



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Irinilza Odonor Giansesi Bellintani

**A gestão escolar e a formação continuada de professores: aprendizagens,
limites e possibilidades a partir do contexto da pandemia**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

SÃO PAULO

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Irinilza Odonor Giansi Bellintani

**A gestão escolar e a formação continuada de professores: aprendizagens,
limites e possibilidades a partir do contexto da pandemia**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Antonio Carlos Caruso Ronca.

SÃO PAULO

2024

Irinilza Odonor Giansi Bellintani

**A gestão escolar e a formação continuada de professores: aprendizagens,
limites e possibilidades a partir do contexto da pandemia**

Tese apresentada à banca examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
como exigência parcial para obtenção do título
de Doutora em Educação: Psicologia da
Educação

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr.º Antonio Carlos Caruso Ronca – PUC-SP

Prof.ª Dr.ª Laurinda Ramalho de Almeida – PUC-SP

Prof.ª Dr.ª Vera Maria Nigro de Souza Placco – PUC-SP

Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Trevisan de Souza - PUCCamp

Prof.ª Dr.ª Luciana Andréa Afonso Sigalla – autônoma

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Número do processo 88887.473747/2020-00

This study was financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001. Process 88887.473747/2020-00

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, pela oportunidade da experiência no mundo acadêmico, nesse momento da minha vida profissional, com saúde, entusiasmo e produtividade, cercada por muitos novos amigos e amigas.

Minha gratidão a todos que me incentivaram e compartilharam seus saberes para a realização deste trabalho:

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, por acreditar em meu trabalho, pelo carinho e condução habilidosa na orientação desta pesquisa e pelo convite para participação em outras pesquisas que realizamos juntos, contribuindo para a minha formação como pesquisadora.

À Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho de Almeida, pela afetuosa acolhida na PUC-SP no início da minha jornada acadêmica, pelos seus ensinamentos e pela sua amizade.

À Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco, pela acolhida no grupo de pesquisa Cepid e nos trabalhos de monitoria, que abriram novas possibilidades de docência e pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Vera Maria Trevisan de Souza e Prof.^a Dr.^a Luciana Andréa Afonso Sigalla, pelas relevantes contribuições como integrantes da banca examinadora.

Às demais professoras dos Programas de Educação, Prof.^a Dr.^a Claudia Davis, Prof.^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos e Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, pela competência e generosidade ao compartilhar seus saberes.

Ao Edson Aguiar, pela disponibilidade em colaborar e atender prontamente nossas solicitações e participar das nossas conquistas.

Aos amigos que me acompanharam bem de perto nessa jornada: Adriana Reis, Elvira Godinho Aranha, Danielle Callas, Rafael Conde, Regina Ruiz, Simone Tahan e Thays Abreu, pela acolhida, colaboração nas dificuldades e comemoração nas conquistas.

Às coordenadoras e diretoras entrevistadas, pela disponibilidade em participar da pesquisa, compartilhando suas experiências.

À Cleide do Amaral Terzi, educadora muito especial, pela inspiração constante, pelos momentos de aprendizagem e amizade.

À minha querida família, pelo apoio e incentivo nessa etapa da minha vida, em especial, meu marido Milton e meus filhos, Adriana e Marcelo, meus netos Felipe e Estela, minha nora Alessandra e meu genro Marcelo.

É desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não consequência de um destino.

(Canário, 2002, p. 87)

RESUMO

BELLINTANI, Irinilza Odonor Giansesi. **A gestão escolar e a formação continuada de professores: aprendizagens, limites e possibilidades a partir do contexto da pandemia.** 226 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

A pandemia surgida em 2020 e as medidas para contenção da contaminação pelo vírus da COVID-19 obrigaram as populações a profundas mudanças no seu modo de vida. Nas escolas, as alterações necessárias romperam com as formas de comunicação, organização do tempo e espaço alterando profundamente seu cotidiano, gerando dificuldades que precisaram ser enfrentadas pelas equipes de gestão. Ao relacionar pandemia com formação continuada de professores, que foi organizada para enfrentar as dificuldades decorrentes desse contexto desafiador, esta pesquisa propõe a tese de que é possível aprender na adversidade (e diversidade) do cenário que foi instaurado para a conter a disseminação do vírus da COVID-19, com o objetivo geral de investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção dos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia. O aprofundamento teórico teve como referência, os seguintes autores: Almeida (2002, 2021), Almeida e Valente (2022), Gatti (2020), Gonçalves (2021), Imbernón (2010; 2011), Nóvoa (2017; 2022), Nóvoa e Alvim (2021), Placco (2010), Placco e Souza (2018) e Schlemmer (2008, 2020). A produção de dados por meio de entrevistas reflexivas (Szymanski, Almeida e Prandini, 2018) com seis profissionais da gestão de três escolas privadas de São Paulo foi analisada de acordo com a abordagem da análise de prosa (Sigalla, Placco, 2022). Os resultados apontam significativos aprendizados para a equipe de gestão da escola, em relação a: efetividade na comunicação com os pais, fortalecendo o vínculo entre família e escola, relevância das relações sociais e saúde emocional para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e maior agilidade e trabalho colaborativo na atuação da gestão para adoção de medidas. Foram também destacadas oportunidades para além da pandemia como a reflexão a partir de registros realizados, valorização da escola pela sociedade e desenvolvimento dos profissionais em várias dimensões. Entretanto ressalta-se que é fundamental a existência de situações que favoreçam a possibilidade desses aprendizados. Recomenda-se uma investigação mais apurada sobre autonomia e liberdade de ação das instituições escolares, pois a análise dos resultados sugere que esses aspectos são fundamentais para enfrentamentos de incertezas e consequentes aprendizados cujos resultados poderão ser inspiradores para muitas instituições. A inserção da tecnologia também merece aprofundamento investigativo a fim de identificar e compartilhar outras experiências produtivas que tenham ultrapassado a questão da comunicação, avançando como aliada na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Equipe de gestão. Pandemia. Aprendizados.

ABSTRACT

BELLINTANI, Irinilza Odonor Giansesi. **The school management and the continuing education training for teachers: learnings, limits and possibilities from the context of the pandemic.** 226 p. Thesis (Doctorate in Education: Educational Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

The pandemic that emerged in 2020 and the measures to contain the contamination by the COVID-19 virus have forced people to make profound changes to their way of life. In schools, the necessary changes disrupted the ways of communicating, the time and space planning, profoundly altering their daily lives and creating difficulties that had to be faced by the school management teams. By linking the pandemic with the continuing education training for teachers, which was organised to face the difficulties arising from this challenging context, this research proposes the thesis that it is possible to learn in the adversity (and diversity) of the scenario that was set up to contain the spread of the COVID-19 virus, with the general objective of investigating and analysing the learning obtained at the school, in the perception of the school managers, from the actions proposed to deal with the challenges arising from the scenario during and after the pandemic. The theoretical framework was based on the following authors: Almeida (2000, 2021), Almeida and Valente (2022), Gatti (2020), Gonçalves (2021), Imbernón (2010; 2011), Nóvoa (2017; 2022), Nóvoa and Alvim (2021), Placco (2010), Placco and Souza (2018) and Schlemmer (2008, 2020). The data production through reflective interviews (Szymanski, Almeida and Prandini, 2018) with six school management professionals from three private schools in São Paulo city was analysed according to the approach of prose analysis (Sigalla, Placco, 2022). The results point to significant learning for the school management team in relation to: the effectivity in the communication with parents, strengthening the bond between family and school, the relevance of social relationships and emotional health for students' development and learning, and greater agility and collaborative work in the management's efforts to adopt measures. Opportunities beyond the pandemic were also highlighted, such as reflection based on the records made, society's appreciation of the school and the development of the professionals in various dimensions. However, it should be stressed that it is essential to have situations that favour the possibility of such learning. Further research is recommended into the autonomy and freedom of action of school institutions, as the analysis of the results suggests that these aspects are fundamental to face uncertainties and consequently learning, whose results could be inspiring for many institutions. The use of technology also merits further investigation in order to identify and share other productive experiences that have gone beyond the issue of communication and become an ally in students learning.

