente no contexto escolar, conhecem as necessidades, deficiências e características importantes para a eficácia de qualquer ação ou proposta e, portanto, são competentes para avaliar a pertinência e alcance das políticas.

Em relação à interpretação da política pública, mesmo sendo determinado, é fato que os profissionais só colocam as ações em prática quando acreditam, demonstram interesse e aceitação, principalmente porque as políticas normalmente não são planejadas considerando todos os envolvidos. Assim, impõem-se como obrigatórias, sem discussão coletiva, o que causa, muitas vezes, desgaste e resistência dos envolvidos.

No entanto, Ozga (2000, p.113, *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13) indica que, até mesmo quando impostas, não deixam de ter “negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração e política oficial”. Para compreender melhor a articulação entre política e prática, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 67) trazem os conceitos de interpretação e tradução:

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas da aprendizagem”.

A interpretação, relatada pelos autores, corresponde ao processo de entendimento da política e de aquisição da informação, que perpassa desde a leitura inicial dos documentos orientadores até os momentos de direcionamento da prática.

[...] interpretações legítimas e autorais são apresentadas à equipe em reuniões ou por meio de textos como quadros, em que a prática é para ser pensada e construída ou objetivos para os quais a prática deve ser orientada – eles “focam” na atividade institucional. Essas apresentações, muitas vezes, tomam a forma de pedagogias sofisticadas da política (invisíveis) que envolvem os funcionários nas discussões e procuram incentivar o seu “domínio” de novas ideias políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), o termo tradução das políticas associa-se às táticas empregadas pelos atores políticos para colocar as políticas “em cena” (*policy enactment*), isto é, em prática. Com base nessas noções, a presente pesquisa procurou conhecer como as diretoras de escolas da rede municipal de Diadema interpretaram e traduziram as normativas dos órgãos centrais no contexto da pandemia.

Pôr em prática as normas definidas pelas autoridades implica, segundo os autores, “atuações coletivas e colaborativas”, assim como a “interação e inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e das cadeias” (p. 14-15).

Na maior parte das vezes, o trabalho de tradução das políticas públicas em contextos específicos, como é o caso do setor da educação, depende, em grande medida, de que elas “façam sentido” àqueles chamados a executá-las. Tal como a política precisa fazer sentido ao professor que a executa, também as políticas moldam a atuação dos docentes, como indicam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18):

Acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política. Há “espaços discricionários” (FENWICK; EDWARDS, 2010, P. 26) nas e além da política, cantos da escola aonde a política não chega, pedaços de práticas que são compostos de boas ideias dos professores ou do acaso ou da crise – mas esse espaço para a ação também é produzido ou delimitado pela política.

Trata-se, portanto, de “um processo complexo e híbrido de atuação”, em que interferem fatores relacionados com “os recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18). Essas características fazem da implementação de uma política, no âmbito educacional, um processo não linear, como indicam os autores mencionados.

A forma como as políticas públicas são traduzidas nas escolas está mediada por fatores institucionais, que “constituem um contexto material de interpretação e

criam diferentes possibilidades práticas e restrições para a atuação de políticas”. Segundo a análise de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30), “a atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política – *o material, o interpretativo e o discursivo*”.

Por sua parte, Avelar e Ball (2017, p. 1) apontam as mudanças observadas na forma como se executam processos de tomada decisão e de implementação de sistemas por “uma rede complexa de instituições e agências não governamentais” (tradução nossa). No referido estudo, os autores destacam, por exemplo, como o Movimento pela Base Nacional Comum tem se transformado em um espaço de colaboração entre o Estado e novas formas de filantropia. Em suas palavras:

[...] o trabalho de grupos como o MNLIS não sinalizam de uma vez por todas as mudanças sistêmicas na formulação de políticas de educação ou no estado da educação, ao contrário, isso é parte de uma miríade de pequenos movimentos, experimentos e iniciativas que podem ser escalados e contribuir com o tempo para uma reengenharia mais profunda do sistema (AVELAR; BALL, 2017, p. 8, tradução nossa).

Para esses pesquisadores, o modelo de governança apresentado envolve a “implantação constante, mas não dramática de novas estruturas e tecnologias de governança” que contribuem “para a redefinição das funções e responsabilidades do Estado” que, dessa forma, se reposiciona em termos normativos e institucionais (AVELAR; BALL, 2017).

Ao trabalho aqui apresentado interessou resgatar essa possibilidade de construir políticas a partir dos atores que diretamente intervêm em sua execução e que têm o conhecimento prático do público-alvo e de seu contexto social. Nesse sentido, aprofundar as estratégias por eles utilizadas permite pensar em formas diferentes de construir política pública.

Assim, o outro conceito-chave adotado neste estudo foi o de “discrecionalidade” dos Burocratas de Nível de Rua (BNR), empregado nas pesquisas de Lotta e colaboradores (2021). Esse arcabouço conceitual igualmente contribui para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho na medida em que elucida como os diretores escolares foram classificados no contexto da pandemia.

Crises como a causada pela pandemia de Covid-19 trazem diversas consequências para a administração pública no Brasil e no mundo. O enfrentamento de suas implicações passa pela implementação de diversas políticas públicas cujas prioridades são diminuir mortes, reduzir o contágio e mitigar os diversos efeitos sociais e econômicos. Tais políticas dependem da atuação dos profissionais de linha de frente que, no contato cotidiano

com a população, executam os serviços públicos emergenciais. (DUNLOP *et al.*, 2020, apud LOTTA, *et al.*, 2021, p.1).

A discricionariedade refere-se à margem de decisão de que dispõem os BNR no exercício de suas funções. No entanto, essa autonomia implica uma grande carga de responsabilidade em razão de suas decisões. De acordo com os autores, principalmente em períodos de crise, problemas como falta de recursos, aumento da demanda e rapidez nas decisões se exacerbam e “potencializam as ambiguidades e explicitam os limites da regulamentação existente e de experiências prévias para lidar com novos cenários”, situação que “aumenta o sofrimento e a sensação de risco ao qual estão expostos pelas próprias doenças e condições de trabalho” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 2).

O conceito de discricionariedade utilizado nesta dissertação parte das colaborações de Lipsky (2019), ao afirmar que se trata dos limites administrativos de determinada instituição, por intermédio das possibilidades interpretativas deixadas na lei. Nesse sentido, estabelece um paralelo entre liberdade administrativa e o papel da lei que rege aquela realidade. O autor argumenta, ainda, que o excesso de regras pode burocratizar demais as projeções interventivas da instituição e, diante disso, é necessário que ela entenda até que ponto vai sua autonomia, pois o bem-estar social deve ser a viga-mestra no processo de construção do papel institucional.

Para Lipsky (2019), as decisões e ações dos BNR dependem do modo como compreendem e aplicam as orientações de seus superiores hierárquicos. É nesse sentido que o conceito de discricionariedade se aproxima do de atuação em políticas empregado nas pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016), pois pressupõe que essas orientações são interpretadas e adaptadas por esses atores nas situações em que precisam ser concretizadas.

Ainda de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a discricionariedade, entendida como possibilidades autonomia administrativa, não estabelece uma relação com o que não está previsto em lei. Em outros termos, corresponde àquilo que pode ser feito, desde que tenha amparo legal. No contexto administrativo e de gestão, a discricionariedade é um pilar importante às movimentações de uma gestão proativa, que, embora tenha se estabelecido a partir dos limites institucionais, não entende que a instituição deva ser totalmente passiva diante das condições nas quais está inserida. Às vezes, é possível articular mecanismos legais válidos, ainda que não sejam corriqueiros.

Isso parece ter sido um lema bastante latente por parte das gestoras, sujeitos de pesquisa, uma vez que o período pandêmico se caracterizou como atípico para a rotina escolar. Diante da situação, as gestoras procuraram meios legais que pudessem garantir aos alunos matriculados acesso a uma educação de qualidade, tentando pensar em canais que estabelecessem um vínculo participativo entre escola e comunidade.

De acordo com Lipsky (2010):

Os burocratas de nível de rua podem considerar legítimo o direito dos gestores de dar direcionamentos, mas eles podem considerar como ilegítimos os objetivos da política propostos pelos gestores. Professores convidados a participar de programas de reforço escolar nos quais não acreditam ou policiais que não são capazes de prender pessoas alcoolizadas podem resistir a esses objetivos de políticas públicas de várias formas (LIPSKY, 2010, p. 65).

Como vemos, a burocracia de nível de rua é semiotizada por intermédio da sistematização entre as políticas públicas e os respectivos agentes responsáveis pela sua execução, de maneira proativa e socialmente engajada. Nesse sentido, entendemos que os sujeitos de pesquisa desta investigação assumiram um lugar de fala como participantes ativos das políticas públicas, considerando que deixaram uma posição passiva e assumiram um papel de articulador direto com a comunidade não escolar. Dito de outro modo, compreendemos que a definição contemplada pelo autor seja pertinente às especificidades desta investigação, pois os gestores e a equipe escolar procuraram sair das demarcações das instituições, visando a garantir o acesso à educação da maneira mais viável possível, de modo que todos se sentissem inseridos no processo.

Assim, indagar a complexa relação estabelecida entre as normas e sua execução por gestores que mantêm altos níveis de discricionariedade, característica que se intensifica em contextos de crise, permite problematizar como essa interação incide sobre a qualidade das políticas públicas “implementadas” e, portanto, sobre a qualidade do ensino que recebem os estudantes da rede pública. Partindo dessa premissa, os conceitos de atuação das políticas e discricionariedade foram fundamentais na análise, visto que se complementam e permitem examinar as decisões e estratégias adotadas pelos gestores para articular as orientações emanadas das autoridades da Seduc/Diadema com as condições objetivas das

unidades educacionais sob sua responsabilidade e as reais necessidades e demandas dos alunos, das famílias e do corpo docente no contexto da pandemia.

## 2.1 O Direito à Educação e as Desigualdades Educacionais no Contexto da Pandemia

Nesta subseção, focaliza-se a temática enunciada com base na articulação entre a literatura acerca do Direito à Educação e as pesquisas e estudos que têm monitorado o agravamento das desigualdades sociais e educacionais durante a pandemia. No Brasil, o direito à educação está garantido na Constituição Federal que, em seu artigo 205, determina:

A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Como indica Cury (2007, p. 484),

Tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão-dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

A importância do ensino obrigatório responde à magnitude da educação no desenvolvimento do ser humano. Ainda Para Cury (2002, p. 254), ela atinge “todas as dimensões do ser humano”:

o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX.

No entanto, apesar da importância da educação no desenvolvimento de um país, as elites brasileiras, ao longo da história, mostraram-se resistentes a investir nessa área. Como consequência, o país atravessou o século XX sem conseguir garantir a universalização do ensino e erradicar o analfabetismo, algo que seus

vizinhos resolveram na passagem do século XIX ao XX (SAVIANI, 2013). Como forma de enfrentar esses problemas, “a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade” (SAVIANI, 2013, p. 753).

Contudo, a disposição não foi cumprida e, à guisa de solução, o governo determinou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e ampliou o prazo inicial por mais dez anos. Desde então, diversos planos têm se sucedido para tornar realidade aquilo que determina a Carta Fundamental, sendo que 2022 é o último prazo para dar cumprimento às metas estabelecidas nos planos governamentais.

Em contrapartida, o Estado brasileiro tem incentivado a filantropia e o voluntariado no âmbito educacional, “transferindo para a sociedade civil, em suas diferentes instâncias, a responsabilidade pela educação” (SAVIANI, 2013, p. 754). Nos dizeres do autor:

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, 2013, p. 754).

Essa realidade acentua o que Saviani (2013) denomina “equação perversa” da política educacional brasileira, que determina, a partir da filantropia, a protelação, a fragmentação e a improvisação que explicam a precarização do ensino no Brasil. Como resposta a essa problemática, o autor propõe a organização de um Sistema Nacional de Educação que articule as formas de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, bem como a repartição de responsabilidades e a distribuição de recursos.

Atualmente, a discussão sobre o direito à educação se insere também no direito à diferença, de modo que sejam abordadas questões relacionadas à identidade de gênero, etnia e credo, entre outras. Ainda conforme o autor, há uma relação complexa entre a ideia de igualdade e direito à educação, por um lado, e a educação como dever do Estado, por outro. Isso porque, enquanto a igualdade se estabelece como “princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo”

(CURY, 2002, p. 255), a diversidade de formas de ser exige que o ensino também considere toda essa heterogeneidade.

Entretanto, segundo Cury (2002, p. 255), a “defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade”, motivo pelo qual é necessário assinalar as discriminações que devem ser sempre proibidas. A efetivação do direito à educação está garantida por meio de uma série de “princípios e regras da administração pública até as diretrizes que regem os currículos da educação escolar” (CURY, 2007, p. 484). Entre as garantias, encontra-se o da igualdade de condições, princípio pelo qual se pretende que

todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolha ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais termos possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais (CURY, 2007, p. 486).

Em se tratando de um dever, o Estado está obrigado a atuar no campo das desigualdades sociais para assegurar o direito à educação. Ao mesmo tempo, a educação tem uma função social que, segundo Cury (2007, p. 487), “pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações”. Essa característica é a que convoca, de acordo com o autor, diferentes atores para a realização desse objetivo. Ainda para Cury (2007, p. 487),

A igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

Junto à igualdade, a Constituição brasileira garante a pluralidade, conceito que expressa a necessária coexistência de diversas ideias e concepções pedagógicas, bem como de instituições públicas e privadas de ensino. Ambos os conceitos, igualdade e pluralidade, devem ser impulsionados com qualidade, motivo pelo qual “o ordenamento legal assinala o padrão de qualidade como princípio do ensino” (CURY, 2007, p. 8). Nos dizeres do autor:

A qualidade do ensino envolve, certamente, a incorporação de conhecimentos básicos, via de regra, transmitidos em poucas disciplinas já consensuais e protegidos pelo princípio da obrigatoriedade, é uma herança de que as novas gerações não podem ser privadas, sob pena de a educação escolar, ao invés de ser um instrumento de igualdade social e de

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, tornar-se fonte de novos e odiosos privilégios. (CURY, 2007, p. 487).

Para Cury (2007), o processo de ensino se enriquece à medida que os profissionais que se desenvolvem na área de educação se envolvem “no processo consciente de propiciar o melhor para todos” (p. 488). Assim, a instituição se transforma “no solo do ato pedagógico”, de modo que a

[...] sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, de daí se projeta a para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem (CURY, 2007, p. 488).

Em decorrência das garantias constitucionais que buscam assegurar o direito à educação, os gestores devem brindar acesso à escola e zelar pela frequência dos alunos, assim como garantir a sua permanência. Para tanto, Cury (2007) sinaliza a necessidade de garantir uma base material, isto é, financiamento e apoio na entrega de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. A seu ver, essas duas condições garantem que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva em condições similares para o conjunto de estudantes.

Nesse sentido, Schneider (2014, p. 7) também considera que tanto as ideias de igualdade de acesso à educação, como de igualdade de tratamento ignoram “as diferenças que estão postas antes do acesso à escola, e que estão ligadas ao contexto econômico, cultural e social que estão inseridos essas pessoas”. De acordo com Schneider (2014, p. 9), “se antes a discussão do direito passava pela vaga, ou seja, pela disponibilidade de espaços para educar, hoje ela estende-se a ideia de qualidade do ensino que é oferecido”. Na visão da autora, a qualidade do ensino necessita, entre outros elementos, de condições materiais e estruturais que garantam “um ambiente saudável, que propicie o desenvolvimento do educando como aponta o Estatuto da Criança e do Adolescente” (SCHNEIDER, 2014, p. 9).

Essas condições incluem infraestrutura, materiais e equipamentos. Entre as primeiras, Schneider considerou: condições dos espaços físicos; iluminação e ventilação; existência de computador e internet; disponibilidade de equipamentos eletrônicos; material e espaços pedagógicos; saneamento básico e energia; recursos adequados para pessoas com deficiência. Em sua análise, a pesquisadora compara escolas de 5º e 9º ano, em 2009 e 2011, a partir de dados obtidos da Prova

Brasil, cotejados com dados do Censo Escolar. Do conjunto examinado, as escolas brasileiras apresentam médias baixas em relação aos itens mencionados, sendo as regiões Norte e Nordeste as que apresentam piores condições materiais, o que coincide com maiores índices de pobreza.

O processo de ensino-aprendizagem requer também que os conflitos se resolvam por meio do diálogo, o que implica esgotar todos os recursos pedagógicos antes de aplicar uma sanção disciplinar (CURY, 2007). Finalmente, o gestor escolar deve evitar organizar os alunos em turmas homogêneas, pois a diversidade é um fator central “a fim de se propiciar a valorização de experiências diferenciadas, o respeito ao outro diferente, a pluralidade cultural e, por vezes, o apreço à tolerância” (CURY, 2007, p. 491).

Na busca de qualidade, o gestor escolar deve ainda ter um papel ativo na elaboração do projeto pedagógico, como forma de também garantir a qualidade do ensino. Nesse sentido, Cury (2007) indica a importância de definir calendário escolar, organização pedagógica, conteúdos curriculares, formas de aproveitamento de estudos, processos avaliativos e formas de recuperação.

A crise provocada pela pandemia de covid-19 tornou a preocupação em garantir o acesso à educação como direito de todos ainda mais latente. No entanto, a necessidade de suspender aulas presenciais para evitar a disseminação do vírus impôs a passagem para o modo de educação a distância, sem a possibilidade de um período de aprendizado e de adaptação para gestores, professores e estudantes.