Keywords: Continuing Education Training for Teachers. Management team. Pandemic. Learning.

RÉSUMÉ

BELLINTANI, Irinilza Odonor Giansesi. **La gestion scolaire et la formation continue des enseignants: apprentissages, limites et possibilités à partir du contexte de la pandémie.** 226 p. (Doctorat en Education: Psychologie de l'Education) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

La pandémie apparue en 2020 et les mesures prises pour contenir la contamination par le virus COVID-19 ont contraint les populations à modifier profondément leur mode de vie. Dans les écoles, les changements nécessaires ont bouleversé les modes de communication, l'organisation du temps et de l'espace, modifiant profondément leur vie quotidienne et créant des difficultés auxquelles les équipes de gestion ont dû faire face. En liant la pandémie à la formation continue des enseignants, qui a été organisée pour faire face aux difficultés découlant de ce contexte déffiant, cette recherche propose la thèse qu'il est possible d'apprendre dans l'adversité (et la diversité) du scénario qui a été mis en place pour contenir la propagation du virus COVID-19, avec l'objectif général d'étudier et d'analyser les apprentissages obtenus à l'école, dans la perception des gestionnaires, à partir des actions proposées pour la confrontation des défis découlant du scénario pendant et après la pandémie. L'approfondissement théorique était basé sur les auteurs suivants: Almeida (2000, 2021), Almeida et Valente (2022), Gatti (2020), Gonçalves (2021), Imbernón (2010; 2011), Nóvoa (2017; 2022), Nóvoa et Alvim (2021), Placco (2010), Placco et Souza (2018) et Schlemmer (2008, 2020). La production de données par le biais d'entretiens réflexifs (Szymanski, Almeida et Prandini, 2018) avec six professionnels de la gestion de trois écoles privées de la ville São Paulo a été analysée selon l'approche de l'analyse de prose (Sigalla, Placco, 2022). Les résultats indiquent des apprentissages significatifs pour l'équipe de la gestion en ce qui concerne: l'effectivité dans la communication avec les parents, ce qui renforce le lien entre la famille et l'école, la pertinence des relations sociales et de la santé émotionnelle pour le développement et l'apprentissage des élèves, ainsi qu'une plus grande agilité et un travail de collaboration dans les efforts déployés par la gestion pour adopter des mesures. Des opportunités au-delà de la pandémie ont également été soulignées, telles que la réflexion basée sur les enregistrements effectués, l'appréciation de l'école par la société et le développement de professionnels dans diverses dimensions. Toutefois, il convient de souligner qu'il est essentiel d'avoir des situations qui favorisent la possibilité d'un tel apprentissage. Il est recommandé de poursuivre les recherches plus profondes sur l'autonomie et la liberté d'action des établissements scolaires, car l'analyse des résultats suggère que ces aspects sont fondamentaux pour faire face aux incertitudes et, par conséquent, aux apprentissages, dont les résultats pourraient être une source d'inspiration pour de nombreux établissements. L'insertion de la technologie mérite également d'être approfondie afin d'identifier et de partager d'autres expériences productives qui ont dépassé la question de la communication et sont devenues un allié dans l'apprentissage des élèves.

Mots-clés: Formation Continue des Enseignants. Équipe de Gestion. Pandémie. Apprentissages.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Dimensões que se articulam sincronicamente na docência	68
FIGURA 2 – Diagrama da proposta conceitual de Hibridismo.....	90
FIGURA 3 – Caminhos da pesquisa.....	98
FIGURA 4 – Exemplo de marcações realizadas nas transcrições.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Percentual de matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa.....	57
GRÁFICO 2 - Percentual de escolas por dependência administrativa.....	58
GRÁFICO 3 - Número de escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) por dependência administrativa.....	59
GRÁFICO 4 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental, segundo a dependência administrativa.....	59
GRÁFICO 5 - Percentual de escolas, por estratégias adotadas pelas escolas/secretarias de educação com os professores para continuidade atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais segundo a rede de ensino.....	60
GRÁFICO 6 - Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais segundo a dependência administrativa.....	61
GRÁFICO 7 - Motivos que levariam os alunos a desistirem da escola.....	62
GRÁFICO 8 - O que deveria ser prioridade na educação nos próximos anos..	63
GRÁFICO 9 - Formação para professores sobre o uso de tecnologias em atividades pedagógicas nos últimos 12 meses – Total de escolas públicas (%).....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Bases de busca bibliográfica consultadas.....	34
TABELA 2 - Procedência dos documentos selecionados.....	36
TABELA 3 – Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	108
TABELA 4 – Caracterização dos participantes das entrevistas.....	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese da categorização dos documentos analisados.....	38
QUADRO 2 – Documentos teóricos da revisão de literatura.....	39
QUADRO 3 – Documentos relacionados à tecnologia digital.....	45
QUADRO 4 – Documentos relacionados à gestão escolar.....	49
QUADRO 5 – Documentos relacionados à formação de professores.....	53
QUADRO 6 – Tópicos e temas da análise do grupo de discussão.....	101
QUADRO 7 - Categorias de análise.....	115
QUADRO 8 - Categorias, tópicos e temas.....	117
QUADRO 9 - Tópicos e temas da Categoria A.....	119
QUADRO 10 - Tópicos e temas da Categoria B.....	133
QUADRO 11 - Tópicos e temas da Categoria C	155
QUADRO 12 - Tópicos, temas e excertos da Categoria A.....	205
QUADRO 13 - Tópicos, temas e excertos da Categoria B.....	210
QUADRO 14 - Tópicos, temas e excertos da Categoria C.....	222

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	<i>Coronavirus disease 2019</i> ; doença do coronavírus identificada em 2019
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação à distância ou Ensino à distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FUND 1	Ensino Fundamental Anos Iniciais
FUND 2	Ensino Fundamental Anos Finais
H1N1	subtipo de Influenzavirus A; H refere-se à proteína hemaglutinina e a letra N à proteína neuraminidase.
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NE	Nordeste – região brasileira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library On-line
SE	Sudeste – região brasileira
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZOOM	Plataforma de videoconferências

APRESENTAÇÃO

“A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

(Barros, 2018, p.43)

Entre tantas belezas que encontramos na vida o mundo da escola, desde criança, sempre me encantou. Um lugar para estar com outras crianças, ter amigas (minha escola era só para meninas) para conversar, brincar e aprender me fascinava. O desejo de ser professora foi dirigindo minha atenção para o ensinar e me encantar com o desenvolvimento das pessoas, pois mesmo antes de atuar como docente, nos anos iniciais, era frequente estudar com amigas para colaborar com a melhoria do desempenho delas e até dar aulas particulares para estudantes de séries anteriores a que eu frequentava.

Encantos com o desenvolvimento dos alunos, dos jovens e dos profissionais, em especial os profissionais da educação, que fizeram parte da minha experiência profissional iniciada com alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Magistério e uma breve experiência com alunos da graduação em Pedagogia.

Educação pressupõe relações interpessoais e, nas relações, sentimo-nos sempre renovados. Surgem novos desafios e acompanhá-los, investigá-los é sentir-se viva, produzindo, colaborando, deixando um legado, e, por que não dizer, de uma forma até um tanto presunçosa, eternizando algumas marcas que deixamos nas pessoas que convivem conosco.

Essa ideia de marcas duradouras me impactou ao assistir a uma encenação de *As pupilas do senhor reitor*, baseada no romance do mesmo nome, de autoria de Júlio Dinis, quando um dos personagens diz que um professor nunca morre, pois ele continua vivo, continua presente naqueles que ele educou.

Na mesma época em que lecionei no curso do Magistério, contribuindo para a formação inicial das futuras docentes, assumi a coordenação pedagógica de uma escola da rede particular, em São Paulo, que estava em franca expansão em número de alunos e formação de novas turmas. Assim, algumas das minhas alunas eram indicadas para o processo seletivo e contratadas pela instituição.

Embora na década de 70, entre as funções da coordenação pedagógica, a formação continuada de professores ainda não fosse a atribuição primordial (e ainda hoje, infelizmente, não é em muitas instituições), eu atuava com essas professoras iniciantes de forma a dar continuidade à formação inicial, por meio de um acompanhamento de suas atuações, sem ter, eu mesma, a consciência de que essa era uma atribuição fundamental para a minha atuação profissional como coordenadora. Quero dizer, com isso, que não sofri os obstáculos que tantos coordenadores tiveram que enfrentar para estabelecer vínculos com os professores e obter credibilidade no seu trabalho como coordenador.

Aos poucos, a intencionalidade foi ganhando espaço na minha atuação, ao lado da necessidade que eu sentia de ampliação do meu conhecimento, não só nas questões pedagógicas que se modificavam com novas teorias, mas também na necessidade de uma especialização para essa atuação formativa numa perspectiva de formação continuada.

Embora tenha permanecido por muito tempo nessa mesma instituição, por quarenta anos para ser precisa, tenho sentimento de satisfação do quanto foi possível me desenvolver profissionalmente a partir da minha curiosidade e interesse em formações, tanto fora da escola assim como nas oportunidades e provocações que algumas das gestões me proporcionaram. Acrescento aqui o encantamento com o meu próprio desenvolvimento profissional, que hoje percebo que não terá fim, enquanto eu me dedicar intencionalmente na busca do aprimoramento profissional dentro da atuação em que eu estiver engajada. Uma concepção de desenvolvimento profissional que

permite superar a possível dicotomia entre formação inicial e continuada e contribui para o estabelecimento de um processo auto direcionado, que é vivido durante toda a vida do professor [ou educador] , mas que tem como eixo central a melhoria da qualidade social da educação. (Bellintani e Ronca, 2022, p. 71)

Retornando à vida acadêmica, depois de ter concluída a graduação em pedagogia há mais de quarenta anos, investiguei, na dissertação de mestrado, a percepção do coordenador sobre sua função e atuação como formador dos docentes. Ao dar continuidade à experiência acadêmica investigativa, para a presente pesquisa, então, a proposta inicial era aprofundar essa percepção não só do coordenador, mas também da equipe de gestão, sobre os resultados da formação continuada por ele/ela

gerida, pois pareceu-me haver espaço para mais investigações, inclusive porque essa categoria, na dissertação, teve uma exploração um tanto reduzida.

Logo de início, surgiu uma questão: como avaliar os resultados se não é comum haver planos bem delineados sobre a formação?

Essa constatação foi decorrente, em parte, de uma das conclusões da dissertação que se refere à fundamental influência que a cultura da escola exerce sobre a concepção de formação continuada como uma função da instituição escolar. Uma concepção favorável ao desenvolvimento de processos formativos efetivos, sistemáticos e contínuos não foi observado em todas as instituições participantes.

Ao entrar em contato com educadores atuantes como assessores de instituições públicas e privadas, na busca de escolas que poderiam ser campos de pesquisa, os depoimentos colhidos revelaram ser pouco frequente a existência de um plano de formação robusto, intencional para médio e longo prazo nas instituições conhecidas por eles.

Por último, a partir de uma breve revisão narrativa¹ sobre o tema inicial da pesquisa, sem um protocolo rígido ou sistematização sobre esse tipo de avaliação, foram encontradas nos documentos a esse respeito, pesquisas e artigos, apenas situações específicas de formações em alguma área do conhecimento, realizadas em grande escala, na percepção dos participantes, e em poucos casos os prováveis resultados na aprendizagem dos alunos.

Antes, porém, de buscar superar a situação encontrada para persistir no tema inicialmente proposto, a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, pela necessidade de isolamento físico, a fim de diminuir e evitar o contágio de um vírus cujas consequências, a médio e longo prazo, eram totalmente desconhecidas desenhou-se um cenário de incertezas e impossibilidades de ação nos moldes até então praticados, não só na escola, como em toda a vida da sociedade no planeta. Assim, houve uma ruptura no que poderia estar previsto nas instituições, em termos de formação continuada para buscar novos caminhos possíveis, impactando a proposta formativa, nos casos em que era presente, de forma contundente.

¹ A “revisão narrativa” não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. Não precisa esgotar as fontes de informações e não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

Em meio às escolhas das alternativas possíveis, foi possível constatar, em depoimentos e lives sobre o enfrentamento dos desafios, o despontar do trabalho colaborativo entre profissionais da escola, a opção indiscutível por defender a relação professor-aluno da forma que fosse possível, crucial para a aprendizagem e, por que não dizer, a iniciativa e coragem de profissionais comprometidos com sua profissão. Assim, caminhos foram desenhados, alguns abandonados pelos obstáculos intransponíveis, outros aprimorados ao longo do processo para manter a relação educativa fundamental para a aprendizagem.

Se, por um lado, a perspectiva de extremas limitações provocaram defasagens profundas, por outro, muito do que já se sabia ter que ser repensado, reorganizado para uma educação de qualidade, poderia ter a chance de ser efetivamente debatido e colocado em prática para consolidar/fortalecer novos caminhos.

A intencionalidade do professor frente às necessidades dos alunos, formas de interatividade mais produtivas, potencialização de recursos por meio da cultura digital, o lugar do conhecimento e que tipo de conhecimento, mediação da aprendizagem considerando todas as dimensões do ser humano precisaram ser pontos de reflexão, discussão e implantação com certa urgência.

A consideração de todas as dimensões do ser humano de maneira integral é essencial, sempre, em quaisquer circunstâncias, até porque a finalidade da educação é a humanização das novas gerações. Portanto, diante das incertezas do cenário que se apresentava, era urgente que tais dimensões fossem retomadas, repensadas para redefinirem os novos paradigmas de uma educação verdadeiramente inovadora, do ponto de vista da solidariedade humana, da preservação do planeta, de uma política civilizacional por um humanismo regenerado como defende Morin (2020).

A observação por meio de notícias, lives para compartilhamento de iniciativas, entrevistas com especialistas e diversos depoimentos sobre o movimento dos profissionais da educação para driblar o distanciamento físico despertou minha curiosidade sobre se e como essas ações iniciais iriam evoluir, que resultados seriam obtidos. Para acompanhar esse movimento, foi fundamental estar atenta às ações, registros, percepções dos profissionais e famílias. Pareceu-me que, enfim, tinha chegado a oportunidade de mudança. Na verdade, não uma oportunidade, mas uma necessidade provocada por um fato catastrófico que constituiu também um cenário de oportunidades para transformações.

Acreditando nesse movimento, a investigação sobre as possibilidades advindas da reflexão a partir da adversidade, as iniciativas e medidas adotadas com potencial transformador, não só da prática, mas das concepções que as sustentam tornou-se o foco desta pesquisa.

Assim o projeto foi sendo desenhado, mas a vinculação com um contexto em mudança constante trouxe outros desafios. As transformações do cenário e suas repercussões, nas ações educativas escolares, adquiriram um outro ritmo de movimento, constante, com incertezas, situações inusitadas e, acompanhar essa trajetória, desafiou de forma significativa o planejamento realizado.