Com o encerramento das atividades escolares, em março de 2020, as autoridades educacionais deviam assumir a necessidade de um esforço adicional para equipar as unidades de ensino antes do retorno às aulas, o que não aconteceu. Dada a precariedade de condições da infraestrutura escolar, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação vem promovendo a necessidade de elaborar um plano nacional de reabertura, que estabeleça protocolos de segurança e disponibilize recursos para implementar as adaptações necessárias (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

Trata-se de um esforço significativo, se considerado o tamanho do sistema educacional público brasileiro, composto por 35.504.108 de estudantes, segundo o Censo Escolar 2020. Desse total, 1.236.104 são alunos de educação especial, o que inclui discentes com deficiência, indígenas, entre outros. Em contrapartida, o mesmo Censo Escolar apontou sérios problemas na infraestrutura das escolas: apenas

41,2% têm banheiros adequados para alunos do Ensino Infantil, e 4,6% da rede municipal e 5,2% da rede estadual sequer têm banheiros. Cerca de 89% das escolas públicas são abastecidas de água, recurso menos comum no norte do país (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

Outros dados, fornecidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), salientam as deficiências estruturais do ensino no Brasil: 39% das escolas não têm estruturas básicas para a lavagem de mãos, número substantivamente inferior no Estado do Amazonas, onde apenas 19% das escolas têm acesso ao abastecimento de água. Também no Norte, menos de 10% das escolas acessam os serviços públicos de esgoto. Em contrapartida, a quantidade de alunos matriculados por turma varia de 16, no Ensino Infantil, a 27, no Ensino Médio. Os números mostram que a quantidade de banheiros dos estabelecimentos educacionais é insuficiente para o total de estudantes que assistem às aulas.

Às dificuldades de infraestrutura se sobrepõem as exigências que derivam do próprio contexto pandêmico e se relacionam à criação de processos de acolhida e de escuta, à necessidade de estabelecer novas formas de avaliação e de reorganizar o currículo, bem como à maior preocupação pela formação dos educadores (CAMPANHA..., 2021). Trata-se de mudanças que precisam de um aumento dos recursos disponíveis e de transformações estruturais das quais deveria participar a comunidade escolar.

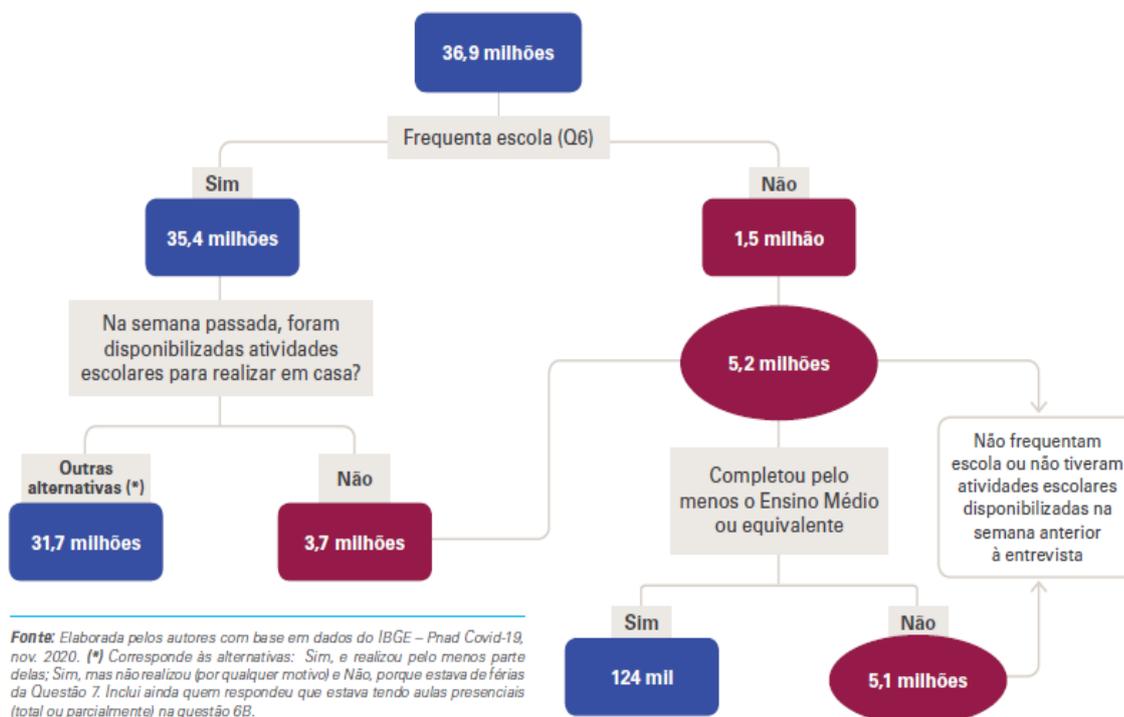
No caso da educação, além das enormes dificuldades técnicas e pedagógicas dessa mudança, o conjunto de atores precisou lidar com as enormes desigualdades que caracterizam o sistema educacional brasileiro e se expressam em situações de vulnerabilidade social de muitos estudantes. A esse respeito, com base em dados de 2019, recolhidos pela pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/PNAD), o estudo da UNICEF (2021) aponta um grande número de crianças fora do sistema escolar. De acordo com esse órgão, a população de crianças fora da escola – a maioria delas entre 4 e 5 anos, e 15 a 17 anos – concentra-se nas regiões Nordeste e Sudeste, que também são as mais populosas do Brasil.

Contudo, em termos percentuais, o estudo da UNICEF (2021, p. 12) indica que “a exclusão é maior nas regiões Norte e Centro-Oeste”. A situação se agrava nas áreas rurais, onde 10% das crianças nessas faixas etárias estão fora do sistema escolar, situação que, nos casos de crianças pretas, pardas e indígenas, representa mais de 70% do total de crianças excluídas.

Por último, o mesmo estudo indica que a maioria das crianças pretas, pardas e indígenas pertence a “famílias com renda domiciliar *per capita* de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo” (UNICEF, 2021, p. 30). A baixa renda das famílias “sugere que as condições de vida e de acesso às demais condições de vida e de acesso às demais condições de dignidade e aos demais direitos também podem estar comprometidas” (UNICEF, 2021, p. 32). Esse cenário tornou-se mais dramático durante a pandemia, uma realidade que, ainda conforme o Unicef (2021, p. 44), “pode conter informações sobre a dimensão da tragédia brasileira e indícios sobre quais iniciativas podem ser determinantes para o enfrentamento da exclusão escolar”.

Durante o ano de 2020, as porcentagens de estudantes fora da escola aumentaram nos setores indicados, o que evidencia que “o cenário imposto pela pandemia intensifica e exige medidas que busquem o seu enfrentamento” ( UNICEF, 2021, p. 51). Com base nos dados da pesquisa IBGE-PNAD Covid, foi elaborado o seguinte fluxograma, que evidencia grande parte do drama brasileiro no campo da educação:

Figura 1: Fluxograma da condição de frequência à escola, Brasil (2020)



Fonte: UNICEF (2021).

Entre as ações propostas pela UNICEF para combater esse cenário, destacam-se as seguintes: busca ativa de crianças e adolescentes fora do sistema escolar; organização de campanhas públicas para matrícula na escola; garantia de acesso à internet; apoio a dirigentes escolares, docentes e técnicos no acompanhamento e monitoramento das trajetórias de estudantes e nas iniciativas para reduzir o abandono escolar; e, finalmente, fortalecimento do sistema de garantia de direitos.

## **2.2 Atuação Política dos Gestores Escolares em meio à Pandemia**

No contexto problemático da educação no Brasil, as medidas adotadas para enfrentar a pandemia impuseram modificações drásticas à rotina de professores e gestores escolares. Esses profissionais, denominados também burocratas de nível de rua (BNR), passaram a atuar na linha da frente do combate à pandemia, na medida em que mantêm “o contato cotidiano com a população” e “executam os serviços públicos emergenciais” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 2).

Embora tenham migrado, desde o começo da crise sanitária, para o trabalho remoto, eles continuaram lidando direta e cotidianamente com seus estudantes. Essa mudança exigiu “transformar as suas práticas cotidianas de atendimento presencial e mediação frente a frente com usuários para o uso de instrumentos de interação remota, de forma emergencial e sem planejamento” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 17).

Dados coletados durante a primeira parte do projeto maior a que este estudo se vincula indicam que as estratégias mais utilizadas pelos docentes durante a pandemia foram: atividades enviadas pela Secretaria de Educação por meios digitais (24,35%); aulas gravadas pelos professores nas escolas (24,35%); aulas *on-line* em tempo real (10,98%); aulas gravadas por outros docentes (5,19%); aulas em tempo real realizadas por outros docentes (2,79%); e aulas gravadas em canais de TV (2,4%) (ROSA; PEREIRA, 2020, Relatório I).

Para tornar possíveis os requerimentos apontados pelas normativas públicas, muitos desses profissionais precisaram fazer adaptações de acordo com o contexto particular em que desenvolvem suas funções. No caso específico dos professores, a migração para o trabalho remoto exigiu “adotar metodologias de ensino remoto sem

dispor do conhecimento, da tecnologia ou das ferramentas necessárias” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 17).

Os resultados dessa pesquisa indicam que a maioria dos professores não se sentia preparada para ministrar aulas de forma remota, experiência que poucos tinham tido até então. Ademais, eles não receberam equipamentos nem capacitação para realizar suas tarefas no novo cenário. Em contrapartida, uma parcela importante dos estudantes também não dispunha dos equipamentos e do apoio necessários para acompanhar a nova forma de ensino. Aos problemas pedagógicos se somam outros que incidem diretamente sobre o rendimento escolar, por exemplo, a interrupção das merendas escolares, muitas vezes fundamentais para famílias em situação de vulnerabilidade.

Segundo Lotta *et al.* (2021), três fatores explicam as mudanças observadas no trabalho dos profissionais da linha de frente, como os professores, no contexto da crise iniciada pela pandemia de covid-19: centralização dos processos decisórios, alta ambiguidade na implementação de políticas públicas e maior conflito político.

As conclusões do estudo desses autores indicam que, embora contextos de crise suponham a necessidade de centralizar o processo decisório, “pesquisas apontam que a sua gestão é mais efetiva quando conduzida por redes policêntricas que colocam em prática sistemas de negociação, favorecendo a atuação de lideranças operacionais” (p. 20). Isso ocorre porque normativas não condizentes com o cotidiano dos profissionais da linha de frente aumentam o grau de discricionariedade de suas decisões, com o objetivo de alcançar o público-alvo das políticas públicas que buscam ser implementadas.

Aos fatores institucionais mencionados acrescentam-se condições críticas de trabalho, na medida em que existe uma grande demanda, poucos recursos e um alto nível de pressão, tanto das chefias como dos beneficiários das políticas públicas (LOTTA *et al.*, 2021, p. 5). Em momentos de crise, essas condições se exacerbam ao mesmo tempo em que aumentam a imprevisibilidade e os graus de incerteza em um marco amplo de regulamentação dos procedimentos.

Nesse contexto, os profissionais da linha de frente precisam tomar decisões rápidas, cujas repercussões podem ser críticas, situação que provoca desmotivação e grande sofrimento. No caso específico da pandemia de covid-19, é preciso acrescentar que “o seu enfrentamento depende, basicamente, da atuação desses burocratas” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 6), em condições que têm sido particularmente

difíceis no caso brasileiro. Para lidar com essa realidade, tais profissionais desenvolvem diferentes estratégias para enfrentar a pressão, denominadas *coping*, “que incluem desde a racionalização do serviço até a total proteção da pessoa atendida em detrimento do cumprimento de metas” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 5).

Ainda para os autores, os processos decisórios conduzidos de cima para baixo se fundamentam em uma série de pressupostos equivocados, entre eles, a ideia de que os burocratas de alto escalão: têm um diagnóstico completo da situação; apoiam-se em “um conjunto ideal de informações sobre quem utiliza os serviços, os contextos de implementação e os regimes de interação”; dispõem de “um modelo causal consistente a respeito dos resultados e impactos que pretendem alcançar”; contam com “todos os instrumentos para promover o comprometimento dos níveis burocráticos no processo de implementação”; e têm “capacidade para tornar a política compreensível e operacional para todos os agentes implementadores” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 21), o que diminuiria o grau de discricionariedade dos agentes que executam tais políticas.

No contexto brasileiro, a ambiguidade das políticas implementadas se torna ainda mais crítica, principalmente pela “ausência de coordenação intergovernamental” (LOTTA *et al.*, 2021; ROSA, MARTINS, 2021; MARTINS, 2022 ) e por uma situação de maior conflito político nos níveis em que são tomadas as decisões. Como consequência direta, os profissionais da linha da frente, que passaram a trabalhar de forma remota, alegam falta de treinamentos e de uma transição adequada para a nova modalidade de trabalho, além de dificuldades para atender aos grupos mais vulneráveis.

Ainda sobre a desarticulação entre as iniciativas dos entes federados, nota-se que

A falta de sintonia entre as ações governamentais, desde o início da crise sanitária, engendrou inúmeros e sérios problemas, pois as esferas subnacionais de governo assumiram encargos no enfrentamento da pandemia de maneira descoordenada e diferenciada entre as regiões. As estratégias e ações implementadas pelos municípios estudados se enquadram nesse cenário de tentativas de acerto e erro, sem diretrizes claras definidas pela esfera federal e à mercê da sobreposição de medidas legais e normativas preconizadas pelo governo do estado de São Paulo (ROSA, MARTINS, 2021).

Nesse complexo cenário, são esses profissionais que se encarregam de executar as diferentes normativas emanadas de órgãos públicos para viabilizar o

processo educativo em condições nunca antes experimentadas. Do mesmo modo, são eles que se mantêm na linha de frente, como BNR, e, portanto, são os que melhor conhecem a realidade na qual buscam serem implementadas as políticas públicas. Assim, o presente estudo aborda as ações desenvolvidas pelos gestores como próprias dos BNR e, por conseguinte, com um alto índice de discricionariedade, considerando também que sua atuação na implementação de políticas educacionais tende a ser mais eficaz na medida em que se apoia em trabalho coletivo e colaborativo, segundo o conceito desenvolvido por Ball, Maguire e Braun (2016), explicado no item referencial teórico.

Em síntese, quando lidamos com diversos sujeitos de pesquisa em um mesmo contexto, na condição de atores sociais, comumente encontramos uma diversidade de opiniões costuradas a partir da perspectiva de vida de cada um. Nesse sentido, entender as projeções de gestores e docentes é algo importante no percurso de construção de sentidos da pesquisa. De maneira justaposta, os efeitos de sentido dos BNR se manifestam de diferentes formas na fala dos sujeitos de pesquisa, o que nos ajuda a entender a educação como espaço de dissonância ideológica.

### 3 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos um panorama do contexto em que os dados foram coletados. Entendemos que seja importante o mapeamento das características contextuais, partindo do princípio de que existem forças maiores, capazes de alterar os sentidos do *corpus* da investigação, pois os sentidos estão interligados a questões que lhes são externas.

A partir desse pressuposto, fazemos um panorama dos aspectos socioeconômicos do município de Diadema, com base em sua logística geográfica, bem como em seu arcabouço cultural, historicamente construído. Isso, por sua vez, nos ajuda a entender como as percepções de ensino e de gestão dos sujeitos de pesquisa podem se fazer presentes nos dados coletados e tratados mais adiante, no bojo investigativo.

Ademais, caracterizamos o tipo e a abordagem de pesquisas utilizadas no desenho metodológico que trazemos à baila nesta investigação. Assim, entendemos que questões epistemológicas podem se fazer presentes, partindo da premissa de que as pesquisas acerca dos princípios investigativos na educação têm forte relação com demais áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Em síntese, entendemos que a metodologia da pesquisa científica é ponto basilar na construção de olhares investigativos, pois agrega perspectivas de engajamento sociodiscursivo não vistas a olho nu nos dados coletados. Portanto, consideramos que o processo de coleta do *corpus* é tão importante quanto os próprios dados, visto que refletem forças ideológicas e discursivas na esfera sociopragmática vigente.

#### 3.1 Caracterização do Município de Diadema

O município de Diadema, composto por sete cidades, integra a Região Metropolitana de São Paulo e forma parte do ABCD Paulista. A ocupação da cidade beneficiou-se, a partir do século XVIII, da localização geográfica da região, situada entre o litoral e o planalto. Inicialmente, a cidade era composta por quatro bairros pertencentes a São Bernardo do Campo, situação que mudou em 1948, quando foi criado o Distrito de Diadema por meio da Lei nº 233. O acelerado crescimento da

cidade, produto principalmente da instalação de um grande número de indústrias, permitiu a mudança de distrito para município, cuja emancipação foi aprovada em 1958.

Segundo dados do IBGE (2020), Diadema tem uma população de 426.757 habitantes e ocupa o 14º lugar entre as cidades mais populosas do estado de São Paulo. Apresenta uma área de 30.732 km² e, atualmente, está composta por onze bairros: Eldorado, Inamar, Piraporinha, Centro, Conceição, Casa Grande, Serraria, Canhema, Campanário, Vila Nogueira e Taboão.

A figura abaixo ilustra os movimentos geográficos de articulação entre os bairros do município, de modo a construir um complexo regional que ajuda a integrar ao ABCD Paulista:

Figura 2: Mapa do Município de Diadema



Fonte: DIADEMA (2022)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.diadema.sp.gov.br/cidade>. Acesso em 04 ago. 2022.