Muito oportuna foi a metáfora que Nóvoa (2021, p. 5, 8 e 10) utilizou ao escrever “Os professores depois da pandemia”, no qual ele questiona como é possível superar tragédias profundas, como a que vivemos na pandemia, e manter a esperança para que seja possível educar as novas gerações. Dando destaque ao papel dos professores e aqui incluímos todos os educadores, esse autor organiza suas reflexões e proposições em partes que ele nomeia como as de uma obra musical:

Primeiro Movimento: Andante con Moto (Em ritmo do andar humano, agradável e compassado. A educação precisa da calma do tempo, com movimento. [...] É possível parar e pensar, produzir sentido sobre o que nos acontece?)

Segundo Movimento: Allegro Moderato (A sonata n. 2 para violoncelo e piano de Heitor Villa-Lobos apresenta um andamento ligeiro e alegre. É uma bela maneira de pensar os ambientes escolares: moderados, “cantantes”, lúdicos e vivos. Sem a construção de novos ambientes escolares, os esforços de transformação das práticas pedagógicas estão condenados ao fracasso.)

Terceiro Movimento: Molto Vivace (O último movimento teria de traduzir a vivacidade do encontro. Uma das passagens da 9ª sinfonia de Beethoven é aqui recordada [...] terá sido uma das primeiras composições musicais a dar lugar de destaque à voz humana e essa orquestra é um exemplo notável do diálogo e da criação em comum. Eis os dois elementos que fundam uma pedagogia do encontro.)

No primeiro movimento, ele convoca a necessidade de um novo *contrato* entre a escola e a sociedade. Momento de reflexão profunda para revisão dos fundamentos estruturantes. No segundo, defende a criação de novos *ambientes escolares*, na sua estrutura e na sua funcionalidade. E, no terceiro, apresenta o sentido e os elementos de *uma pedagogia do encontro*.

A proposição de Nóvoa (2021) sugere um trabalho robusto e desafiador, pois refere-se a mudanças, numa realidade em transformações em meio a incertezas.

Nesse sentido, a investigação, a produção de dados para esta pesquisa iria, provavelmente, deparar-se com outros e novos problemas decorrentes das alterações do contexto, constatar novos indícios, novos vestígios de questões interrelacionadas que merecem a atenção do pesquisador.

Enfim uma aventura que não tem fim, como diz Saramago poeticamente:

...A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (Saramago, 1997, 387)

Realmente, a aventura não tem fim, mas a sua continuidade depende da esperança e das realizações de quem se predispõe a prosseguir na caminhada. Prosseguindo e contribuindo, de alguma forma, para alimentar com perguntas, criatividade, investigação, ações efetivas e registros a fim de aprimorar o que se faz, como se faz, iluminando e inspirando outros viajantes, outros aventureiros. Retomando as palavras de Canário (2005, p. 87), expressas na epígrafe inicial deste trabalho, é fundamental “agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não consequência de um destino”.

Assim, apresento como surgiu essa pesquisa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. PARA UMA APROXIMAÇÃO DO TEMA: GARIMPAGENS INICIAIS	29
2.1 Um primeiro movimento – acervo, memória de experiências anteriores e observação.....	30
2.2 A revisão de literatura	33
3. FONTES DE INSPIRAÇÃO PARA ATUAR NO CENÁRIO ATUAL	57
3.1 O cenário em números.....	57
3.2 O que dizem os teóricos sobre os caminhos que poderão ser trilhados	64
3.2.1 Formação continuada.....	64
3.2.2 Gestão escolar	77
3.2.3 Tecnologias	84
4. PESQUISA.....	94
4. 1 Algumas considerações sobre o caminho metodológico.....	94
4.2 O caminhar da pesquisa.....	97
4.3 Grupo de discussão	99
4. 4 A entrevista reflexiva	103
4.5 Participantes das entrevistas.....	106
4.6 A análise de prosa.....	111
4.7 Procedimentos de análise	113
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	116
5.1 Categoria A: Impactos da pandemia no contexto escolar.....	118
5.1.1 Desafios no período de isolamento.....	119
5.1.2 Dificuldades no retorno parcial ao presencial.....	123
5.1.3 Demandas na retomada das atividades presenciais	127
5.2 Categoria B: A formação docente no contexto escolar	132
5.2.1 Ações de formação continuada institucionalizada.....	134

5.2.2 Ações de formação a partir do período pandêmico	139
5.3 Categoria C: O cotidiano da escola a partir da pandemia	153
5.3.1 Aprendizados da equipe de gestão	155
5.3.2 Oportunidades para além da pandemia	161
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	190
APÊNDICE B – Autorização para realização da pesquisa	193
APÊNDICE C – Caracterização das escolas participantes	194
APÊNDICE D – Caracterização dos participantes entrevistados	195
APÊNDICE E – Agenda do pesquisador para a entrevista reflexiva	196
APÊNDICE F – Tópicos e temas da análise do grupo de discussão.....	199
APÊNDICE G – Categorias de análise: tópicos, temas e excertos.....	206

1. INTRODUÇÃO

[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente. [...] A construção ou a produção de conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância”, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindilo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

(Freire, P. 1996/2002, p.95)

Brasil, São Paulo, início de 2020, organização de um novo ano, esperança de um tempo mais promissor que os anteriores, pois muitas perdas econômicas, políticas e sociais estavam se acumulando ao longo dos últimos anos. Eis que notícias sobre uma desconhecida e grave epidemia, embora de origem distante, porém num mundo globalizado e de intenso fluxo de circulação dos seus habitantes, ganham evidência nos meios de comunicação, expandem-se e, o que inicialmente parecia ser uma epidemia, assume o status de pandemia, avançando por todos os espaços com velocidade e letalidade assustadoras.

A pandemia causada pelo vírus da COVID-19 iniciou não só um problema sanitário de proporção mundial, mas desencadeou uma crise ampla e complexa atingindo os diferentes setores da sociedade em todo o planeta. Atingiu, inicialmente, o próprio sistema de saúde de vários países, incapaz de absorver o atendimento necessário, assim como a prevenção das pessoas saudáveis. Na sequência, o isolamento físico, necessário como forma de contenção do contágio, interrompeu diversas atividades econômicas, sobretudo os serviços. Como consequência, muitas famílias perderam sua fonte de sustento para a alimentação, pagamento de moradia e taxas urbanas. As empresas resistiram pouco tempo na manutenção dos seus colaboradores, pois serviços contratados foram suspensos e pequenos empreendedores e trabalhadores informais sofreram de forma mais intensa ainda, numa sociedade marcada por profundas desigualdades.

E quais são as grandes marcas da nossa sociedade contemporânea, sobretudo a ocidental? Sabemos que os fatores que caracterizam a sociedade em que vivemos são os determinantes mais importantes de nossa experiência humana, estabelecendo relação direta com a qualidade de vida que proporcionam.

Já em plena terceira década do século XXI, constatamos que, como observa Shafik (2021, p, 54), “as forças propulsoras da economia mundial hoje – globalização, capitalismo, mudanças demográficas, inovação tecnológica, exploração do meio ambiente – geraram enorme progresso material”, mas nem por isso deixaram de produzir efeitos adversos a uma grande parte da população, ampliando as desigualdades entre os povos e dentro de uma mesma sociedade.