A ilustração nos ajuda a ter uma visão espacial a respeito da localização do município de Diadema, o que contribui na semiotização de aspectos geográficos e históricos que, simultaneamente, ajudam a pensar em aspectos de construção ideológica e de efeitos de sentido quanto ao comportamento educacional local. Isso posto, podemos afirmar que existe uma relação entre a forma e o conteúdo social, ou seja, a construção histórico-espacial do município justifica muito do que os dados revelam nesta pesquisa.

### 3.2 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Diadema

O Sistema de Ensino da Rede Municipal de Diadema é composto por 61 escolas da rede direta, que atendem aos segmentos de Educação Infantil, integral e parcial, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, 27 unidades da rede conveniada, que atendem ao segmento de Educação Infantil integral e 1 unidade do Centro de Inclusão à Atenção Social (CAIS), que atende à Educação Inclusiva. O Quadro 1 apresenta o listado de unidades escolares do município.

Quadro 1: Unidades escolares do Município de Diadema (rede direta e conveniada)

UNIDADES ESCOLARES	
1	EMEB Annete Melchiorretto (Rua Manoel Motta, 20)
2	APAE (Av. Dr. Ulysses Guimarães, 316 )
3	Candido Portinari (R. Cândido Portinari, 07)
4	Comunidade Inamar (Av. Antonio S. Cunha Bueno, 1451)
5	Creche Raimundo Alselmo (R. Carati, 105)
6	Dom Bosco (R. Sul América, 157)
7	EM Dep. Freitas Nobre (R. Gaspar Lemos, 405)
8	EM Min. Francisco de Paula Quintanilha Ribeiro (R. Pau do Café, 1.552 )
9	EM Profº Francisco Daniel Trivinho (Praça Lauro Michels, 30)
10	EM Sagrado Coração de Jesus (Av. Fundibem, 670)
11	EM Zilda Gomes (R. Maria Emília, 100)
12	EM. Profª Fabíola de Lima Goyano (Rua Antonio S. C. Bueno, 72)
13	EMEB Soc. Herbert de Souza (R. Graça Aranha, 224 )
14	EMEB Albino Freitas (R. D. Divina P. Chaves, 45)
15	EMEB Anita C. Malfatti (R. Ari Barroso, 290)

16	EMEB Aurélio B. de Holanda Ferreira (R. Men de Sá, 206)
17	EMEB Carlos Drummond de Andrade (R. Antonio C. Barros, 87)
18	EMEB Carolina Maria de Jesus (R. Vega, 198 )
19	EMEB Cecília Meirelles (R. Marechal Deodoro, 46)
20	EMEB Chico Mendes (R. Pau Brasil, 130 )
21	EMEB Clarice Lispector (R. Luíz Vasconcelos, 320)
22	EMEB Cora Coralina (R. Santo Inácio, 97)
23	EMEB Devanir José de Carvalho (R. PD. Antonio Tomás, 75)
24	EMEB Dr. Atila F. Vaz (Rua Badejo, 70)
25	EMEB Dr. Humberto M. Mendonça (R. Maria Helena, 331)
26	EMEB Dr. José Martins da Silva (R. dos Guatampus, 69)
27	EMEB Dr. Mario Santalúcia (Av. DA. Ruyce F. Alvim, 2.050)
28	EMEB Eremita G. da Costa (R. Afonso M. da Cruz, s/nº)
29	EMEB Eva Maria dos Santos (R. Epicea, S/Nº)
30	EMEB Florestan Fernandes (Av. Afrânio Peixoto, 599)
31	EMEB Heitor Villa-lobos (R. São Paulo, 06)
32	EMEB Henrique de Souza Filho – Henfil (R. Havana, 125)
33	EMEB Inspetor Reinaldo Piró (R. Antonio S. C. Bueno, 1.184)
34	EMEB Irmã Dulce (R. Armelin A. F. Coutinho, 320)
35	EMEB João jose – Naval (R. Idealópolis, 285)
36	EMEB Joaquim José da Silva Xavier – Tiradentes (R. dos Botocudos, 395)
37	EMEB Jorge Amado (R. Martins Fontes, 144)
38	EMEB José Bento Monteiro Lobato (R. José R. Teixeira, 213)
39	EMEB Jose da Silva Filho (R. Barão de Uruguaiiana, 31)
40	EMEB José Rodrigues Pinto (R. Sebastião F. Tourinho, 60)
41	EMEB Lázara Silveira Pacheco (Av. Luiz Carlos Prestes, 560)
42	EMEB Letícia B. Pessa (R. Linda, 114)
43	EMEB Luiz Gonzaga (R. Javari, 674)
44	EMEB Mª Clara – Ilhéus (Travessa Tietá do Agreste, 107)
45	EMEB Machado de Assis (Av. Tietê, 295)
46	EMEB Manoel Fiel Filho (R. Índia, 55)
47	EMEB Marcia Maria R. da Silva (R. São Francisco de Assis, 153)
48	EMEB Marieta de Freitas Martins (R. Parapuã, 77)
49	EMEB Mario Quintana (R. Marcos de Azevedo, 300)
50	EMEB Perseu Abramo (R. Aires da Cunha, 59)
51	EMEB Profª Creuza Ap. de Lima Pinho (R. Albatroz, 237)
52	EMEB Profª Elza Freire (R. Emílio Ribas, 30)
53	EMEB Profª Hercília Alves da Silva Ribeiro ( Rua Bituva, 40)
54	EMEB Profº Evandro Caiaffa Esquível (R. Procópio Ferreira, 17)

55	EMEB Profº Paulo Freire (R. Vicente A Zara, 257)
56	EMEB Rachel de Queiroz (Praça Buruti, S/Nº)
57	EMEB Roberto C. Tapia (R. Bolchevick, s/nº)
58	EMEB Santo Dias da Silva (R. 26 de Abril, 301 )
59	EMEB Senador Teotônio Brandão Vilela (R. Barão de Iguape, 384)
60	EMEB Tarsila do Amaral (R. Pau Brasil, 125 )
61	EMEB Tatiana Belinky (Estr. Pedreira Alvarenga, 275 )
62	EMEB Terezinha F. dos Santos (R. André V. Negreiros, 32)
63	EMEB Tom Jobim (Av. D. João VI, 926)
64	EMEB Vereador Jorge Ferreira (R. Ten. Oscar Nunes, 20)
65	EMEB Vinícius de Moraes (R. André V. Negreiros, 32)
66	EMEB Zélia Gattai (R. Paganini, 105)
67	Espaço Criança (Av. Presidente Juscelino, 919)
68	Espaço Solidário I e II (R. São Rafael, 299)
69	Espaço Solidário IV (Rua Vinte e um, 14)
70	Espaço Solidário V (Av. Afonso M. da Cruz, 1555)
71	Espaço Solidário VI (R. Vênus, 124)
72	Espaço Solidário VII (R. Coimbra, 287)
73	Espaço Solidário VIII (Av. Dom Pedro I, 776)
74	Estado de Israel (R. Dois de Julho, 465)
75	Frei Ambrósio (Estrada Maria Helena, 22)
76	Futura Geração (Av. Paranapanema, 551)
77	Lar do Alvorecer (R. Santa Efigênia, 79)
78	Navegantes (R. Manoel Mota, 75)
79	Nossa Sra Fátima (R. Fernando Martinez Guebara, 134)
80	Nova Conquista (Rua Guaricica, 45)
81	Núcleo Infantil Rananan III (R. Salgado de Castro, 58)
82	Núcleo Infantil Rananan VI (R. Renato Barbosa, 213)
83	Núcleo Infantil Rananan XII (R. da Independência, 98)
84	Rubem Alves (Travessa São Sebastião do Paraíso, s/nº)
85	Santa Marta (Rua Chopin, 25)
86	São Judas (R. das Perobas, 430)
87	São Marcos (R. Cachalote, 472)
88	Stella Maris (R. D. Maria Leite, 257)

Fonte: DIADEMA (2020)

A rede municipal de Diadema atende, atualmente, a 29.446 alunos, distribuídos em: 13.377 matrículas de Educação Infantil, que inclui os níveis de creche e pré-escola; 12.536 de Ensino Fundamental; 2.446 de EJA; e 1.087 de

Educação Especial (2020). A taxa de escolarização do município é de 96,8%, segundo dados do censo de 2010 registrados pelo IBGE.

Esse total de alunos é atendido por 2.827 docentes de Educação Básica, distribuídos da seguinte forma: 727 de Educação Infantil; 341 de Educação Infantil pré-escola. 1.222 de Ensino Fundamental, anos iniciais; 28 de Ensino Fundamental, anos finais; 39 de EJA, anos iniciais; e 470 de EJA, anos finais. Os professores da área de Educação Especial aparecem subsumidos no levantamento realizado pelo Censo Escolar e estão distribuídos nos diferentes níveis da Educação Básica (ROSA; PEREIRA *et al.*, 2020).

Ainda de acordo com o relatório citado, Diadema tem um total de 65 gestores eleitos no final de 2019, data do último processo eleitoral. Assim, eles assumiram suas funções em fevereiro de 2020 e precisaram passar para o ensino remoto como consequência do fechamento das escolas.

A esse respeito, interessa mencionar que a Lei Complementar nº 353, de 26 de março de 2012, denominada Novo Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Oficial de Diadema, em seu artigo 94, determinou o provimento de cargo para exercício das funções gratificadas de diretor e vice-diretor de escola por meio do processo de eleição, permanecendo na função durante três anos, com possibilidades de nova designação por igual período mediante nova eleição. Os requisitos para participar desse processo estão previstos no artigo 90 da Lei:

- I – ser docente da rede de escolas de educação básica do ensino público municipal;
- II – ter graduação em pedagogia com licenciatura plena. ou Normal Superior ou equivalente com especialização em Gestão Escolar; ou licenciatura com complementação pedagógica.
- III – ter comprovada experiência de 5 (cinco) anos de exercício no magistério público oficial dos quais, no mínimo 3 (três) anos, como docente do ensino público do município de Diadema.
- IV – ter comprovada participação e aprovação em curso preparatório de Gestão Escolar oferecido pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituição de educação por ela indicada. (Lei Complementar nº 353/2012).

O início da pandemia e as limitações impostas pelas medidas de isolamento adotadas pelas autoridades públicas determinaram a passagem do sistema de aulas presencial ao modo remoto, em março de 2020. Essa mudança tornou-se um grande dificultador tanto para professores como para gestores. Em pouco tempo, os docentes tiveram de redesenhar e/ou adaptar as atividades pedagógicas ao modo

remoto, o que implicou transformações nas formas de elaborar e transmitir conteúdos, interagir com os estudantes e avaliar o trabalho pedagógico. A maioria destes profissionais trabalhou regularmente durante o período da pandemia, fosse preparando materiais, recebendo formações *on-line* ou fazendo plantões nas escolas (ROSA; PEREIRA, 2020).

Quanto aos gestores, principalmente aqueles que, pela primeira vez, assumiam o exercício da função, a mudança os colocou na linha de frente de um sistema que precisava se redesenhar em uma velocidade inédita. Era preciso reorganizar o calendário escolar e o atendimento de alunos e de suas famílias durante o período de isolamento, considerando as dificuldades técnicas e todas as outras, derivadas da difícil situação econômica e social que representa a pandemia para muitas famílias em condições de vulnerabilidade (ROSA; PEREIRA, 2020).

Em relação às medidas adotadas pelas Secretarias de Educação – organismos que concentram os processos decisórios –, os resultados da pesquisa mencionada apontam que 75,05% delas se concentraram, de acordo com professores e gestores, no recesso escolar, e 14,17%, na antecipação de férias. Essa realidade evidencia a enorme dificuldade que as instituições enfrentaram durante a pandemia e a necessidade de ter um tempo para poder implementar a modalidade remota (ROSA; PEREIRA, 2020). Em contrapartida, os dados do referido estudo indicam que cerca de 60% dos professores e gestores entrevistados consideram que o currículo planejado para o ano de 2020 estava sendo cumprido parcialmente, enquanto mais de 10% indicaram que não estava sendo cumprido.

De acordo com os resultados da pesquisa em questão, apenas 37,33% das escolas tiveram autonomia para decidir as estratégias mais adequadas à sua realidade escolar. O índice foi construído para medir o grau de percepção da comunidade, isto é, família e funcionários, e da sociedade civil, representada no Conselho Municipal de Educação, bem como em associações e sindicatos. As estratégias de ensino remoto mais utilizadas foram: envio de atividades aos alunos e de orientações às famílias por meios digitais; entrega de material impresso produzido pelos docentes; acesso a materiais ou atividades no *site* da Secretaria de Educação; uso de aplicativos e/ou plataformas *on-line*; e, em menor medida, o envio de material impresso elaborado pelas Secretarias de Educação (ROSA; PEREIRA, 2020).

A modalidade remota foi complementada com aulas *on-line*, gravadas pelos professores ou em canais de televisão. À medida que a faixa etária dos alunos diminui, os resultados da pesquisa apontam menor grau de adequação das estratégias de ensino remoto às especificidades desses estudantes. De fato, 48,5% dos professores e gestores consultados indicaram que as estratégias de ensino eram adequadas a alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, sendo esta a porcentagem mais alta.

Para os outros níveis, as avaliações se distribuem da seguinte maneira: 41,52% no caso de crianças pequenas (pré-escola); 35,93% para alunos do Ensino Fundamental, anos finais; 32,73% para as crianças pequenas, que assistem a creches; 29,95% no caso de alunos de EJA; 24,95% para estudantes de Educação Especial; e 24,75% no caso de bebês que assistem a creches. A essas dificuldades é preciso acrescentar a baixa adequação dessas estratégias a alunos com deficiências e transtornos específicos, alunos em situação de acolhimento institucional e alunos migrantes (ROSA; PEREIRA, 2020).

A pesquisa refere-se também às dificuldades apontadas por professores e gestores em relação aos processos de gestão das unidades escolares. A maioria apontou que os materiais e tecnologias utilizados eram parcialmente adequados ao processo de ensino-aprendizagem, assim como à comunicação entre as secretarias de Educação e os gestores, ao apoio das Secretarias de Educação às escolas e à comunicação entre gestores e professores (ROSA; PEREIRA, 2020).

Em contrapartida, a rotina de trabalho dos profissionais da educação foi alterada de maneira drástica, e a maioria indica que a carga de trabalho e a rotina administrativa se intensificaram durante o período de fechamento das escolas. Contudo, uma porcentagem significativa (73,05% dos entrevistados) aponta que o acolhimento e o apoio aos docentes pela equipe gestora ocorreram de forma satisfatória.

Os dados apresentados mostram as enormes dificuldades que enfrentaram professores e gestores durante o período de isolamento social, o que abre interrogantes sobre a forma como essa mudança ocorreu, as medidas que foram adotadas e como foram implementadas. São essas questões que formam parte da pesquisa aqui apresentada.

### 3.3 Procedimentos Metodológicos

Por meio da abordagem qualitativa, o estudo discorreu sobre a relação estabelecida entre a definição de uma política e sua execução, com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre as formas como são construídas e implementadas normativas que impactam diretamente o dia a dia das pessoas. Entendemos que a referida abordagem possibilitou a captação de ideias alocadas no plano discursivo, o que é bastante relevante em pesquisas nas Ciências Humanas, sobretudo em investigações na área da Educação.

Assim, a presente pesquisa procurou responder à seguinte questão-problema: **quais as estratégias e ações adotadas por gestores escolares na consecução das normativas exaradas pela Seduc do município de Diadema no contexto da crise sanitária provocada pela pandemia de covid-19?**

A partir dessa questão, o objetivo geral deste estudo foi analisar as estratégias e ações adotadas pelos gestores escolares da rede municipal de educação de Diadema com vistas a mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas no contexto da pandemia de covid-19.

Em vista deste objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação de Diadema para orientar o processo de ensino remoto, a modalidade híbrida e o retorno presencial dos estudantes;
- Examinar as ações e as estratégias adotadas por gestores escolares da rede municipal de Diadema para implementar as medidas emanadas da Secretaria Municipal de Educação;
- Conhecer as ações e estratégias adotadas por gestores escolares para mitigar os prejuízos escolares dos estudantes do Ensino Fundamental nas séries iniciais no contexto da pandemia.

A construção do percurso metodológico pautou-se na proposta de triangulação entre diferentes dados, de naturezas múltiplas. No contexto desta investigação, a perspectiva de cruzamento de dados foi um ponto crucial para a formação dos olhares analíticos aqui delineados, pressuposto de grande importância quando o assunto é a perspectiva analítico-discursiva dos dados, baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005).

Ao termo “triangulação” atribuímos o mesmo significado sugerido por Bortoni-Ricardo (2008), ao compreender que se trata de um processo comparativo entre os dados que constituem o *corpus* de uma pesquisa a partir de diferentes semioses. Dessa forma, trata-se de uma técnica metodológica bastante utilizada no contexto investigativo, partindo da premissa de que se constitui com base na justaposição de diferentes discursos na complexificação do objeto de pesquisa.

A partir disso, é válido ressaltar que esse desenho metodológico contribuiu, diretamente, para a compreensão dos desafios colocados às unidades escolares do município de Diadema, no que se refere à redução das desigualdades educacionais e à garantia do direito de todos a uma educação de qualidade. Isso porque o processo triangulativo possibilitou a captação de discursos essenciais ao entendimento de aspectos comportamentais e logísticos da gestão escolar em tempos pandêmicos.