O avanço das tecnologias digitais da comunicação e informação, a aceleração das transformações decorrentes da ampliação e circulação do conhecimento, como aponta Dowbor (2020), produzem profundas alterações no modo de organizar, trabalhar e viver numa sociedade, pois o conhecimento passa a constituir a forma predominante de produção das riquezas. E quem produz e usufrui dessas riquezas? Uma pequena parte da população mundial, pois a maioria sofre com os efeitos da globalização, da perversidade do capitalismo, da exploração do meio ambiente, do desemprego, da insegurança e violência estimulada pela competitividade e das lutas políticas pelo poder que, cada vez mais, os obriga à migração, nem sempre bem-sucedida.

Nesse cenário, a educação adquire mais valor, uma vez que é responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e construídos e pela promoção do desenvolvimento das potencialidades humanas tendo, portanto, a sua função social redesenhada. Além de contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das novas gerações a fim de se tornarem cidadãos que compartilham valores comuns, ela colabora para o desenvolvimento de capacidades que possam contribuir para um mundo melhor. Assim, a educação cumpre um importante papel social e econômico no preparo da força de trabalho do futuro, de forma que todos possam ser produtivos e construtores de uma sociedade mais justa, com direitos respeitados e menos desigualdades. Além disso, o sistema educacional de um país tem a fundamental importância de ser estruturante do desenvolvimento, pois pode contribuir para o crescimento integral dos indivíduos e, ao mesmo tempo, articula-se com políticas públicas como as que são praticadas nas áreas da saúde, cultura, saneamento básico e outras.

Desde o século passado, testemunhamos o desenvolvimento de pensamentos, princípios e teorias sobre a educação, numa perspectiva de transformá-la e adequá-la às características da sociedade contemporânea, em que o mais importante não é

apenas transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade, mas, principalmente, desenvolver “a capacidade de filtrar informações, fazer julgamento crítico sobre a validade delas e chegar a uma opinião sobre suas implicações.” (Shafik, 2021, p. 86-87). Capacidades essas que são propulsoras do desenvolvimento de um “humanismo regenerado”, que, de acordo com Morin (2020), significa levar em conta as ambiguidades, instabilidades e versatilidades humanas. Isto é, reconhecer que é preciso aliar razão e afetividade sempre, pois as paixões podem “conduzir ao amor ou ao ódio, à coragem ou ao medo [...] que a técnica pode trazer o melhor e o pior, que a mente humana não parará de produzir mitos para se pôr a serviço deles.” (Morin, 2020, p. 85).

Numa conjuntura que já apresentava incertezas e desafios, carente de coragem e vontade política para transformações necessárias em várias dimensões – econômicas, sociais e sobretudo educacionais – a pandemia veio acentuar e escancarar inúmeros problemas, como as desigualdades, a dificuldade de lidar com a incerteza e o egocentrismo presente muitas vezes nas relações humanas

É intrigante pensar que tínhamos uma vida tão acelerada, mas para conter a contaminação de algo altamente letal, desconhecido, o mundo precisou parar, as pessoas precisaram ficar confinadas, adotar medidas de proteção, conviver com uma incerteza que se ampliou, pois a forma de vida que para muitos já não era suficiente para a sobrevivência, precisava se adaptar, naquele momento às restrições por orientação sanitária. Além das incertezas econômicas, muitas outras foram associadas a elas como incertezas sobre a saúde, a vida profissional, a manutenção de relações saudáveis, a tão sonhada “volta à normalidade”. Uma normalidade idealizada como se a vida, até então, não fosse bastante caótica, embora sem o vírus.

Morin (2020, p.26) faz um alerta:

Pois toda vida é uma aventura incerta: não sabemos de antemão o que serão para nós a vida pessoal, a saúde, a atividade profissional, o amor, nem quando ocorrerá a morte, ainda que seja indubitável. Com o vírus e com as crises que se seguirão, provavelmente conheceremos mais incertezas que antes e precisamos nos aguentar para aprender a conviver com isso.

Se não é possível eliminar as incertezas é preciso aprender a conviver e negociar com elas. Ou seja, administrar a ansiedade, buscar alternativas, estar aberto a mudanças, elencar prioridades, sem perder de vista princípios e valores que estruturam a vida pessoal e em comunidade. No caso da negociação com as

incertezas decorrentes da pandemia da COVID-19, esse processo foi lento, gradual e muito desigual. Utilizando-se da metáfora, Weyh e Nehring (2020) comentam que, embora no mesmo oceano em tempestade, não estivemos todos no mesmo barco e nem os tripulantes e passageiros possuíam os mesmos kits de sobrevivência necessários para enfrentar os perigos e construir barreiras contra o vírus. Uma situação que acentuou as desigualdades presentes na sociedade, refletidas nas instituições sociais como a família, a escola e nos tipos e locais de trabalho decorrentes do nível profissional, associada à ausência e morosidade na implantação de políticas públicas eficazes para amparar a população, sobretudo a menos privilegiada, na preservação da saúde e no atendimento de necessidades básicas de sobrevivência.

Na educação, mais especificamente nas instituições escolares, a pandemia enfrentada desde 2020 rompeu com as formas habituais de comunicação, organização do tempo e do espaço, alterando profundamente seu cotidiano, gerando dificuldades que precisaram ser enfrentadas pelos gestores e coordenação. Como estabelecer uma comunicação eficiente para manter a relação professor-aluno, fundamental para o processo de ensino e aprendizagem? Como manter a relação entre professores, gestores (direção e coordenação pedagógica) e professores; entre professores, gestores e famílias? Como organizar situações de aprendizagem produtivas? Quais as prioridades curriculares nessa adaptação? Quais recursos selecionar, viáveis ao alcance das escolas e das famílias dos alunos? Como habilitar todos os envolvidos num novo e inédito cotidiano de trabalho docente? Como lidar com as questões emocionais decorrentes do medo, da ansiedade, da insegurança, da falta de acolhida e do luto? Como lidar com a aprendizagem insuficiente desse período, a qual provocou sérias defasagens na educação escolar de crianças e jovens?

A formação continuada na escola, considerada como uma das atribuições da equipe de gestão, e mais especificamente do coordenador pedagógico, já estava sendo reconhecida como atuação de importância crescente. Seu valor decorre da possibilidade concreta de promover uma atuação produtiva dos docentes, em relação à aprendizagem dos alunos frente às exigências, transformações e incertezas da sociedade contemporânea. Sendo assim, a formação continuada na escola vem assumindo papel de maior relevância nesse cenário a partir de 2020.

Mais do que nunca torna-se fundamental a escuta, observação e análise do panorama que se instaurou com a suspensão de aulas presenciais, afetando professores, alunos, famílias e colaboradores da instituição. Ao surgimento de dificuldades vividas pelos diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, providências foram e estão sendo adotadas pelas instituições escolares, a partir de escolhas que exigem reflexão sobre as finalidades da escola, expressas no projeto pedagógico (PP) de cada instituição.

Assim, a formação continuada dos professores constitui uma importante via para acolher, discutir, deliberar, fazer escolhas para a superação dos desafios na relação com os alunos e seus familiares, uma vez que novas configurações do trabalho docente precisaram ser adotadas. Num contexto inusitado, numa sociedade que já acumula uma série de questões desafiadoras em diversos setores, considera-se o “desenvolvimento profissional” como algo necessário para atuar com competência, sendo a formação continuada um dos pilares para esse desenvolvimento. Imbernón (2011, p. 46) aponta outros fatores como “salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.”, como condicionantes para o desenvolvimento profissional. Entende-se, aqui, o desenvolvimento profissional como sendo o aprimoramento do seu desempenho sustentado pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo da sua trajetória profissional produzindo transformações cognitivas, afetivas, relacionais e identitárias, de forma a cumprir seu papel social como cidadão, numa sociedade sustentável, menos desigual, “diminuindo a dependência do poder econômico, político e social e suas ideologias”. (Bellintani e Ronca, 2022, p. 72).