A abordagem metodológica da pesquisa é a qualitativa. Para André (1995, p. 30), ela consiste em um estudo que se desenvolve em uma situação natural, rica em dados descritivos, analisados em um plano aberto e flexível que, ao mesmo tempo, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, na medida em que o problema proposto para estudo ainda é muito recente e são necessários dados que permitam analisar os impactos da pandemia de covid-19 no âmbito educacional. Dessa maneira, pretende-se definir e delinear melhor o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e a levantar novas hipóteses de estudo.

Por esse motivo, o planejamento da pesquisa foi flexível, uma vez que buscou levantar informações sobre o maior número de aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (GIL, 2019). Logo, interessa particularmente que o estudo permita a aplicação prática dos resultados e a solução de problemas que apontem ao problema analisado.

Os procedimentos metodológicos considerados respondem aos objetivos específicos definidos para esta investigação, partindo da premissa de que eles serviram como pontos transversais ao desenho metodológico. A relação entre metodologia e objetivos de pesquisa é um ponto-chave para a construção de um olhar científico planejado e conivente com a pergunta orientadora da investigação.

Por meio da análise documental, pretendeu-se examinar o conjunto de normativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema

durante o período da pandemia, referentes às modalidades de ensino remoto, sistema híbrido e retorno presencial dos estudantes (Objetivo específico 1). Foi de interesse conhecer, nos protocolos de trabalho, a definição de prioridades e orientações da Seduc às unidades escolares para implementar as medidas propostas para a rede de Diadema.

A pesquisa documental é entendida como uma tipologia investigativa baseada nos seguintes aspectos: tratamento científico a partir de um *corpus* ainda sem passagem pelo olhar acadêmico; semiotização de práticas discursivas a partir de um recorte de tempo e espaço; e documentação de um percurso político-comportamental de uma dada comunidade social (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

De acordo com Cellard (2008) e Sá-Silva *et al* (2009), o entendimento de um determinado dado de pesquisa como algo documental é, na verdade, um processo de realocação de conflitos externos para algo interno, ou seja, a partir das demandas sociais, há um registro (oral ou escrito) das referidas demandas. Isso, por sua vez, gera convergências ideológicas e, por conseguinte, conferem-se sentidos àquilo que entendemos como documento.

No contexto desta pesquisa, consideramos documento todo o conjunto de leis que regem as tomadas de decisão no âmbito das políticas educacionais desenvolvidas no período pandêmico, bem como as falas das gestoras que deram margem ao tratamento analítico transposto na última seção do trabalho. Nesse sentido, partimos do princípio da triangulação mencionado anteriormente, visto que confrontamos dados escritos e orais para confluência das percepções científicas aqui travadas. Portanto, entendemos que a verdade, ainda que efêmera, é construída a partir de diferentes documentos, que nos ajudam a pensar questões referentes aos desafios da gestão no contexto da pandemia.

Durante esse período, foram publicadas diferentes normativas municipais com a finalidade de direcionar o ensino remoto, híbrido e presencial, que serão objeto de estudo do presente trabalho e se apresentam no Quadro 2. Além disso, o recorte cronológico abrange os anos de 2020 e 2022, período em que as aulas ocorreram de modo remoto a fim de evitar a proliferação do vírus por meio do contato físico e que marca o início da retomada paulatina ao ensino presencial.

Quadro 2: Normativas Municipais

Circular GAB SE 021/2020 (16/03/2020)	Primeira circular que se remete à pandemia. A circular suspende preventivamente as aulas presenciais no período de 23 a 31/03 e orienta o cumprimento do horário de HTPC de forma remota. Nesse momento, ainda não foram elencadas orientações claras sobre os encaminhamentos futuros.
Circular GAB SE 022/2020 (18/03/2020)	A circular suspende o trabalho presencial de todos os funcionários das escolas a partir do dia 23/03 e informa que será publicado um documento com orientações sobre o funcionamento do teletrabalho.
Portaria 001_2020 (19/03/2020)	A Portaria regulamenta o teletrabalho e organiza a forma de envio das atividades aos estudantes por meio de postagens às segundas e quartas feiras no Portal da Educação.
Circular GAB SE 023/2020 (20/03/2020)	A Secretaria de Educação firma uma parceria com a Mind Lab para oferecer conteúdos digitais aos estudantes. A circular informa que todas as segundas-feiras os estudantes receberão atividades de forma eletrônica via e-mail e/ou telefone dos pais, por intermédio da Mind Lab. Essas atividades terão como objetivo desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas alinhadas à BNCC. O documento ainda informa que todas as quartas-feiras serão publicadas propostas de atividades planejadas pelas unidades escolares via Portal da Educação de Diadema para acesso das famílias. Dá-se a orientação de que as propostas sejam planejadas considerando a autonomia dos estudantes e sem necessidade de impressão.
Portaria 004_2020 (07/04/2020)	Alteração do Calendário Escolar, antecipando o recesso para o período de 08 a 23 de abril.
Circular GAB SE 024/2020 (14/04/2020)	A Prefeitura realiza a entrega das cestas de alimentos como forma de auxiliar a alimentação em casa no período de suspensão das aulas presenciais.
Circular GAB SE 034/2020 (30/07/2020)	É realizada uma pesquisa pelo Google Forms com as famílias e profissionais da educação sobre a possibilidade do retorno presencial dos estudantes.
Circular GAB SE 040/2020 (24/08/2020)	Orienta os professores a disponibilizarem os materiais PNLD, EMAI, Ler e Escrever e Construindo Aprendizagens, como propostas para casa, sendo mais uma forma de oferecer conteúdo aos estudantes.
Circular GAB SE 042/2020 (28/08/2020)	Anuncia a formação com o médico infectologista Dr. Dacio Lyra para esclarecer dúvidas dos gestores e tratar do panorama geral da cidade no enfrentamento da covid 19.
Circular GAB SE 043/2020 (04/09/2020)	Comunica o momento formativo com os gestores, junto ao Sr. Amaury Machi Jr, engenheiro do Sesmt, cuja temática será “Diretrizes de segurança frente ao Covid19 no ambiente de trabalho”.
Decreto 7871 de 27 de janeiro de 2021	Autoriza as atividades híbridas a partir de 01/03. Determina suspensão de atendimento presencial na fase vermelha e atendimento de 35% dos estudantes presenciais na fase amarela. O retorno presencial será definido pela família, não sendo obrigatório.
Circular GAB SE 05/2021 (28/01/2021)	Trata do retorno após as férias, informando que o primeiro dia será realizado de forma remota através de acolhimento pelo YouTube.
Circular GAB SE 16/2021 (04/02/2021)	Publica o Calendário letivo de 2021.
Circular GAB SE 17/2021 (04/02/2021)	Orienta o retorno presencial nas escolas dos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos em revezamento por 6 horas diárias, garantindo o funcionamento das escolas todos os dias da semana em todos os períodos.
Decreto 7881 de 15 de fevereiro de 2021	Autoriza as atividades híbridas a partir de 18/02. Determina suspensão de atendimento presencial na fase vermelha e atendimento de 35% dos estudantes presenciais na fase amarela. O retorno presencial será

	definido pela família, não sendo obrigatório.
Circular GAB SE 046/2021	Traz orientações para publicação das propostas de atividades no Portal da educação de forma quinzenal.
Circular GAB SE 060/2021 (12/03/2021)	A Secretaria formula uma planilha de acompanhamento do trabalho remoto para que os professores alimentem com as informações de acesso dos estudantes mensalmente.
Decreto 7894 de 12 de março de 2021	Suspende as aulas presenciais até o dia 05/04.
Circular GAB SE 071/2021 (05/04/2021)	Apresenta orientações para o atendimento das unidades escolares no mês de abril, suspendendo o trabalho presencial diariamente nas unidades escolares. Ademais, orienta em quais situações os gestores deverão cumprir trabalho presencial.
Circular GAB SE 074/2021 (06/04/2021)	Atribui plantões quinzenais para entrega de atividades impressas aos estudantes
Decreto 7914 de 16 de abril de 2021	Estabelece o retorno híbrido das aulas presenciais a partir de 03/05/2021 no âmbito do município de Diadema, com respeito às normas e protocolos sanitários previstos no Plano São Paulo, na forma prevista no decreto municipal nº 7903, de 31 de março de 2021.
Portaria 005_2020 (23/04/2020)	Estende as medidas de suspensão de aulas presenciais e trabalho remoto até o dia 10/05.
Circular GAB SE 094/2021 (27/04/2021)	Comunica a entrega do cartão merenda no valor de R\$50,00 para todos os estudantes.
Circular GAB SE 106/2021 (10/05/2021)	Anuncia o plantão presencial dos diretores, vice-diretores e coordenadores por 8 horas diárias para atendimento da comunidade.
Portaria 008_2020 (13/05/2020)	Estende as medidas de suspensão de aulas presenciais e trabalho remoto até o dia 31/05.
Circular GAB SE 118/2021 (24/05/2021)	A Secretaria disponibilizou um documento orientador do trabalho remoto e gradual retorno às atividades presenciais.
Portaria 009_2020 (01/06/2020)	Estende as medidas de suspensão de aulas presenciais e trabalho remoto até o dia 15/06.
Portaria 010_2020 (17/06/2020)	Estende as medidas de suspensão de aulas presenciais e trabalho remoto até o dia 28/06.
Circular GAB SE 160/2021 (09/07/2021)	Informa o retorno presencial dos professores no dia de plantão de atendimento da escola, a partir de 27/07.
Circular GAB SE 162/2021 (26/07/2021)	Traz as orientações para o retorno presencial dos estudantes, de forma opcional e em revezamento, uma vez por semana, para cada estudante, a partir de 30/08.
Circular GAB SE 236/2021 (16/09/2021)	Orienta o retorno presencial com 50% dos estudantes, ou seja, duas vezes por semana cada estudante. Às sextas feiras o atendimento dos professores é para os estudantes em atendimento remoto, que não retornaram presencialmente.
Circular GAB SE 260/2021 (07/10/2021)	Anuncia a publicação do documento de Priorização Curricular da Rede Municipal de Diadema. Esse documento foi construído coletivamente com a rede visando a nortear o planejamento das ações pedagógicas de todas as unidades escolares durante período de pandemia e pós-pandemia, por meio de um processo educativo humanizado promovendo o respeito às diversidades, a emancipação, a construção da dignidade e o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.
Circular GAB SE 268/2021 (14/10/2021)	Determina o retorno presencial de 100% dos estudantes de segunda a sexta feira.
Procedimento Operacional Padrão POP SE009 (26/10/2020)	Traz orientações para o cômputo de atividades pedagógicas não presenciais, orientando o envio das propostas por meios digitais, mantendo o contato com os estudantes e familiares.
Portaria 015_2020 (29/12/2020)	Estabelece considerações para o retorno às atividades/aulas presenciais nas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Diadema.
Circular GAB SE 006/2022	Estabelece o retorno presencial com atendimento de 50% dos

(31/01/2022)	estudantes, conforme Decreto 8098/2022.
Decreto 8098 de 04 de fevereiro de 2022	Estabelece o retorno gradual presencial dos estudantes em 50%, dividindo turma A (segundas e quartas-feiras) e turma B (terças e quintas-feiras). Às sextas-feiras, no Ensino Fundamental, atendimento dos estudantes para recomposição das aprendizagens. Educação Infantil parcial – atendimento individualizado das crianças e famílias para entrega e recolhimento das propostas de atividades. Educação Infantil creche – atendimento de segunda a sexta-feira com 50% das crianças. EJA – 100% dos estudantes de segunda a sexta-feira.
Circular GAB SE 50/2022 (24/02/2022)	Determina que, a partir do dia 07 de março de 2022 o atendimento será diário a todos os estudantes das Escolas Municipais, CAIS e rede conveniada, com aulas de segunda a sexta-feira e com horário normal de atendimento aos alunos de cada segmento.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nas normativas listadas, passamos à quantificação das suas respectivas temáticas. Elas, por sua vez, ajudam a semiotizar as prioridades da Seduc em relação às unidades escolares do município de Diadema, cuja execução esteve a cargo dos gestores, sujeitos desta investigação. O próximo quadro foi tematizado a partir das ocorrências discursivas contidas no Quadro 2.

Assim, ele sintetiza temáticas e quantidades concernentes às normativas da Seduc de Diadema. Trata-se da semiotização de movimentos adotados pela rede em questão com vistas às políticas públicas que garantem o exercício da prática do magistério no decorrer do período pandêmico. Ainda nesse escopo, reitera-se que ocorreu uma mudança de gestão partidária do município em 2020, o que conferiu um redirecionamento na condução de políticas educacionais, partindo da premissa de que a gestão que assumiu o posto em meio ao caos provocado pela pandemia.

Foi possível observar que a maior parte das normativas pautou-se na discussão de orientações pedagógicas e trabalho escolar, demonstrando preocupação com o campo pedagógico.

Quadro 3: Quantificação das Normativas do Município de Diadema

NOME	N
Orientações Pedagógicas	13
Trabalho Escolar	10
Perspectiva de Retorno Presencial	07
Atuação da escola junto à comunidade externa	04
Inclusão a partir da Infraestrutura	04

Fonte: Elaboração própria.

Para examinar as ações e estratégias adotadas por gestores escolares na consecução das normativas educacionais da Secretaria de Educação (Objetivo específico 2) e Conhecer as ações e estratégias adotadas por gestores escolares para mitigar os prejuízos escolares dos alunos do Ensino Fundamental no contexto da pandemia (Objetivo específico 3), utilizamos como base os dados coletados em uma roda de conversa, no âmbito da segunda etapa do projeto maior ao qual este estudo se vincula, que contou com a participação de duas diretoras da rede municipal de Diadema.

Acerca da técnica metodológica utilizada, a roda de conversa é considerada uma prática da pesquisa qualitativa de cunho catalisador no contexto do presente estudo. Assim, compreendemos que ela facilita as estratégias de diálogo entre os sujeitos de pesquisa, de modo a proporcionar uma atmosfera mais intimista entre estes. Dessa maneira, se constitui a partir da troca de sentidos por intermédio da agilidade e da naturalidade com as quais os dados são coletados e gerados. Nesse sentido, trata-se de um momento que possibilita dissonância e convergência entre os sujeitos investigados, partindo da premissa de que o conteúdo compartilhado se relaciona diretamente à maneira subjetiva com a qual cada um deles percebe o mundo e se percebe por intermédio das relações. Logo, trata-se de uma técnica metodológica bastante utilizada no escopo das Ciências Humanas e Sociais (AFONSO; ABADE, 2008).

Como já dito, os sujeitos de pesquisa que participaram da roda de conversa foram as gestoras das escolas. Por sua vez, elas trouxeram percepções do sistema educacional a partir dos efeitos causados pela pandemia, bem como a maneira como isso poderia refletir nos procedimentos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

As temáticas contempladas no roteiro de discussão voltaram-se para o ensino remoto, ensino híbrido, retorno às aulas presenciais, desigualdades educacionais e gestão democrática. Entendemos que todas essas modalidades de ensino foram utilizadas simultaneamente durante o período pandêmico, com o objetivo de minimizar lacunas deixadas pela própria emergência situacional.

Os dados documentais e relativos à pesquisa de campo foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), que consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Em outros termos, a Análise de Conteúdo tem natureza exploratória e descritiva, pois entende que a construção de conjecturas é uma premissa que deve partir de algo concreto. Assim, a proposta é partir do plano explícito para o implícito por intermédio da conjunção de sentidos, que justifiquem os significados postos em análise. Trata-se, portanto, de uma prática argumentativa de cunho formalista, na qual a ideologia é desvendada a partir da percepção de quem escreveu em confluência com a percepção de quem leu.

A realização da pesquisa foi devidamente autorizada pela Secretaria de Educação do Município de Diadema, e os procedimentos utilizados observam rigorosamente os fundamentos éticos e científicos de pesquisa com seres humanos em consonância com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, os participantes conheceram previamente os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, informados no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).

Por último, a revisão bibliográfica de textos teóricos buscou aprofundar a reflexão sobre a temática pesquisada, bem como a análise e sistematização dos dados coletados, por meio das relações e interpretações realizadas. A análise dos dados se fundamenta em uma perspectiva dialética, que permite caracterizar o fenômeno estudado como parte de um contexto social, institucional, econômico e político mais amplo que, por sua vez, incide diretamente na forma como professores e gestores lidam com os problemas enfrentados para dar cumprimento (ou não) às normativas vigentes, bem como para garantir uma educação de qualidade aos seus estudantes. A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais (GIL, 2019).

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, ela consiste na reunião de olhares teóricos legitimados sobre o assunto em foco, considerando o chamado “percurso de

leitura sistematizada”, constituído a partir de processos de construção de sentidos a partir do conjunto de leituras mobilizadas para pesquisa. Logo, os textos são vistos como artefatos documentais, pois semiotizam desdobramentos de sentidos acerca do mesmo objeto de investigação. Isso, por sua vez, reverbera uma terceira ótica acerca da teoria estudada, que será uma espécie de releitura (PEREIRA. ANGELOCCI, 2021; LAKATOS; MARCONI, 2013; SEVERINO, 2007).

Diante do exposto, a pesquisa pretendeu contribuir para a análise das experiências e ações impulsionadas por gestores do sistema público de educação, no contexto da pandemia de covid-19, com vistas a melhorar a formulação e implementação de políticas públicas nesse setor. Trata-se de entender não somente a forma como as decisões adotadas pela autoridade pública são implementadas, mas principalmente as particularidades das realidades em que são executadas essas diretrizes, o alto grau de discricionariedade que exigem as circunstâncias enfrentadas por esses profissionais e a importância de um trabalho coletivo e colaborativo tanto para realizar o diagnóstico do problema, como para determinar a forma de execução mais apropriada.

### **3.4 Categorias de Análise**

As categorias de análise, também chamadas de categorias temáticas, são eixos compostos por grupos de dados que convergem do ponto de vista ideológico. Em outras palavras, são agrupamentos de dados que apresentam a mesma tematização entre excertos extraídos. Assim, trata-se de um ponto basilar à construção desta dissertação, partindo da premissa de que semiotizam com propriedade o percurso de sentido construído no decorrer do desenho metodológico.

Entendemos que as referidas categorias baseiam-se no olhar qualitativo da pesquisadora, acoplando ocorrências significativas na base do *corpus*. A partir disso, é possível compreender que a Análise de Conteúdo dos dados se deu com base no teor representativo de ideias que se mostraram frequentes e recorrentes na postura e na intervenção dos sujeitos de investigação.

O próximo quadro representa as categorias de análise mobilizadas neste trabalho. Constitui-se de duas colunas, dispostas da seguinte maneira: na primeira, nomeamos as referidas categorias; na segunda, apresentamos os critérios semântico-discursivos que orientaram a Análise de Conteúdo:

Quadro 4: Categorias de Análise

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>CRITÉRIOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS</b>
1 Caracterização dos Sujeitos e Escolas	Identificação das características dos sujeitos de pesquisa, bem como das respectivas escolas em que trabalham.
2 Organização da Rede de Ensino	Informações sobre aspectos relacionados à autonomia da gestão escolar.
3 Organização e Ações das Escolas	Prospecções e sistematizações do planejamento escolar no período pandêmico.
4 Desigualdades Sociais e Direito à Educação	Ações escolares a partir da dissonância social dos sujeitos, com vistas a garantir o direito de acesso à educação.

Fonte: Grupo de Estudos de Orientação (2022).

Vale ressaltar que essas categorias serviram de premissas à elaboração dos subtópicos da próxima seção. Na ocasião, apresentamos subdivisões organizadas a partir da orientação dos critérios semântico-discursivos elencados no quadro.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção, apresentamos os dados coletados durante o processo de investigação. As opiniões dos sujeitos de pesquisa foram justapostas a partir da Análise do Conteúdo concernente a elas e, desse modo, identificamos desdobramentos de sentidos a partir da conjunção de ideias mapeadas por meio do recorte metodológico.

Nesse sentido, entendemos que as categorias de análise reúnem evidências capazes de nos fazer relocalizar alguns princípios de gestão, já sistematizados na revisão teórica deste trabalho. Assim, tentamos identificar, na fala das gestoras, perspectivas da política educacional emergida das demandas da era pandêmica, uma vez que ela agrega o escopo central deste trabalho.

Como já informado, a era pandêmica é caracterizada pelo distanciamento social obrigatório, com vistas à não propagação do vírus do covid-19, bem como pelo reajuste comportamental e logístico do cenário da educação, especialmente quando comparado às realidades anteriores. Com isso, percebemos a valorização de aspectos tecnológicos, considerando que a interação se deu de maneira virtual durante o ápice da pandemia.

A supervalorização do ambiente virtual fez com que muitas práticas educacionais fossem repensadas, tais como o acesso do aluno ao professor e a própria maneira de avaliação, partindo da premissa de que muitos sujeitos envolvidos nesse processo não apresentavam domínio satisfatório das ferramentas digitais mobilizadas durante o período. Isso posto, podemos afirmar que a não familiarização de discentes e docentes com o artefato tecnológico dificultou bastante o andamento das aulas remotas e *on-line*.

No que compete à gestão escolar, os desafios se mostraram ainda maiores, visto que foram aferidas aos gestores responsabilidades significativas e de caráter emergencial, pois o momento pedia urgência nas tomadas de decisões. Isso, por sua vez, reverbera a postura administrativa do gestor, sobretudo no que tange à gestão de pessoas, já que elas tiveram mudanças comportamentais frequentes, em razão da pressão psicológica sofrida durante o período pandêmico. Em outros termos, pensar a gestão escolar durante a pandemia nos convida a repensar

aspectos voltados às políticas públicas educacionais, bem como aspectos comportamentais que permearam as relações durante a catástrofe provocada pela covid-19.

Os tópicos seguintes foram orientados pelas categorias de análise, elencadas no capítulo anterior. A partir delas, organizamos diferentes perspectivas de dados, que nos ajudaram a entender melhor o percurso de intervenção científica aqui desenhado.

#### **4.1 Caracterização dos Sujeitos e Escolas**

Nesta categoria de análise, reunimos excertos que versam sobre as identificações dos sujeitos de pesquisa enquanto atores situados no contexto de geração dos dados, considerando que eles vivenciam a realidade escolar e, com base nela, constroem sentidos concernentes à realidade em que operam. Ademais, os excertos semiotizam questões ligadas às referidas escolas, seja em seu aspecto pedagógico, seja em seu aspecto físico.

Sendo assim, a categoria de análise em questão revela dois pontos convergentes: o primeiro se organiza em torno da apresentação profissional das gestoras, sujeitos de pesquisa, que relatam aspectos de sua vida no âmbito educacional; o segundo tem relação com a caracterização da escola em si. Trata-se, portanto, de dois pontos relevantes à construção de sentidos das falas analisadas, partindo da premissa de que conhecer os meandros das organizações, que contextualizam as impressões das gestoras, pode servir como elemento basilar no mapeamento dos desafios escolares enfrentados no decorrer da pandemia.

Por motivos de ética na pesquisa, não revelamos o verdadeiro nome das gestoras que serviram como sujeitos. Para ocultar-lhes a face, optamos por utilizar pseudônimos em detrimento do seu verdadeiro nome, ainda que conservando o teor natural das suas projeções de vozes.

Os excertos analisados estão organizados da seguinte maneira: transcrição da fala do gestor, seguida de seu respectivo pseudônimo. A seguir, reproduzimos o trecho em que a gestora “T” se apresenta:

*Meu nome é T., eu tenho trinta e cinco anos de idade, me formei no magistério no antigo CEFAM de Diadema, né? Que tinha até em alguns*

*outros municípios. Fui a última turma infelizmente, né? Então a gente sente muita falta das... da formação do magistério. Deu muita bagagem pra nossa formação, né? Infelizmente a pedagogia hoje não tem a bagagem que a gente teve... e me formei em 2005 e de lá pra cá aí eu trabalhei só na educação, né? Então eu transitei no começo como recreadora, auxiliar de sala... Entrei na rede particular e do particular eu vim pra Diadema. Fiquei um tempo ainda nas duas, né? E eu hoje trabalho só em Diadema. Entrei em Diadema em 2012, né? Entrei até na escola que eu "tô" atualmente, Olga Benário Prestes, né? E sou formada em Pedagogia também, pra complementar a formação e outros cursos que a gente vai fazendo, né? Pós-graduação e os outros cursos... (Thamires).*

De acordo com o excerto, a gestora tem 35 anos de idade e é formada em magistério e em Pedagogia, o que lhe conferiu, segundo ela, bagagem para desempenhar seu trabalho de maneira satisfatória. A participante faz um breve panorama da sua carreira no âmbito da docência, com ênfase nas escolas privadas e públicas de Diadema.

Entendemos que essa contextualização profissional é basilar para a construção de sentidos a partir das suas demais falas, partindo do princípio de que tal trajetória apresenta convergências e dissonâncias acerca do atual cenário escolar no município. Isso, por sua vez, é um fator relevante também para que se possa entender o seu perfil como profissional da educação (BRUNER, 1960; APPLE, 1997; ROLDÃO, 2007).

Na visão de Bruner (1960), é necessário entender a formação e a contextualização profissional, pois nos ajudam a compreender a evolução do processo educacional, com base na participação efetiva do sujeito. Nesse sentido, evidenciar as características do gestor nos auxilia a compreender o seu local de fala como sujeito participativo nos processos de interação e, com isso, de desenvolvimento das ações que o circundam.

Apple (1997) apresenta uma postura sociológica no que compete à contextualização profissional do gestor. De acordo com o autor, o currículo agrega aspectos elementares à visão profissional do sujeito, ajudando a construir um olhar a partir do seu arcabouço intelectual, adquirido por meio do currículo.

Já Roldão (2007) acrescenta que a formação docente se articula diretamente aos princípios atitudinais assumidos pelo profissional da educação no decorrer de sua trajetória. No que compete à gestão, entender a formação profissional nos ajuda também a perceber as nuances relacionais que o olhar do gestor apresenta face a algum problema emergente.

Isso posto, chama-nos a atenção a fala *“Infelizmente a pedagogia hoje não tem a bagagem que a gente teve”*. Aqui, a gestora parece apresentar certa desilusão acerca da formação atual do curso de Pedagogia e, em uma perspectiva comparativa, a fala deixa implícitos diferentes olhares sobre a atual configuração desse curso. Entendemos que, ao comparar, a gestora atribui maior credibilidade às formações docentes do passado, ainda que o contexto pandêmico seja no presente.

Na fala *“me formei em 2005 e de lá pra cá aí eu trabalhei só na educação, né? Então eu transitei no começo como recreadora, auxiliar de sala”*, a participante evidencia o começo da sua carreira após a conclusão de sua formação inicial. Nesse sentido, ao marcar sua fala com a noção de tempo, podemos entender que se trata de um recurso para legitimar sua experiência no ramo da educação. Ademais, compreendemos que isso pode ser somado ao argumento anterior, partindo da premissa de que, ao comparar as formações passada e presente, a gestora utiliza-se de sua própria trajetória para fundamentar seu ponto de vista.

*Ah, desculpa, professora. Eu tô como diretora. É... eu trabalhei na em Diadema. Entrei como professora, depois eu fui... entrei nessa escola em 2012 e aí, depois eu retornei pra essa escola em 2016 a convite na época da direção, porque aqui em Diadema a eleição é democrática, né? O processo de eleição. Retornei em 2016 pra ocupar o cargo de professora e articuladora da educação integral, que hoje é o Mais Educação, né? Na época era um outro nome, Cidade na Escola e ali eu fiquei nessa escola e não sei mais, né? Tô...voltei... tô lá desde 2016 (Thamires).*

Ao ser perguntado sobre a função exercida atualmente na escola em que trabalha, Thamires mostra-se enfática: *“Eu tô como diretora”*. Aqui, a participante encerra sua etapa de evidenciação de trajeto profissional. Entendemos que se trata de um estágio da vida profissional da entrevistada em que ela o percebe como consequência de uma trajetória de trabalho marcada pela disparidade de experiências vivenciadas em múltiplas realidades e em diferentes cargos (CUNHA, 2006; ARROYO, 2014; ALMEIDA; DALBEN, 2020).

De acordo com os referidos autores, é necessário levar em consideração aspectos ligados à perspectiva da educação inclusiva, não apenas no que compete à noção de inclusão como política pública, mas sobretudo à percepção de inclusão baseada no princípio filosófico da própria educação, em sua essência. Assim, é pertinente pensar que a construção de uma carreira no magistério pode ser um fator que favorece o olhar do gestor, considerando o conhecimento de outras realidades, o que lhe permite comparar realidades.

Agora, passemos à fala da gestora Thamires, quando evidencia a caracterização da escola em que trabalha atualmente:

*É uma escola que ela foi criada só para surdos, inicialmente em oitenta e oito, a escola já tem aí trinta e poucos anos, não sou muito boa de números, tá meninas? Então me perdoem. É...a escola era só de surdos três períodos, manhã, tarde e noite e a escola, ela tem uma história de luta muito bonita porque literalmente ela foi construída pela comunidade surda, pelos pais de alunos...Né? Então, foi uma, assim, eu uso o termo “briga”, mas assim, uma briga, não briga mesmo, né? Mas uma briga assim... saudável, de... de ir atrás, os direitos, né? De realmente colocar a mão na massa, né? Tanto que a gente teve... até quando eu entrei nessa escola em 2012, a gente tinha uma funcionária que era mãe de aluno, né? Uma assistente de pátio, era a única que tinha também no município e ela... ela contava, né? Hoje ela já é aposentada e ela contatasse, eu coloquei tijolo aqui, eu ajudei a sentar toda escola porque o filho dela também é surdo e estudou lá, né? Então a escola... ela tem essa história bem bonita, assim, esse legado. E algumas políticas públicas também, então caiu a quantidade de alunos surdos e aí entrou os ouvintes. Então, a gente fala que foi, assim... há uma certa inclusão inversa, né... (Thamires).*

No relato acima, a gestora Thamires afirma que a referida escola tem foco na educação inclusiva, pois foi criada para atender a crianças surdas. Por isso, a participante também pontua que teve de brigar ainda mais para garantir aos alunos o direito à educação sempre, especialmente durante os tempos difíceis da pandemia. Ainda em sua fala, ela menciona outros atores, humanos e não humanos, que ajudam a caracterizar o espaço escolar em que vive.

Ao caracterizar a escola como uma “escola especial”, a gestora agrega uma fala semanticamente rica. A maneira como foi dito a primeira vez o termo “especial” nos leva a imaginar que essa instituição apresenta algum diferencial em relação às demais do mesmo segmento. Nesse sentido, é possível compreender, implicitamente, o laço afetivo nutrido em relação à escola onde trabalha. A nosso ver, esse fator é basilar na construção dos valores educacionais, visto que o afeto é de suma importância para entendermos a relação de sentimentos que envolvem o contexto diretivo (CURY, 2020; ALVES *et al.*, 2021; CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2021).

Em contrapartida, na segunda ocorrência do termo “especial”, fica claro que se faz alusão ao termo “educação especial”, largamente problematizado no âmbito dos estudos pedagógicos. Trata-se de uma corrente dos estudos em Ciências da Educação que reverbera questões ligadas à inclusão escolar e nos convida a pensar que as diretrizes da gestão, aplicadas a essa realidade, não devem ser genéricas. Em outros termos, consiste em uma realidade específica, que exigiu da gestão um

comportamento também diferente, já que a acessibilidade deve ser a viga-mestra das interações propostas nesse contexto.

*É... a nossa escola... ela atende hoje, né? Em torno de duzentos e sessenta e oito alunos, né? A gente tem um segmento dos surdos, o segmento da EJA Um, né? A gente tem três salas à noite, dia a dia um, a gente tem uma sala de surdo, né? Mas é uma sala pequena, hoje eu tô só com três alunos. E a gente também tem alguns alunos surdos que eles não tem só a surdez, eles tem outras deficiências também, né? É...aí a noite tem essa sala de surto, tem a sala de alfa e a sala de pós-alfa, né? A característica da noite, são alunos idosos, né? E com muita dificuldade de aprendizagem, né? Geralmente a gente... às vezes... tem até alunos que foram da EMEI em Diadema e que hoje eles tão retornando com seus trinta e poucos anos, retornando pra EJA, né? A gente já pegou uns dois casos assim lá na escola, é... na parte durante o dia, manhã e tarde: na parte da manhã eu tenho é... alunos surdos... eles estudam só de manhã os surdos e temos os ouvintes, que é do primeiro ao quinto ano. De sala física, dos ouvintes, são só quatro salas com trinta e dois separados (Thamires).*

Ainda na fala dessa participante, o número de alunos a que a escola atende é bem expressivo e pode ser organizado a partir dos segmentos educacionais por ela contemplados. Nesse escopo, ainda conforme Thamires existe um público grande na instituição que pertence à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que afere também o fato da escola ser “especial”, tal como na primeira ocorrência do termo. Na sequência, a gestora continua a descrever o perfil dos alunos da EJA que lá costumam ser atendidos.

Sabemos que a EJA é uma modalidade de ensino seriada, que propicia ao estudante condições de finalizar sua vida escolar mais rapidamente. Por isso, costumeiramente, é constituída por um público com faixa etária superior à modalidade regular. Isso, por sua vez, também nos convida a pensar em termos de inclusão no ensino adulto, e essa premissa deve ser motivadora para a orientação da gestão escolar (ARROYO, 2008; BRANDÃO, 2008; ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015).

De acordo com Arroyo (2008) e Brandão (2008), entender a educação em suas especificidades é, antes de tudo, compreender em que medida o sistema educacional formal pode colaborar para os demais domínios educacionais, muitos até não formais. Nesse sentido, entender a EJA como uma modalidade de ensino nos exige atenção especial, sobretudo no que se refere ao seu público principal, caracterizado, na sua maior parte, por pessoas que estão retornando, gradualmente, à rotina escolar após um período de hiato. Nesse escopo, não cabe inserir rótulos ligados à faixa etária, pois, de acordo com Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), a

percepção de idade no sistema EJA é bastante questionável, considerando o expressivo ingresso de alunos ditos “jovens”.