No entanto, esse período de intensa incerteza e instabilidade em que vivemos, pode gerar uma reorganização da sociedade, segundo Shafik, pois acredita que “momentos de crise são momentos de oportunidades. Algumas crises resultam em decisões que mudam a sociedade para melhor [...] outras crises plantam as sementes para novos problemas” (Shafik, 2021, p.11-12). O que poderemos esperar ou construir a partir dessa complexa situação em que nos encontramos?

Compartilhando desse pensamento e do reconhecimento da importância da esperança nesse cenário, uma vez que nos cabe uma parcela da responsabilidade pela sociedade que queremos criar e manter, importantes questões motivam a

presente pesquisa: o que fazer agora e a cada novo desafio que emerge desse contexto? O que faremos com o que fizemos durante esse período? É possível aprender na adversidade e na diversidade do cenário que foi instaurado com a pandemia da COVID-19? O que foi transformado, fortalecido e incorporado na educação escolar a partir dessa situação? Houve ganhos? Quais? E as perdas, foram superadas? Como? Lutaremos por mudanças refletidas com profundidade? Aproveitaremos esse momento como oportunidade de pausa para reflexão?

Acreditamos, como Shafik (2021), que sim, é possível promover mudanças para melhor e por isso é proposta a seguinte tese: *É possível aprender na adversidade (e diversidade) do cenário que foi instaurado para a contenção da pandemia do COVID-19*. Porém, em que medida ela pode ser confirmada? Em quais condições?

Há a consciência de que nenhuma transformação é produzida sem trabalho árduo, coletivo e com intencionalidade resultante de reflexão e discussão abrangentes, pautadas em princípios e valores que promovam a humanização. É essencial, também, que haja autonomia suficiente para implantação, acompanhamento e avaliação da proposta transformadora. Por isso, apesar da crença, o quanto seremos capazes de avanços e conquistas?

A partir dessas considerações preliminares, a pesquisa tem como foco a formação continuada docente, promovida pela equipe de gestão, a partir do período pandêmico, deflagrado em 2020, que alterou o cotidiano escolar, provocando modificações nas suas práticas e considerando o recorte do segmento Ensino Fundamental. O objetivo central é investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção dos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19. Para tanto, os seguintes objetivos específicos estão assim delineados:

- a) Identificar e analisar os desafios e as medidas adotadas pela equipe de gestão para a sua superação;
- b) analisar as condições que interferiram/favoreceram a superação dos desafios;
- c) analisar a importância da formação continuada docente para o trabalho educativo da escola;
- d) identificar o que foi incorporado, fortalecido e eliminado na prática educativa.

A aprendizagem, que aqui se refere, trata-se da aprendizagem como perspectiva de invenção, como nos explica Kastrup (2001), pois os desafios

enfrentados provocaram muitos estranhamentos e exigiram, efetivamente, a reflexão e a invenção de novas formas de atuação. Utilizando como referência as contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Kastrup (2001) defende a aprendizagem como, preponderantemente, a invenção de problemas, ou seja, a experiência da problematização. Em outras palavras, uma problematização que nasce do estranhamento, de uma certa errância, do olhar estrangeiro que nos força a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples, corriqueiras e familiares.

E, de fato, as rupturas que vivemos com o isolamento social provocaram esse estranhamento, essa necessidade de pensar, inventar e construir novas maneiras de realizar atividades cotidianas, num contexto com tantas rupturas de fronteiras como as que tivemos que enfrentar. Paralelamente à invenção de soluções, uma oportunidade para a invenção de novos problemas e, com isso, a provocação de um movimento de circularidade, ou melhor dizendo, “do mecanismo da circularidade criadora” segundo Kastrup (2001, p.17), caracterizado por um movimento de retroação entre processo e produto, entre problema e solução, que revela a chave do aprender a aprender.

Precisamos estar atentos à alteração de desafios e dificuldades específicos de cada fase durante o percurso, pois as condições dos diferentes contextos produzem ritmos de atuação e possibilidades de encaminhamentos diversos. Isso exigiu diferentes procedimentos/estratégias, de forma a compreender a evolução e desdobramentos dos vários momentos.

Para uma aproximação do tema a ser investigado, durante o evento da pandemia, alguns caminhos foram desenhados. Destacamos, como principais, dois deles, embora não tenham sido os únicos: uma busca sistemática da literatura que compõe o capítulo 2 e um grupo de discussão com gestores e professores de diferentes instituições apresentado no capítulo 4.

É importante observar que cada uma dessas ações contempla momentos diferentes, na evolução do enfrentamento dos desafios advindos das medidas sanitárias para conter a contaminação do vírus.

Investigaremos uma realidade que pede mais que uma representação. Partimos da concepção de realidade como um processo em desenvolvimento pela conexão de diferentes elementos que a compõem e que produzem continuamente

novas tramas (Simonini, 2019, p.5-6). Dessa forma, a pesquisa caracteriza-se pelo acompanhamento de processos utilizando várias ferramentas metodológicas que serão explicitadas no decorrer do trabalho.

Os aportes teóricos sobre a formação continuada em contexto de trabalho, atuação da gestão e a inserção da tecnologia digital como elemento pedagógico constituem o capítulo 3. Para a explicitação da concepção de formação continuada, tomaremos como referencial: Gatti (2020), Gonçalves (2021), Imbernón (2010; 2011), Marcelo (2022), Nóvoa (2017; 2022), Nóvoa e Alvim (2021), Placco (2010) e Placco e Souza (2018), entre outros.

A questão da tecnologia digital, fundamental para a continuidade das atividades escolares, vislumbrou novas possibilidades que há tempo ensaiavam compor o cenário educacional de forma produtiva e efetiva, mas por vezes adiada. Estudiosos e pesquisadores na área também integram o referencial teórico desta pesquisa como Almeida (2002, 2022), Almeida e Valente (2022), Schlemmer (2008, 2020), entre outros.

O capítulo 4 inicia com algumas considerações sobre a inspiração do caminho metodológico e seu percurso, a realização do grupo de discussão para a aproximação do tema e os principais achados e apresenta a pesquisa de campo explicitando a entrevista reflexiva como procedimento da produção de dados, a caracterização dos participantes e procedimentos de análise. Esses procedimentos buscaram acompanhar o processo investigado desde o início da necessidade de mudanças, na forma de atendimento escolar até os desdobramentos, consequências, assim como os novos desafios e conquistas no retorno em que o contexto sanitário já apresentava certo controle.

No capítulo 5, encontram-se a análise e discussão dos resultados e, por fim, as Considerações Finais evidenciando em que medida os dados produzidos e a análise confirmam, ou não, a tese proposta: *É possível aprender na adversidade (e diversidade) do cenário que foi instaurado para a contenção da pandemia do COVID-19.*

Espera-se que as aprendizagens constatadas possam inspirar outras instituições tanto da rede privada como da rede pública a enfrentarem constantes desafios que, provavelmente continuarão a se apresentar num mundo em constante transformações.

2. PARA UMA APROXIMAÇÃO DO TEMA: GARIMPAGENS INICIAIS

[...] somos convidadas e convidados à flexibilidade e à coragem de sair das grandes estradas retas, claras, já mapeadas antes de serem construídas, para entrarmos por atalhos labirínticos onde não se pode ver antecipadamente aonde nos levam, mutantes que são e, [...] portanto, cheios de surpresas, onde a única bússola é a busca permanente e obstinada.

(Garcia, R. L. 2000, p. 118)

Como educadores e pesquisadores, busca-se manter atenção nos acontecimentos educacionais, a partir de um olhar curioso e investigativo que possa esclarecer fenômenos instigantes e inspirar práticas mais eficazes para a melhoria da qualidade da educação.