Agora, passemos aos excertos da fala da gestora “Aurora.”, que também figura como sujeito de pesquisa neste trabalho:

*Oi, boa noite. Bom, eu tô na educação há vinte anos... passei... comecei no estado também como professora eventual de fundamental Dois e Médio, mas sou pedagoga, é... e aí passei pela Prefeitura de São Paulo também. Em Diadema eu tô há quinze anos e agora eu tô só em Diadema, a... a... São Paulo eu exonerei. A gente tem essa possibilidade, né, de passar por outras funções, que eu acho que é um processo bem interessante. É... fui coordenadora, fui vice-diretora de uma escola do centro, a primeira escola da cidade e agora eu tô numa escola, sou diretora de uma escola bem periferia, eu acredito que é a comunidade mais carente do município que é atendida na minha escola. Na direção agora eu tô desde o ano passado (Aurora).*

De acordo com o excerto, Aurora tem 20 anos de carreira e exerceu diversas funções na educação durante esse tempo. Ainda de acordo com a gestora, sua carreira profissional tem passagens por São Paulo e Diadema, e a sua atual função é a de gestora de uma escola localizada no segundo município citado. Ela afirma que pediu exoneração de seu emprego na cidade de São Paulo, pois acreditava que, em Diadema, teria maiores possibilidades de exercer outras funções já desempenhadas em outros lugares nos quais trabalhou. Como ela mesma afirma, acreditava que isso seria algo “interessante”. Na sequência, faz um breve balanço da sua trajetória profissional, citando funções que exercera durante o seu percurso.

A nosso ver, no retrospecto da gestora, há algo que aponta para o entendimento de gestão como consequência de uma trajetória profissional sólida e engajada. Em outros termos, a participante parece entender que a gestão, como prática pedagógica, é um estágio avançado na carreira docente, pois exige diferentes olhares construídos a partir de diversas noções escolares aprendidas e acumuladas com o tempo (BRUNER, 1960; APPLE, 1997; ROLDÃO, 2007).

Segundo Bruner (1960), Apple (1997) e Roldão (2007), os desdobramentos profissionais do gestor no presente encontram muitas explicações em suas atuações anteriores, o que pode ajudar a solidificar sua atuação no momento atual. Assim, tal como reconhecer a formação profissional, é importante mapear a trajetória profissional dos gestores, uma vez que ela pode ser um aliado positivo à percepção emergencial apontada no contexto da covid-19.

Ao entender que sua carreira profissional a direcionou naturalmente ao cargo que atualmente ocupa, Aurora revela a alegria em gerir uma escola, bem como a sua competência para tal. Acreditamos que isso seja importante nos desdobramentos de efetivos da gestão, visto que retoma a ideia de gestor enquanto líder.

*E essa escola ela... ela atende... é... educação infantil e fundamental Um. Eu tenho hoje oito salas de educação infantil e vinte salas de fundamental. A gente tem EJA também, mas a EJA é descentralizada. Teve alguns anos atrás no mesmo prédio, inclusive eu dei aula na EJA lá também, mas é... A escola atende quatro núcleos do entorno e é distante. Então pra eles saírem à noite da escola e chegar até a casa, eles andam mais ou menos trinta, quarenta minutos pra chegar nos... E aí foi caindo muito né? A demanda, mas aí perceberam que tem... tem a demanda, mas não pra essa localidade. E aí abriram esse ano a sala descentralizada, dentro de do... de um dos núcleos que é o maior. A Pira é num prédio de uma ONG lá, tá e a gente tem duas salas de EJA lá. A comunidade é extremamente carente, a refeição é o maior atrativo... é a, é a única refeição da grande maioria. Aí abriu a remoção, sai de lá. Muita rotatividade. E até há poucos anos atrás ela chegou a ficar até maio sem professor, pra umas três, quatro turmas (Aurora).*

O excerto acima aponta para a caracterização da escola em que a gestora A. desenvolve suas atividades profissionais. Em tempo, ela afirma que a instituição oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, implicitamente a primeira parte. A partir disso, faz um pequeno balanço dos desafios enfrentados por estar à frente de uma escola com tal perfil, evidenciando que recebe apoio e atenção da Secretaria de Educação do município. Além disso, afirma que o público atendido pela escola é de origem carente e sem muitos recursos (BRANDÃO, 2007; ASSIS, 2012; FIORE, 2020).

De acordo com Brandão (2007), Assis (2012) e Fiore (2020), entender o perfil do público-alvo é um ponto basilar para se pensar a gestão como participativa e inclusiva. Nesse sentido, o perfil do aluno diz muito sobre a prática da gestão, já que as ações e intervenções diretas devem partir do pressuposto de motivação desse público.

A pesquisa de Fiore (2020), em especial, revela crescimento substancial no uso das redes sociais no período pandêmico. Dito de outro modo é, na verdade, uma representação quantitativa no que compete à aderência das pessoas a esse recurso tecnológico como válvula de escape diante de uma transformação social da pandemia. Assim, trata-se de uma transformação no comportamento humano

acarretada pela conjuntura dos fatores emergentes. Em suma, é possível perceber a representação das gestoras como sujeitos participativos nas tomadas de decisões escolares, entendendo-as como ativas nos meandros da gestão. Para isso, podem ser utilizadas como explicações a sólida formação acadêmica de ambas, somada pela robustez profissional que agregam em suas respectivas carreiras na educação.

## 4.2 Organização da rede de ensino

Nesta categoria de análise, reunimos excertos concernentes a aspectos relacionados à autonomia escolar, sobretudo no contexto pandêmico. A nosso ver, do ponto de vista da gestão, a autonomia é fator preponderante na construção de uma escola cada vez mais libertadora e fluida. Dessa forma, compreendemos que a autonomia é fator decisivo para o entendimento do perfil da escola e da gestão que a administra. Para fins pedagógicos, a autonomia favorece a proatividade da equipe, bem como a produtividade e socialização do saber.

Tal como no outro tópico, os excertos aqui analisados obedecem à seguinte organização: transcrição da fala do gestor, seguida pelas iniciais do falante, bem como pelo indicativo do momento da roda de conversa em que aquela fala se fez presente.

*Não, não proibiu, não proibiu, né? Nós ficamos livres assim, pra trabalhar, contanto que a gente conseguisse atingir os alunos de forma geral. E aí, com os surdos foi dessa forma, eles também não têm o acesso, né? A... muitos não tem acesso à internet, às vezes é Wi-fi que usa no trabalho, enfim. E aí quando foi em agosto, né? De julho pra agosto... com o meu celular, né? A gente ainda não tinha uma verba que veio... eu montei um WhatsApp Business no meu celular e eu falei: gente, a gente não vai voltar. Então, eu não vou forçar vocês a nada. Algumas professoras dos pequenos já tinham montado grupos, mas boa parte da escola não. Falei: olha, eu vou montar no meu celular um... um WhatsApp separado e aí eu vou montar com todos os grupos. E a gente vai pelo menos postando as atividades, né? E aí assim eu fiz e aí eu conversei com os professores, junto com a minha parceira e nós sensibilizamos eles e até que terminou o ano com todo mundo inserido nesses grupos. E aí foi onde a gente viu o boom, onde todo mundo começou a participar (Thamires).*

No excerto acima, Thamires afirma que a escola não teve repressões no que compete às atitudes tomadas no contexto pandêmico. Segundo ela, a escola teve total liberdade para pensar suas atividades da maneira como fosse conveniente, desde que atingisse os alunos de maneira substancial. Para isso, é importante

entender a necessidade de autonomia na gestão para que a situação atípica pudesse ganhar contornos colaborativos e, com isso, viabilizar o trabalho em equipe.

Ainda conforme a gestora, foram criados grupos de Whatsapp de natureza emergencial, a fim de viabilizar as ações mais urgentes. Nesse caso, a telefonia móvel foi essencial às primeiras projeções de intervenção da gestão.

Assim, entendemos que a tecnologia foi indispensável em todos os momentos, porém, no início, a sua função foi ainda mais primordial, pois proporcionou comunicação entre os atores sociais concernentes à realidade em que operavam. Dessa maneira, percebemos também que a escola teve proatividade imediata para que a situação pudesse ser contornada o mais rápido possível (DAGNINO, 2002; GOMEZ, 2004).

Dagnino (2022) apresenta uma percepção bastante interessante no que compete à relação entre sociedade e tecnologia. Em sua visão, entender a tecnologia no contexto da educação é, na verdade, entender como se processa o fenômeno da comunicação mediada pelo acervo tecnológico da escola. Nesse sentido, o autor acrescenta, ainda, que a reação de proatividade dos sujeitos escolares, na realidade presente, tem relação direta com o uso que os sujeitos fazem da tecnologia.

Já Gomez (2004) estabelece um paralelo entre tecnologia e educação emancipatória. De acordo com o autor, é necessário compreender que a liberdade de pensar e tomar decisões depende de como agimos diante da emergência dos recursos tecnológicos, típicos de uma realidade globalizada. Portanto, adotando os postulados freireanos como motivadores, esse autor propõe um olhar humanizador do uso tecnológico na escola, considerando-o uma medida capaz de catalisar o conhecimento de todos os envolvidos.

Ao lembrarmos que a escola onde a gestora Thamires atua atende a um público voltado à Educação Infantil, é válido considerar que essa estratégia exigia dos pais um acompanhamento mínimo das atividades dos alunos, para que, de fato, a iniciativa pudesse ser concretizada.

*Então já era um... um hábito da escola da... desde a antiga gestão, de ter o WhatsApp como meio de comunicação com as famílias. Aí assim, poucos assim... de novecentos alunos, no início sessenta que a gente não conseguiu contato com o WhatsApp. Porque eles... eles... é... perdem muito, né? Como... quando você fica algum tempo sem colocar crédito, você perde a linha, tem que trocar, enfim, mas a grande maioria a gente conseguiu contato pelo WhatsApp. Então, os professores tentaram fazer*

*essa interação no início, os que não quiseram é... foi tudo novidade, né? Os professores... nem todos os professores se sentiram à vontade de criar o grupo do WhatsApp. Então, assim, de trinta, de vinte e oito salas, é... metade criou o grupo, a outra metade não quis. Aí nós da direção, eu... eu criei o grupo com todas essas famílias e depois fui convencendo os professores pra cada uma assumir sua turma. Em pouco tempo todo mundo assumiu.*

*Muitos não têm acesso à internet, às vezes é Wi-fi que usa no trabalho, enfim. E aí quando foi em agosto, né? De julho pra agosto... com o meu celular, né? A gente ainda não tinha uma verba que veio... eu montei um WhatsApp Business no meu celular e eu falei: gente, a gente não vai voltar. Então, eu não vou forçar vocês a nada. (Thamires).*

Ainda conforme a gestora, o uso do Whatsapp era recorrente antes mesmo do período pandêmico. Isso, por sua vez, colaborou para que os procedimentos iniciais pudessem ser menos doloridos. Em outras palavras, a gestão teve a ideia de ampliar uma prática já existente, partindo da premissa de que a situação exigia urgência da prática diretiva. Entretanto, em razão das circunstâncias, a iniciativa teve de ser potencializada e reestruturada, uma vez que, agora, o referido canal de comunicação deveria ser utilizado para um gama de finalidades, o que exigiria uma organização mais rigorosa.

A questão da autonomia aparece aqui como mola propulsora para uma saída emergencial em meio a um caos. Isso porque, a partir dela, é necessário que o gestor e sua equipe tenham consciência da gravidade da situação, a fim de que as projeções interventivas possam render bons ganhos a curto prazo (FREIRE, 2003).

Para Freire (2003), ter consciência dos seus próprios atos agrega desdobramentos da liberdade e da autonomia, advindos da educação emancipatória. Nesse sentido, é possível afirmar que o uso de recursos tecnológicos para mediar relações no contexto pandêmico reflete a maneira como a educação emancipatória pode ganhar novos contornos a partir disso. Nesse sentido, pensar possibilidades de melhoramento, no que compete à maturidade para tomar decisões, não é um princípio que merece ser descartado nesse contexto.

*E a grande maioria dos professores foi pra escola pra fazer triagem. Então assim, a... a... a tragédia foi tão grande que ninguém se preocupou nesse momento com a pandemia. E ainda estava naqueles protocolos bem extremos, né? Todo mundo com muito medo. Estamos ali quinze dias em triagem de coisas. De roupa, de mantimentos, montando cesta, aí nisso a gente descobriu três famílias de alunos nossos, lá do Sítio do Caqui, que não tinham banheiro. Aí conseguimos arrecadação de coisas pra construir os banheiros. Quando nós voltamos agora, aquela primeira parte que era bem carente há quinze anos atrás, que não tinha... energia elétrica era gato, era tipo arame farpado. A água era só caminhão pipa. Essa parte tá urbanizada, asfaltada, tudo... Só que cresceu muito. Ela emenda com São*

*Bernardo. Vai até... tanto que a parte que pegou fogo está bem na divisa. Diadema e São Bernardo. E aí a gente viu que o pedagógico é o de menos. A gente tem muito mais pra dar conta. Além disso, né? Então, os professores se colocavam assim, se eu posso vir aqui pra entregar a cesta básica, pra ir na comunidade fazer tudo isso? Por que que eu não posso vim atender meu aluno? Eles queriam ir atender por escalonamento, tudo isso assim. E aí a gente começou as aulas, foi anunciado que a gente voltaria em em ago... em julho, na última semana de julho. A gente fez toda uma organização de... (Aurora).*

O excerto acima é parte do relato de Aurora, no que compete à autonomia aferida à escola onde exerce a função de gestora escolar. Em suas palavras, a instituição já passava por dificuldades, em razão de um incêndio em momentos anteriores à pandemia. Entretanto, em razão do cenário pandêmico, tais efeitos foram acentuados, partindo da premissa de que a falta de emprego em maior escala direcionou a clientela escolar a uma situação de pobreza expressiva.

Diante disso, a iniciativa da escola foi ajudar, com cestas básicas e outros suportes essenciais à vida humana, as famílias carentes que tinham filhos matriculados na instituição. Trata-se, portanto, de um olhar humanizador da comunidade escolar para com a comunidade não escolar. Nesse sentido, a gestão entende que, para ter bons efeitos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o aluno, envolvido no processo, tenha condições mínimas de subsistência. Assim, lançou mão de sua autonomia para propiciar situações de amparo e assistência social junto à comunidade externa, atendida internamente pela escola.

Em suma, percebemos que a rede de ensino se organizou, a princípio, prioritariamente por intermédio dos recursos tecnológicos de mensagens instantâneas. Isso posto, é válido considerarmos a necessidade de conhecimento tecnológico, bem como de manuseio do artefato digital e, por conseguinte, a gestão precisou estabelecer critérios de dissolução dessas informações, com vistas a favorecer o processo de comunicação institucional e a criar situações favoráveis de interação.

### **4.3 Organização e Ações das Escolas**

Nesta categoria de análise, reunimos excertos relacionados às estratégias traçadas pelas escolas no contexto da pandemia. Tal como já foi adiantado, trata-se

de um período de rearranjos escolares emergenciais, uma vez que novas práticas de ensino tiveram de ser planejadas para viabilizar o trabalho escolar e, desse modo, garantir o acesso à educação.

Os excertos foram organizados com base em dois eixos discursivos: o primeiro versa sobre estratégias de acesso aos estudantes, e o segundo sobre desafios encontrados pelos atores escolares na execução das novas atividades. A apresentação das falas segue a mesma configuração das anteriores.

*Nós conseguimos mais ou menos uns setenta por cento, assim, e o que que a gente fazia? Como tinha entrega a cesta básica, a gente fazia o seguinte, a gente falava ó, vai pegar cesta, né? E aí traz a atividade. Eu fazia o mesmo esquema da A., caixa... caixa separada, pastas, né? Então, aí a gente fazia isso. O nosso maior desafio foi com a EJA, porque a EJA tinha muita... tem muita dificuldade, então eles precisavam muito do professor pra ensinar. E internet também. A maioria não... não tinha, né? E não tinha também como clicar no Meet então, assim, foi um passo de formiguinha mesmo. Então, a gente falava, ó, vai...vai trazer a cesta, mas tem que trazer, vai pegar a cesta, mas tem que trazer a atividade, a gente fazia assim, meio com moeda de troca, com jeitinho, né? (Thamires).*

O relato acima apresenta a estratégia utilizada por Thamires junto aos alunos para viabilizar o engajamento deles nas aulas remotas, ainda em fase de implantação. De acordo com a gestora, as estratégias podem ser pensadas a partir de dois momentos: no primeiro, havia a entrega de cestas básicas, o que facilitava o acesso aos estudantes devidamente matriculados na escola. Após a distribuição, havia a entrega de atividade ou de algum exercício avaliativo, que geraria nota ao final do processo. O segundo momento contava com o engajamento dos alunos na plataforma Google Meet, ponto de partida pensado por intermédio de uma professora surda.

O primeiro momento revela uma visão de inclusão por parte da gestão, constituída a partir do ato assistencial. Logo, a escola assume condições sociais de um órgão capaz de agregar e reverberar a inclusão social, com base em várias perspectivas. Nesse sentido, entendemos que a instituição escolar se posicionou como um aparelho ideológico capaz de atuar em aspectos não necessariamente escolarizados do ponto de vista formal. Assim, assumiu uma postura humanizadora e transcendental.

O momento de engajamento via Meet reflete um estágio mais avançado das estratégias adotadas para a educação remota: a escola se utilizou do aporte tecnológico para reverberar um discussão de educação a partir da inclusão digital.

Parece ter sido um momento comum entre as escolas em tempo de pandemia, que recorreram a tais plataformas a fim de viabilizar uma educação por meio dos saberes digitais (KENSKI, 2003).