O cenário que se apresenta para o desenvolvimento do tema desta pesquisa chegou como uma avalanche, invadindo todos os espaços, provocando, além da curiosidade, a perplexidade sobre algo inédito dada a sua amplitude planetária.

Com o intuito de obter informações sobre os desdobramentos da pandemia, focalizando a educação escolar, foram trilhados diferentes caminhos na tentativa de mapear o fenômeno da atividade escolar, sob efeito das restrições decorrentes da pandemia e o seu impacto na formação de professores.

Esse mapeamento ou cartografia possibilita acompanhar processos, com certa flexibilidade, mas sem perder o rigor necessário à pesquisa. O desafio é uma certa transgressão em relação ao método tradicional que, de acordo com Passos e Barros (2020, p. 17), “não [é] mais caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas². A reversão, então, afirma um *hódos-metá*”. Um processo em que o cartógrafo-garimpeiro assume, a partir do método, “a possibilidade de pensar e escrever, de compor uma pesquisa com os heterogêneos recolhidos a partir dos mais diversos lugares” (Neuscharank; Dalamazo; Oliveira, 2019, p. 3) colocando-os em constante movimento. É importante ressaltar que, ao mencionar a cartografia, trata-se, aqui, de uma postura investigativa que

² A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de: *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados. Fonte: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/> Acesso em: 4 jan. 2023.

serviu de inspiração para esta pesquisa, não constituindo, entretanto, o procedimento metodológico adotado pelos pesquisadores.

2.1 Um primeiro movimento – acervo, memória de experiências anteriores e observação

Ao serem suspensas as atividades presenciais nas instituições escolares, as primeiras iniciativas foram buscar, no acervo e na memória de experiências em situações semelhantes, algumas referências.

A experiência anterior mais próxima tinha sido a epidemia do vírus H1N1, também conhecida como a “gripe suína”, cuja manifestação foi de menores proporções e numa época em que a suspensão de aulas ocorreu na forma de prolongamento das férias de julho por duas semanas, em agosto de 2009. Muitos de nós, acreditávamos que a situação seria semelhante e, em pouco tempo, tudo voltaria ao normal. Medida semelhante, porém, inversa à de 2009, quando houve prolongamento das férias, foi adotada por várias instituições que anteciparam parte das férias de julho, a fim de organizar e viabilizar um novo modelo de trabalho escolar, pois, a cada dia, a situação sanitária se agravava.

A outra situação que nos pareceu ser mais equivalente foi a chamada “gripe espanhola”, ocorrida em 1918-1919. Há cerca de 100 anos, o contexto social era totalmente diferente, muito embora a maior semelhança seja a persistência das desigualdades entre a população brasileira.

Passageiros de navios vindos da Europa propagaram a doença em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e algumas na Bahia e Pernambuco. Num período pós-guerra (1ª Guerra Mundial 1914-1918), sem instituições governamentais robustas para o cuidado da saúde e da educação, as medidas eram específicas de cada região, pois a autonomia dos “presidentes de Estados” assim permitia. A inexistência de uma legislação trabalhista que garantisse o direito ao salário para funcionários que não fossem trabalhar, por estarem doentes, agravou a situação, em 1918, dos trabalhadores pobres. O isolamento com o fechamento do comércio e de indústrias ocorreu não por determinação oficial, mas por falta de pessoas sadias para exercerem suas atividades, dificultando também a realização de

atividades básicas de informação e comunicação. Informações precárias e confusas, dúvidas científicas, oposição entre os profissionais da saúde fizeram proliferar medidas caseiras, ineficazes e até perigosas, como foi o uso abusivo do quinino, ao lado de outras paliativas, como a cachaça com limão, purgantes, caldo de galinha e mingaus.

Em um período relativamente curto, cerca de três meses, da mesma forma abrupta de recrudescimento, a gripe espanhola desaparece repentinamente, sem pleno conhecimento das suas causas, depois de provocar cerca de 35.000 mortos oficiais, sem contar com estimativas das subnotificações que certamente ocorreram, inexistentes na época.

Como a contaminação teve início em meados de setembro, já nos últimos meses do ano letivo, o impacto na educação foi pequeno. Não houve a suspensão obrigatória de aulas, embora as muitas ausências por motivo de doença entre alunos e professores, e também pela utilização de escolas como postos de atendimento aos doentes, tornaram quase inexistentes as aulas nesse período. O Decreto nº 3603, de 11/12/1918 (Brasil, 1918), - declarou promoção automática a todos os estudantes de cursos regulares, suspendendo, também, os exames para ingresso nas escolas de curso superior. A assiduidade e realização das atividades seriam os critérios para tal ingresso.

Entretanto, é possível constatar que, de forma indireta, segundo arquivos da Agência do Senado Federal (2020), com os movimentos de legisladores que tentaram oficializar instituições para assumir as medidas contra a gripe espanhola, embora sem o sucesso pretendido, ficou plantada, na época, a semente do Ministério da Saúde que foi criado, em 1930, como Ministério dos Negócios da Saúde e da Educação Pública.

Observou-se, também, que projetos e reformas, no âmbito educacional, foram gestados após a pandemia da gripe espanhola, embora um conjunto de fatores tenha contribuído para essas iniciativas. Mais especificamente, em 1920, nomes como o de Anísio Teixeira, entre outros, ganharam notoriedade buscando desenvolver uma educação popular que ampliasse o atendimento da educação às camadas desprivilegiadas, como as dos negros recém-libertos e pobres em geral. Direito das crianças e jovens frequentarem a escola e o direito de aprender passam a ser discutidos e propostos nas reformas educacionais.

Esta investigação, com base em Alves, (s/d); Santos (2021); Scliar (2020); Bertucci-Martins (2003), Santos, Vargas e Vargas (2020) e no podcast do Prof. Marco Aurélio (2021), atendeu à curiosidade sobre um evento similar, possibilitando a reflexão sobre os contextos políticos, econômicos e sociais como determinantes da forma de enfrentamento de situações extremas como uma pandemia. Foi possível, também, constatar que situações adversas podem ser provocadoras e desencadeadoras de mudanças em benefício dos direitos da população, principalmente das camadas menos privilegiadas.

O isolamento social, para conter a contaminação do vírus da COVID-19, provocou a proliferação da comunicação, via tecnologia digital, tanto para a comunicação nas escolas, que possuíam conexão e equipamentos, como para a divulgação de informações, orientações e compartilhamento de experiências, de forma a ampliar um repertório de alternativas para dar sequência ao trabalho das instituições escolares.

Dessa forma, tivemos à disposição inúmeras *lives*, via plataformas, que se dedicaram a esse tipo de comunicação interna nas instituições e abertas ao grande público. Por meio delas, o compartilhamento de experiências e medidas adotadas, nas redes municipais, estaduais e privadas, divulgavam formas de atuação nesse modelo emergencial. Destacava-se o uso da tecnologia digital, desde o WhatsApp, redes sociais, às plataformas específicas para a finalidade educacional, como também as formas não digitais de envio de material didático e a oferta de alimentos, pois estudantes foram privados, não só do conhecimento, mas do atendimento oferecido pelas escolas no emocional, alimentar entre outros.

Foi igualmente marcante a menção do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, pois quem sabia mais, ensinava os que sabiam menos sobre como atuar com os equipamentos da tecnologia digital. Na verdade, um incremento do trabalho coletivo para o planejamento tão desejado e tão desafiador.

Sem negligenciar a gravidade da situação, sobretudo as emoções perturbadoras como o medo da doença, o sofrimento decorrente do luto, a depressão pelas incertezas, esses encontros virtuais, ao divulgarem caminhos possíveis, sinalizavam o protagonismo de professores, coordenadores e diretores no enfrentamento, sugerindo que algumas transformações desejáveis poderiam ocorrer devido às experiências vivenciadas num período tão desafiador. Seria isso possível?