*Todos os professores montaram grupos. De início alguns não quiseram, porque assim... as famílias... Tinha professor que dava aula de sábado, mas com uma quantidade pequena de alunos. O que funcionou mesmo foi a gente imprimir as atividades pra todo mundo na escola. Aí a gente conversou com a Secretária... pra eles ajudarem a gente nesse suporte, a verba que a que a escola tinha em caixa do PDDE, a gente conversou com o Conselho de escola, com os professores, compramos tudo de impressora e tinta... a Secretária ah... dava o papel e a gente imprimia e entregava toda semana atividade pra pelo menos setecentos alunos. E aí, é... viramos uma copiadora, eu, a vice, a coordenadora... todo mundo tinha impressora em casa trabalhando vinte e quatro horas. Então nós começamos primeiro só com atividade impressa. E com surdos as professoras montaram um grupo. Só que tinha a questão da comunicação, do visual, né? No nosso município a gente não tem intérprete de Libras ainda, então, como que a gente ensina a matéria pra eles? E aí elas pensaram: vamos fazer vídeo. Mas se a gente faz o vídeo o aluno pode sair compartilhando esse vídeo e pode gerar outras questões mais pra frente, administrativas. E aí não teve jeito, né? (Aurora).*

Já a gestora Aurora deu liberdade para que os professores criassem grupos via Whatsapp e, com isso, estreitassem as relações com os alunos durante o período. De acordo com o relato, foram várias as possibilidades e estratégias criadas pelos docentes, a fim de possibilitar o acesso à educação aos alunos. Dentre eles, a participante cita os grupos de Whatsapp, a gravação de vídeos por parte dos professores para posterior socialização com os estudantes e a divisão das aulas em momentos síncronos e assíncronos. O momento síncrono seria a aula ao vivo via plataforma digital, enquanto o momento assíncrono seria mediado por atividades disponibilizadas via plataforma.

Entendemos que a criação de grupos via Whatsapp parecer ter sido uma estratégia uníssona entre as gestoras, talvez por se tratar de uma plataforma de conversas instantâneas bastante popular entre as pessoas na atualidade. A facilidade de acesso ao usuário é uma das suas características latentes.

No que compete à criação de vídeos isolados por parte dos professores, é válido dizer que essa estratégia foi crucial no processo das aulas remotas, pois os alunos poderiam se valer da premissa da repetição para fixar o conteúdo das aulas. Na ocasião, a dificuldade residia muito mais nas habilidades que os professores tiveram de desenvolver frente às câmeras, visto que se tratava de uma prática pouco utilizada por eles.

Por fim, os momentos síncronos e assíncronos fizeram toda a diferença durante o período pandêmico, especialmente o síncrono, já que, ao se reunirem com os alunos ao vivo, os docentes se sentiam mais à vontade para recriar o ambiente de sala de aula e tirar as dúvidas dos estudantes.

*É... a... como a gente não tem intérprete no município, tinha-se uma cultura na cidade de quando precisava de alguém, né? Um surdo estava na UBS precisando de ajuda até mesmo na delegacia. Ligavam no Olga Benário, uma professora descia, né? Pra poder socorrer e não pode porque tem intérprete, né? É uma profissão regulamentada. Então, teve uma vez, um evento com a professora... é... denunciaram, né? Não se chegou a ter processo, mas denunciaram pro uso ilegal da profissão. Porque elas têm a Libras mais pra educação, não pra interpretação. E essa questão do vídeo, elas pensaram muito nisso, mas aí elas conversaram com as famílias, com os alunos, fizeram esse combinado: tudo que for postado no grupo vai ficar no grupo. E aí, também... nós fizemos parceria com uma escola de surdos de São Paulo pra trocar informações, né? Quem conseguiu... (Thamires).*

No relato acima, a gestora informa que a escola onde trabalha utilizou a conversão de uma legenda em Libras a fim de facilitar o entendimento dos alunos. Para ela, a presença de algum conhecedor da Libras no material remoto seria de suma importância, pois ajudaria na compreensão mais ampla de todos os envolvidos.

Trata-se, portanto, de um olhar de inclusão em sua acepção mais escolarizada. Ao entender qual público receberia o material, cercar-se de possibilidades seria uma boa estratégia, já que nem sempre estamos aptos a entender um material didático, sobretudo em condições remotas.

*Mas assim, lá tinha essa questão da região que eles não tem internet. Eles não tem, tem uma rede, tem parte que não tem nem água em casa né? É. Então não tinha internet, não tinha computador, nada disso. A grande maioria então... assim, a gente postava as atividades porque era um protocolo, mas é... não pensando que seria... que chegaria até os alunos. Uma grande minoria conseguia. Algumas famílias até é... imprimiam em algum... pagavam pra imprimir e tudo mais... logo no começo. A gente conseguiu montar grupos de WhatsApp. Isso até foi um problema em m alguns lugares lá, não foi nenhum... não foi problema (Aurora).*

No relato acima, a gestora evidencia a preocupação de postar as atividades em cumprimento a um protocolo, já que elas deveriam estar documentadas em alguma base. Entretanto, não acreditava que o material chegaria ao conhecimento dos alunos, partindo do princípio de que o sinal de internet do qual eles dispunham nem sempre dava retorno satisfatório.

Nessa fala, é possível entender que há um teor de preocupação em seguir normativas, ainda que em tempo atípicos. Essa é uma herança do ensino presencial, no qual há a necessidade de documentar todos os procedimentos adotados no contexto da sala de aula. Evidentemente, no período pandêmico, muitos aspectos foram revistos, até porque era muito difícil documentar a presença ou ausência de algum aluno em momentos assíncronos, por exemplo.

Em contrapartida, também podemos compreender que essa é uma estratégia de respaldo, especialmente no que compete aos pais, que deveriam ajudar no processo de reintegração do aluno às premissas educacionais. Nesse sentido, entender que o sinal de internet poderia não colaborar é algo importante e que deve ser levado em consideração. No entanto, a ênfase maior recai sobre a importância de se seguir um protocolo, mesmo que em momentos atípicos.

Em suma, as gestoras revelam participação ativa no processo de reorganização escolar, atuando como incentivadoras de práticas assertivas para melhorar o engajamento dos alunos no sistema de educação remota, bem como no sistema híbrido, já na fase de retorno parcial e presencial dos estudantes. Assim, é possível afirmar que elas propuseram medidas participativas e democráticas a partir dos recursos tecnológicos, de maneira a viabilizar o acesso à educação em tempos atípicos.

#### **4.4 Desigualdades Sociais e Direito à Educação**

Nesta categoria de análise, reunimos excertos de falas das gestoras concernentes a estratégias utilizadas pela escola para garantir a efetividade do direito à educação, tal como orientam os documentos oficiais e as leis governamentais. Trata-se, portanto, de projeções de vozes que evidenciam tomadas de decisões a partir do olhar do sujeito de pesquisa no lugar de gestor escolar.

Isso posto, dividimos os agrupamentos dos dados a partir de dois eixos temáticos: o primeiro é o monitoramento de acesso à educação, e o segundo é o denominado retorno híbrido. Este último marca as estratégias efetivadas pelas escolas a partir da decisão e autorização de retorno paulatino às atividades presenciais das instituições de ensino no Brasil.

A organização dos excertos obedece aos mesmos critérios elencados nas categorias anteriores.

*É... inicialmente no primeiro semestre é... iniciamos o primeiro grupo. Foi com o pessoal da EJA porque... por eles terem essa característica de mais idosos, então nós trabalhamos com acolhimento... nós não trabalhamos nem com a questão pedagógica inicialmente, foi mesmo um acolhimento emocional, porque a maioria dos nossos alunos e até das outras escolas eram, são alunos do grupo de risco. Então, a maioria por questão de idade, por questão da enfermidade em si, né, diabete, enfim, de todas as questões do protocolo, então nós ficamos muito preocupados, né? Alguns moram sozinho... como que eles estão? Porque alguns, eles... têm aluno que não falta. A escola é a vida dele. Então a EJA... todos os professores que eu tenho... que são só três, à noite quatro com a professora de Artes. Todos abraçaram a causa. Então eu criei os grupos com eles, com exceção do... do... da turma de surdos porque é um ensino mais específico. Então a professora...que não deu pra fazer grupo, mas porque ela fazia a chamada de vídeo individual, até pra poder explicar pra eles... e tudo pelo meio do WhatsApp por questões da internet (Thamires)*

De acordo com este relato, Thamires entendia que o monitoramento de acesso à educação foi, na verdade, proporcionado no decorrer de todo o processo de interação, pois a professora fazia chamada individualmente por vídeo, partindo da premissa de que, no contexto da EJA, costumeiramente, os alunos apresentam dificuldades maiores em dominar a tecnologia. Nesse sentido, a gestora salienta também que o acesso ao aluno dessa modalidade é perpassado de sentimentos latentes, visto que, para ele, a escola é uma extensão da sua própria vida.

Entendemos que essa tática tem relação direta com estratégias de suma importância ao andamento do ensino e da aprendizagem no contexto presencial, bem como com a perspectiva de avaliação contínua. A nosso ver, isso é bastante positivo, especialmente quando ganha relevância voltada ao letramento digital dos estudantes.

*A gente tinha uma planilha da Secretaria de Educação que a gente... a gente alimentava com esses dados é... mensalmente. Quantos alunos vieram retirar a atividade, quantos devolveram: quantos tem contato pelo WhatsApp, se tem aula síncrona ou não e os que tinham contato, mas só queriam saber da cesta básica. Quando falava em atividade ele saía do grupo, quando tava perto da cesta eles voltavam... tinha toda essa questão, né? Nós tivemos assim, mais ou menos... Olha, no início foi bem baixo. Depois de alguns... três, quatro meses, atingiu pelo menos sessenta, setenta por cento (Aurora).*

No que compete às estratégias de monitoramento de acesso à educação adotadas por Aurora, foi desenvolvida uma planilha a ser enviada à Secretaria de

Educação. Todas as projeções de intervenção dos professores durante o período pandêmico foram documentadas e tabuladas para fins de legalização do andamento das aulas. A gestora entende que isso tenha sido importante para mensurar a adesão a esse modelo de educação, verificada em porcentagem.

Do ponto de vista das Políticas Públicas, tal procedimento foi de suma importância, já que respaldou legalmente os sujeitos escolares no que tange ao fato de estarem trabalhando produtivamente durante a pandemia. Acreditamos que, em caso de alguma prestação de contas para os pais ou para algum órgão competente, esse recurso tem alcance comprovatório.

*Bom é... o nosso retorno foi parecido com o da Lê, né? Por ser a mesma rede, a única diferença, é claro pelo... a questão mesmo que a Lê é uma escola, né? Que a gente se abraça e caminha, né? Como a gente fala assim... a escola é da rede e nós somos professores da rede, então como a Lê falou a gente transita muito, né? Então, nós ficamos assim, coração a mil, quando a gente ficou sabendo que ia voltar... e a escola daquele jeito, tava só com uma menina da limpeza.*

*E em alguns momentos até a gente ajudava a limpar. Eu com a minha vice, a gente fazia ali o o... o básico do pátio, né? Pra poder receber os pais, a tirar atividade durante os plantões, mas o restante da escola tava daquele jeito. E também como atender os professores, os alunos desse jeito, né?*

*A escola por ser pequena e a gente tá, de quatro salas dos ouvintes, só temos três por período, porque duas foram fechadas porque não teve demanda do ano passado pra cá, então foi um retorno tranquilo, né? Ficamos assim... um pouco ansiosas, pra saber como que seria esse retorno, porque os pais queriam muito voltar, mas foi muito tranquilo, né?*

*Esse ano o meu grupo de professores mudou muito. Como tem essa rotatividade na rede e algumas professoras exoneraram do ano passado, né, pra cá, então assim, a gente... nós perdemos, ano passado meu grupo... era um grupo muito afetivo. Foi um grupo que ajudou muito a escola, as famílias e esse... e esse ano foi bem diferente, né? (Thamires)*

Esse relato apresenta a visão de Thamires acerca do retorno híbrido, que consiste, como já dito, em uma volta parcial à educação presencial, embora com bastantes restrições, devido ao fato de a pandemia ainda estar vigente. De acordo com a gestora, o retorno foi dissonante, pois houve rotatividade no quadro de professores, e a questão distanciamento ainda era bastante latente. Ainda na fala da participante, foram levantadas questões administrativas além de pedagógicas, essenciais para o recebimento dos estudantes que regressavam (LOTTA *et al.*, 2021; CANCLINI, 2003).

Para Canclini (2003), há uma espécie de mosaico cultural que se solidifica ainda mais quando o contexto social é a escola. Isso porque existe uma disparidade cultural imensa entre os discentes, considerando a história de vida de cada um, bem

como a construção do seu repertório cultural no decorrer dos anos. Nesse sentido, a chamada “cultura híbrida”, nos termos do autor, colabora para o entendimento de uma sociedade fluida e em constante transformação.

Notamos uma preocupação em receber os alunos da melhor maneira possível, partindo da premissa de que o cenário estava bastante diferente do habitual. Assim, houve o rigor para cumprir os protocolos de segurança de maneira bastante exigente, tal como o uso de máscaras.

*A gente já conversou isso bastante desde o começo do ano, pra hora que viesse o Decreto, a gente não ser pego surpresa, né? E aí, pra isso a gente fez uma sondagem presencial. A gente fez o escalonamento também. Ficamos duas semanas fazendo sondagem, convocamos as famílias, a criança de alfabetização era uma por vez... duas por vez, uma em cada canto, todo mundo ia ajudar a fazer sondagem. Os maiores eram de quatro, cinco por vez, pra gente poder ter uma... uma noção do nível de aprendizagem, porque atividade à distância, a gente percebeu muito o que alguma diretora falou, o que tava o que tava sendo devolvido, muitas vezes não era realizado pela criança. Ou o irmão mais velho ou o pai... não tinha paciência de fazer... de ajudar a criança, respondia só pra entregar alguma coisa né?*

*E aí a gente, pode ter uma noção, os professores organizaram esse agrupamento e aí quando anunciou vai voltar tal dia, já dispararam em todos os grupos, já montaram, né? Porque São Bernardo, Santo André já tinha voltado, muitos professores trabalham nas duas redes... Aí já fizeram a pulseirinha azul, amarela, verde, cada dia era uma cor, a gente colocava uma bandeirinha colorida no portão, pro pai saber que era aquele dia e aí os diretores da Prefeitura de Diadema começaram a reclamar que tava muito em cima, que não ia dar pra voltar aquele dia, só que a gente já tinha organizado tudo com as famílias e aí eu falava: e agora eu vou falar pra eles ver as famílias que a gente não vai voltar? (Aurora).*

Aurora relatou questões similares às da gestora anterior. Entretanto, cabe aqui uma observação: ela ainda salientou o parecer docente acerca da qualidade do ensino remoto. Para muitos professores, houve certo declínio da qualidade, visto que os alunos demonstraram certas dificuldades com assuntos de aula bastante instrucionais e elementares.

A nosso ver, isso tem relação direta com a cultura brasileira, ainda bastante presencial. Ademais, as circunstâncias em que a pandemia se alastrou dificultaram qualquer tipo de atitude de melhoramento a ser tomada previamente. Logo, essa é e uma realidade vivenciada em todo o contexto educacional brasileiro, uma vez que a realocação dos princípios culturais deve ser entendida como algo paulatino (LOTTA *et al*, 2021; CANCLINI, 2003).

No que concerne à realocação e à resignificação de princípios culturais, Canclini (2003) discorre a respeito do processo de transformação comportamental

do homem, o que dá margem a diferentes possibilidades culturais. Isso, por sua vez, pôde ser visto claramente no período pandêmico, no qual foi necessário reaprender a estudar, considerando novos meios e hábitos para tal.

O retorno às atividades presenciais foi pensado em etapas, até porque não eram de conhecimento social os possíveis desdobramentos pelo contágio do vírus. Nessa situação, a escola precisou pensar em várias estratégias de intervenção supondo um possível retorno severo da pandemia. Por conseguinte, as medidas de segurança foram devidamente pensadas para evitar possíveis eventualidades.

Em suma, as gestoras ouvidas se propuseram a viabilizar medidas que pudessem garantir, de alguma forma, o acesso a uma educação de qualidade por parte dos alunos. Nesse sentido, evidentemente, houve muitos entraves no processo, considerando a natureza atípica do momento. Entretanto, por meio de uma postura democrática, manteve-se o acesso ao direito de uma educação visando também às parcerias estabelecidas entre escola, gestão, pais e políticas públicas municipais.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

“A educação modela as almas e recria os corações. Ela é a alavanca das mudanças sociais”.

(Paulo Freire)

Atendendo a Portaria Capes nº 389, de 23 de março de 2017, que trata do planejamento e execução do produto final nos cursos de mestrado e doutorado profissional, com o objetivo de atender as demandas sociais, organizacionais, profissionais e/ou de mercado de trabalho, pretendemos elaborar um guia informativo e de recomendações que auxilie os gestores escolares no processo de replanejamento das ações da escola no contexto pós-pandêmico, considerando os resultados da pesquisa e a natureza da linha de pesquisa a que está vinculada – Política e Gestão da Educação.

O guia, que está em fase de elaboração, estando sujeito a alterações, pretende colaborar com a gestão escolar na identificação das prioridades elencadas pelos professores, funcionários, alunos e familiares em busca da redução das desigualdades educacionais acumuladas durante o período pandêmico e reconstruir o projeto pedagógico da escola na perspectiva da gestão democrática e de uma educação com qualidade social.

O planejamento da criação do guia tomou como referência, entre outros documentos, as notas técnicas produzidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Guias Covid-19) com a intenção de colaborar com os sistemas públicos de ensino nas discussões sobre as políticas e ações escolares no contexto da pandemia. Além de compartilhar os principais achados desta pesquisa no âmbito do município de Diadema, pretende-se reunir informações úteis e dados de pesquisas confiáveis sobre educação, saúde e assistência social contexto da pandemia que possam contribuir com o trabalho dos gestores escolares no processo de reflexão e replanejamento das ações da escola na perspectiva da gestão democrática.

Pretende-se apontar as ações assertivas conduzidas pelos entes políticos das escolas do município de Diadema (gestores, professores, familiares, funcionários) no decorrer da pandemia de COVID-19 na intenção de alicerçar o planejamento de futuras ações no âmbito dos espaços de autonomia das escolas.

Para contribuir com a consistência teórica desse trabalho, o documento trará contribuições para a compreensão do conceito de “atuação em políticas” e de “discrecionabilidade” dos burocratas de nível de rua que fundamentaram esta pesquisa. Pretende-se, com isso, estimular os gestores a buscar soluções criativas para os problemas identificados em discussões coletivas que envolvam a participação de todos os entes da comunidade escolar.

Abaixo será apresentado um desenho previamente pensado para a elaboração desse documento que não tem a intenção de ser um guia de recomendações prescritivas, mas, sim um documento que incentive a produção coletiva de propostas que atendam às necessidades específicas de cada unidade de ensino e o protagonismo de seus atores no processo de replanejamento das ações escolares.

Natureza do produto: Guia para o replanejamento das ações escolares no contexto pós-pandêmico.

Título do documento: Vivências da Pandemia no município de Diadema: subsídios para reflexão da escola na perspectiva da gestão democrática e da qualidade social da educação.

Público-alvo: O documento é dirigido diretamente aos gestores escolares (diretores e vice-diretores; coordenadores pedagógicos; supervisores de ensino); e, indiretamente, aos docentes, alunos, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar.

Conteúdo das Seções:

I. Introdução: Texto de apresentação do Guia, contendo: histórico da pesquisa que deu origem ao produto; justificativa e fundamentação teórica; público-alvo; objetivos; estrutura e conteúdo do documento; referências bibliográficas;

II. O Cenário da Educação na pandemia de Covid-19: Esta seção deverá conter informações e dados relevantes de pesquisas nacionais e regionais que subsidiem reflexões e discussões.

III. Subsídios para refletir sobre a escola no contexto pós-pandêmico: Esta seção deverá conter subsídios teóricos e conceituais sobre gestão democrática da escola pública e qualidade social da educação para fundamentar as diretrizes a serem consideradas no processo de replanejamento escolar. Como subsídios para este trabalho prático, propõe-se que o documento traga informações e elementos para a problematização dos seguintes tópicos: a) Proteção à vida e à dignidade humana (infraestrutura escolar; alimentação escolar; cuidados com a saúde física e

psicológica de todos os atores escolares;); b) Educação Inclusiva (cuidados com os processos de acolhimento e aprendizagem de alunos com deficiências; diversidade étnico-racial e de gênero; alunos e famílias em situação de vulnerabilidade social; educação de jovens e adultos); c) Currículo e Recuperação das aprendizagens (avaliação diagnóstica; reorganização curricular; programas de reforço e recuperação de aprendizagens); d) Gestão Democrática da Escola (organização e atuação dos órgãos colegiados da escola: conselho escolar; grêmios estudantis; conselho mirim; associação de pais e mestres; conselho de classe; formação continuada de professores).

Referências Bibliográficas: Apresentação das obras citadas no documento, de acordo com a ABNT.

Estrutura interna das seções:

Com exceção da Introdução, a estrutura interna dos tópicos que compõem cada seção será subdividida da seguinte maneira: a) Informações gerais (dados de pesquisas; documentos oficiais; legislação; indicação de leituras, entre outros); b) Recomendações (diretrizes para a problematização dos tópicos sugeridos); Sugestões (dicas e sugestões práticas para a condução de reflexões e para a sistematização, registro e monitoramento das propostas deliberadas em reuniões coletivas realizadas com cada segmento da comunidade escolar: professores, alunos, pais e funcionários).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos um percurso analítico-descritivo a respeito do papel do gestor educacional no período de pandemia de covid-19, no município de Diadema, estado de São Paulo (SP). Para isso, ouvimos duas gestoras da rede educacional do referido município, por intermédio de uma roda de conversa. Os relatos coletados nessa medida interventiva colaboram para um mapeamento dos aspectos estruturais, pedagógicos e políticos de uma gestão em tempos atípicos.

Compreendemos que esse mapeamento pôde nos ajudar a pensar em outras realidades educacionais similares à contemplada, partindo do pressuposto de que a pesquisa científica deve ter sempre caráter universalista, ainda que a ótica tenha sido voltada a um contexto específico.

Assim, consideramos partimos do pressuposto de que a realidade operada nesta pesquisa apresentou dissonâncias estruturais, porém convergências ideológicas, que residem no desejo do gestor em minimizar problemas significativos em tempo recorde, levando em conta as circunstâncias emergenciais nas quais estava imerso. Portanto, podemos inferir que houve um movimento de tentativa, por parte dos entrevistados, de viabilizar uma educação menos lacônica à sua comunidade escolar, sempre por meio das leis que conferem esse direito a todos os alunos regularmente matriculados.

A educação no contexto pandêmico sofreu em diversos sentidos para tentar se ajustar ao caos que estava instaurado com as sérias restrições provocados pelo espalhamento do vírus. Dentre tais consequências, mencionamos os efeitos no âmbito pedagógico, estrutural e administrativo.

O aspecto pedagógico talvez tenha sido o mais prejudicado nesse recorte de tempo. Não raramente, encontramos uma equipe docente sem muito conhecimento sobre o manuseio das ferramentas tecnológicas em razão de vários motivos. Por conseguinte, sofreram para se adaptar à nova realidade, de modo que o direito à educação de qualidade pudesse ser usufruído por seus alunos. Diante disso, muitos foram os reflexos causados nos demais âmbitos pedagógicos, tais como a evasão escolar, a frustração dos sujeitos envolvidos no processo de aulas remotas, bem como o aumento de doenças mentais, como depressão e ansiedade, decorrentes de uma mudança súbita na rotina.

Nesse sentido, a atuação da gestão baseou-se em um olhar de colaboração, com vistas a conferir autonomia aos professores para decidirem a melhor maneira de atingir os estudantes durante a pandemia. Os gestores deixaram os docentes à vontade para criar grupos em aplicativos de conversas instantâneas, bem como se organizar com os educandos em momentos assíncronos. Para os momentos síncronos, optou-se pelo Google Meet como plataforma de vídeo.

O aspecto estrutural tem relação com o redimensionamento do espaço escolar para desenvolvimento das aulas remotas. Em razão de vários fatores, as escolas investigadas não apresentaram condições físicas que comportassem o novo modelo educacional. Paralelo a isso, os professores tiveram de utilizar sua própria casa como espaço de modelagem do ensino, o que levou alguns deles a investir em recursos que pudessem facilitar o andamento das aulas. Entendemos que tal fato tenha sido recorrente em todos os casos durante a pandemia, visto que o período se prolongou muito mais do que se imaginava.

Nesse sentido, a gestão procedeu com perfil de autogestão, ou seja, ainda que as aulas estivessem sendo desenvolvidas virtualmente, os professores foram orientados sobre a documentação dos encontros, haja vista a necessidade de se respaldar quanto a possíveis eventualidades. Ademais, esse procedimento auxiliava os pais a se manterem informados sobre o desempenho de seus filhos, de maneira a colaborar com o monitoramento do andamento das atividades.

Já o aspecto administrativo tem relação com demais serviços oferecidos pela escola fora do domínio da sala de aula, recaindo sobre o espaço escolar como um todo. De uma maneira mais intensa, esse aspecto teve projeções maiores no período de retorno parcial à rotina das aulas presenciais. Nesse estágio, a escola precisou se preparar para receber seus alunos, porém com o cuidado de seguir todos os protocolos de segurança exigidos pelos órgãos de saúde, a fim de não intensificar a disseminação do vírus. Dentre as orientações, destacam-se o uso obrigatório de máscaras, o distanciamento social e o uso de álcool após o contato com qualquer estrutura física.

Nesse contexto, a gestão assumiu postura rigorosa, pois o acesso à escola presencial dependia de uma disciplina intensa no sentido de seguir todas as orientações propostas pelas autoridades competentes. Isso revela a interface entre gestão humanizadora e gestão participativa, pois o retorno parcial ao ensino presencial foi uma tarefa bastante difícil para todos os envolvidos.

Do ponto de vista da lei, todo o comportamento da gestão ouvida nesta pesquisa colaborou para um acesso à educação com a maior qualidade possível, embora com algumas lacunas nos entremeios, em razão de todo o aparato e dificuldades já mencionados. Assim, esse acesso à educação foi um processo que exigiu participação colaborativa, especialmente da comunidade não escolar, como os pais.

Com relação à metodologia, podemos afirmar que esta dissertação responde ao seguinte problema de pesquisa: *quais as estratégias e ações adotadas por gestores escolares na consecução das normativas exaradas pela Seduc do município de Diadema no contexto da crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19?*

A resposta à referida pergunta se deu por todo o percurso de investigação travado. Em tempo, ficou claro que as escolas montaram diferentes estratégias capazes de redimensionar a prática docente e, com isso, garantir o acesso à educação durante a pandemia de covid-19. Os relatos das gestoras na roda de conversa foram basilares ao mapeamento dessas estratégias, de maneira a entender também que agiram de forma condizente com as normativas vigentes no município de Diadema.

No que compete aos objetivos de pesquisa, eles foram respondidos à medida que a pesquisa foi desenvolvida. O primeiro deles – *Descrever documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação de Diadema para orientar o processo de ensino remoto, a modalidade híbrida e o retorno presencial dos estudantes* – foi respondido logo nas primeiras seções, quando elencamos as normativas estabelecidas pela gestão municipal a respeito do que deveria ser feito face à realidade pandêmica que se desenhava.

O segundo objetivo específico – *Examinar as ações e as estratégias adotadas por gestores escolares da rede municipal de Diadema para implementar as medidas emanadas da Secretaria Municipal de Educação* – foi atendido na seção de análise e discussão dos dados, quando tais estratégias foram mapeadas a partir dos relatos das gestoras, sujeitos de pesquisa. Nesse momento, identificaram-se tentativas diversas de inclusão dos alunos nas atividades remotas desenvolvidas. Para que isso pudesse ser viabilizado de maneira satisfatória, as gestoras adotaram uma postura democrática, conferindo aos docentes autonomia de reagregação com seus respectivos estudantes, sempre utilizando os recursos tecnológicos disponíveis e de

acesso aos interessados. Ambas as gestoras sugeriram que as primeiras articulações entre docentes e discentes fossem possibilitadas via WhatsApp, pois era o recurso de mensagem disponível na ocasião. Desse modo, formaram-se grupos para que o diálogo entre escola e aluno pudesse ser estabelecido de maneira mais urgente. Isso reforça também o papel crucial da tecnologia nas tomadas de decisões da gestão, que tentou ser eficiente e proativa.

O terceiro e último objetivo específico – *Conhecer as ações e estratégias adotadas por gestores escolares para mitigar os prejuízos escolares dos estudantes do Ensino Fundamental nas séries iniciais no contexto da pandemia* – também foi respondido na seção de análise, partindo do pressuposto de que as estratégias utilizadas pelos gestores foram descritas e analisadas com base no que conseguimos obter na roda de conversa. Isso, de forma mais específica, pode ser notado quando discutimos as estratégias de retorno parcial às aulas presenciais, no esquema denominado híbrido.

Em suma, entender que o ato de gerir depende exclusivamente de uma pessoa é ter uma visão, no mínimo, ingênua. A gestão escolar é uma atividade, sobretudo coletiva, pois a democratização do saber, em qualquer que seja seu escopo, é essencial à construção das relações e ao pleno desenvolvimento das atividades. No contexto pandêmico, isso nunca foi tão importante, visto que o cenário atípico exigiu que as tomadas de decisões fossem feitas mediante o trabalho coletivo e formativo.

Esperamos que este trabalho possa render frutos à comunidade como um todo, ajudando também a entender os meandros de uma gestão atenta ao cenário e às demandas que dele emergem. Uma vez que o acesso à educação é direito de todos, o papel do gestor ganha ainda mais importância, pois delegar funções é, antes de tudo, um ato de (auto) conhecimento. Além disso, a presente pesquisa reforçou a ideia de acesso à educação, partindo do pressuposto da continuidade dada à execução do calendário letivo, o que concedeu aos educandos contato com a rotina escolar, ainda que de maneira remota. Assim, entendemos que o ato de estabelecer diretrizes para o acesso à educação foi a principal meta das gestoras ouvidas nesta investigação, considerando a preocupação precípua de oferecer maneiras que possibilitassem permanecer em uma rotina de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam?. Brasília: MEC, 2015.

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)Organizar o Trabalho Pedagógico em Tempos de Covid-19: No Limiar do (Im)Possível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e239688, 2020.

ALVES, T. *et al.* Implicações da pandemia da COVID 19, para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-993, 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Sao Paulo: Papirus, 1995.

APPLE, M. **Os professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.

ARROYO, M. G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSIS, A. E. S. Q. **Direito à Educação e diálogo entre poderes**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state : The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**. Article in press, 2017.

BALL, S.T.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In.: MACHADO, M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. **Parecer CNE/CP 5/2020** . Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. D.O.U. de 1o/6/2020, Seção 1, p. 32. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. **Parecer CNE/CP 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP no 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. D.O.U. de 9/7/2020, Seção 1, p. 129. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)  
Acesso em: 14 out 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. 23 dez. 1996. Brasília, DF, 1996.

BRUNER, J. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CAMIZÃO, A. A.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e245165, 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Guia dos guias Covid-19**: educação e proteção 70 recomendações para políticas emergenciais e cenário em 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/covid-19/>

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, J. M. P. **Novas metrópoles paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Unicamp, 2006.

CURY, C. A. J. A gestão democrática na escola e o direito à Educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez. 2007.

CURY, C. A. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à defesa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. *et al.* **O aluno com deficiência na pandemia**. [S. l.]: Instituto Fabris Ferreira, 2020.

DAGNINO, R. P. Enfoques sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade: neutralidade e determinismo. **DataGramZero**, 3, n. 6, 2002.

FERRAZ, M. (coord.). **Políticas Educacionais e as novas invenções de controle sobre a organização do trabalho dos profissionais de educação no cenário da pandemia da Covid-19**: o caso do Paraná. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/>

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, 1 (3), p. 107-127, set/dez. 1986.

FIORE, M. Com pandemia, Instagram vê uso de lives crescer 70% durante mês de março. In: **B9**, 16 Abril. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FRANCO, M. L. P.P. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Nota Técnica 01, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIPSKY, M. **Burocracia de Nível de Rua: Dilemas dos indivíduos nos serviços públicos**. Brasília, Enap, 2019.

LOTTA, G. S. *et al.* O impacto da pandemia de covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 35. e243776, 2021, pp 1-38.

MARTINS, A. M. (Coord.) **Ensino remoto: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares** São Paulo: FCC, 2022.

PEREIRA, B. G.; ANGELOCCI, M. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Pará de Minas (MG): Editora Virtual Books, 2021.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROSA, S. S. da. PEREIRA, R.; (Coords). **Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de covid-19. Relatórios I e II Universidade Municipal de São Caetano**, 2020. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/noticias/ppge-pesquisa-pandemia> Acesso em: 25 nov. 2020.

ROSA, S. S. da; 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.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I. 2009.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul-set., 2013.

SCHNEIDER, G. O direito à educação e direito a uma escola com boas condições materiais e estruturais: possíveis interlocuções. *In: X ANPED SUL*, 2014, Florianópolis. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/960-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/960-0.pdf) Acesso em: 25 out. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNICEF. **Cenário da exclusão social no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Dados publicados no site da estratégia Busca Ativa Escolar ([buscaativaescolar.org.br](http://buscaativaescolar.org.br)) do UNICEF e parceiros. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, abril, 2021.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE DISCUSSÃO

### PROJETO GUARDA-CHUVA: POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ABC PAULISTA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

#### GRUPO FOCAL – ROTEIRO DE DISCUSSÃO

##### 1) APRESENTAÇÕES:

- a) trajetória de formação/profissional;
- b) caracterização da unidade escolar e da comunidade (etapas da educação básica; número de alunos; localização da escola).

##### 2) ENSINO REMOTO (2020):

Orientações e apoio recebidos da Seduc (normativas); estratégias e ações da escola (equipe gestora/docentes) para dar continuidade às atividades escolares (dificuldades/desafios/pontos positivos);

##### 3) ENSINO HÍBRIDO: (2020/21):

Orientações e apoio recebidos da Seduc (normativas); estratégias e ações da escola (equipe gestora/docentes) para a reorganização da escola e das atividades escolares (espaço físico; materiais de higiene e protocolos sanitários; recursos tecnológicos e materiais);

##### 4) RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS (2021):

Orientações recebidas da Seduc e percepções da equipe escolar quanto a:

- a) avaliação diagnóstica das aprendizagens;
- b) reorganização curricular;

##### 5) DESIGUALDADES EDUCACIONAIS:

Estratégias propostas pela Seduc e ações efetivamente tomadas pela unidade escolar para minimizar/recuperar os prejuízos de aprendizagem e oferecer apoio/acolhimento aos alunos (insegurança alimentar; violência doméstica; ressocialização das crianças; apoio emocional);

#### 6) GESTÃO DEMOCRÁTICA:

Tensões entre as demandas/orientações recebidas da Seduc (normativas) e a realidade da escola; autonomia das equipes gestoras/ participação da comunidade escolar nos processos de decisão.