Ratificamos, aqui, algumas das indagações motivadoras desta pesquisa mencionadas na introdução

2.2 A revisão de literatura

Uma busca exploratória nas produções e publicações sobre o tema escolhido propicia não só uma familiaridade com aspectos envolvidos, como a possibilidade de uma delimitação mais clara da sua amplitude, identificação de possíveis lacunas que mereçam ser investigadas, ampliação do conhecimento sobre conceitos, não apenas relacionados ao tema, como ao próprio processo de pesquisa. Ela pode fornecer sugestões sobre como realizar a pesquisa, identificar debates e controvérsias na área de estudo (Moreira; Caleffe, 2008).

Algumas orientações obtidas em Longo e Ronca (2021) e Longo (2021) foram muito produtivas para a realização desta etapa. Recomendações como a construção de um diário do desenvolvimento da tese, desde as atividades iniciais, conversas e entrevistas com pessoas ligadas ao tema da pesquisa, consulta às referências de trabalhos selecionados para leitura e análise foram consideradas e praticadas, assim como os passos práticos para a própria revisão bibliográfica.

A revisão teve lugar para a obtenção de informações sobre desafios e medidas adotadas, publicadas no decorrer de 2020 e 2021. Foi iniciada com um levantamento de possíveis termos de busca que pudessem direcionar para dissertações, teses, artigos que se aproximassem do tema e objetivos da pesquisa. A lista continha várias possibilidades que foram testadas de forma isolada e combinadas. Foram consultadas quatro bases ou redes de busca bibliográfica: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de periódicos CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico utilizando como termos de busca: formação de professores na pandemia, escola e pandemia, “pandemia covid-19” – “formação de professores” – “gestão escolar”.

Essa variação de termos de busca e suas combinações nas diferentes bases ocorreu a fim de utilizar aquele termo ou termos que traziam mais pesquisas com possibilidade de compor uma análise produtiva. No caso da base do Google Acadêmico, foi necessária a utilização de aspas em cada um dos termos para que

fosse possível um refinamento da busca, reduzindo o número de documentos apresentados. Mesmo com a redução, foi feita a opção de serem consultadas somente as seis primeiras páginas, numa classificação por relevância, totalizando 60 documentos para seleção a partir do título.

A tabela 1 explicita os termos de busca, os filtros, o número de documentos encontrados, a seleção dos documentos a partir do título e resumo (eventualmente) e os que finalmente foram selecionados para leitura e análise.

Tabela 1 – Bases de busca bibliográfica consultadas

BASE	Termos de busca	Filtros	Nº de documentos obtidos	Seleção a partir do título/resumo	Seleção para leitura e análise
BDTD	Formação de professores na pandemia	Período: 2020 a 2021 Assunto: formação de professores	2	1	1
Portal da Capes	Escola e pandemia	Período: 2020 a 2021 Idioma: português Assuntos: educação, covid-19, pandemia	13	5	3
SciELO	Escola e pandemia	Período: 2020 a 2021 Idioma: português Área: educação, pesquisa, gerenciamento, ciência, interdisciplinaridade	19	9	8
Google Acadêmico	“pandemia covi-19” - “formação de professores” - “gestão escolar”	Período: 2020-2021 Classificação: por relevância Idioma: português Qualquer tipo de artigo	289 Consideradas as 6 páginas iniciais totalizando 60 documentos	14 documentos (13+1 livro com 4 cap. selecionados) totalizando 17 documentos	12 + 1 livro (com leitura e análise de 4 cap.) totalizando 16 documentos
Total				32	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A fim de imprimir certo rigor, foram adotados alguns parâmetros para atender à caracterização de um trabalho de revisão sistemática. Como critério de exclusão foram consideradas as seguintes situações: a) outro segmento que não o Ensino Fundamental, por exemplo a Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Técnico, Graduação e Pós-graduação – não foi excluído um documento de ensino superior por referir-se à formação de professores de Educação Básica; b) títulos que sugeriam

referir-se a apenas uma área específica do conhecimento; c) documento já selecionado em outra base.

Foi realizado o download dos 32 documentos selecionados, inicialmente a partir da leitura dos títulos e de alguns resumos (para melhor esclarecimento sobre sua pertinência ou não de fazer parte da seleção). A leitura de cada documento, com foco no resumo, objetivos, método, sujeitos da pesquisa, resultados, considerações finais e referências foi seguida do registro desses aspectos relevantes para a análise numa planilha de Excel. Os aspectos integrantes das 13 colunas da planilha para cada documento foram os seguintes: título, forma de referenciar o documento de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), diretório (base ou rede de busca), locus gerador (instituição dos autores) região brasileira do locus gerador, foco da pesquisa e nível de ensino, objetivos do documento, método, instrumento de coleta, sujeitos da pesquisa (curso, instituição, local), resultados, conclusões e observações.

Com essa leitura mais detalhada, outros 4 documentos foram excluídos da análise pelos seguintes critérios: 1. não apresentar sintonia com os objetivos da presente pesquisa (dois documentos); 2. apresentar algumas inconsistências em relação a: a) analisar o ensino remoto emergencial adotado na educação básica à luz dos pressupostos da EaD, o que foi considerado um equívoco da autora; b) questionário com questões muito superficiais impossibilitando uma análise com mais profundidade; c) falta de clareza quanto aos grupos de participantes e adesão relativamente baixa em dois dos três grupos de sujeitos selecionados; d) escrita com vários equívocos, carente de uma revisão (um documento); 3. resultados muito superficiais para responder aos objetivos propostos (um documento).

A seguir, serão comentadas algumas observações preliminares sobre o material lido e a apresentação de uma proposta de categorização dos documentos analisados como forma de uma visão panorâmica da produção selecionada.

Num primeiro aspecto, relacionado ao filtro do período selecionado para a busca que foi realizada no final de 2021, há a limitação de dois anos, período inicial da pandemia, não favorecendo a percepção clara de possíveis lições aprendidas no curto tempo vivido, mas apenas alguns indícios que serão destacados oportunamente. Embora sejam 11 documentos de 2020 e 17 publicados em 2021, mesmo estes

últimos refletem, em sua maioria, situações, produção de dados e reflexões ocorridas durante o ano de 2020, o primeiro vivenciado na pandemia.

Em consonância com o cenário educacional brasileiro, ao nos determos à distribuição entre rede pública e privada, em que a grande maioria dos alunos matriculados, cerca de 82,6%, de acordo com dados estatísticos (Brasil, 2021) do Censo Escolar da Educação Básica 2021, encontra-se na rede pública, também a maioria dos documentos que se referem a pesquisas de campo, focam a educação pública (predominantemente a municipal), com apenas dois relatos em escolas privadas entre os documentos selecionados.

Observa-se uma considerável representatividade de produções das regiões nordeste do país (14 selecionadas e 11 mantidas para a análise), revelando empenho e preocupação com a reflexão, produção de conhecimento e divulgação, porém as produções da região sudeste e sul, que integram o conjunto dos documentos (17 selecionados e 16 mantidos para a análise), com destaque para o estado do Rio Grande do Sul, na região sul, apresentaram maior consistência do ponto de vista metodológico. A tabela 2 identifica a procedência dos documentos selecionados.

Tabela 2 - Procedência dos documentos selecionados

REGIÕES BASILEIRAS	1ª SELEÇÃO	EXCLUÍDOS	TOTAL
NORTE	0	0	0
NORDESTE	14	3	11
SUDESTE	11	0	11
SUL	6	1	5
CENTRO-OESTE	1	0	1
TOTAL	32	4	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os documentos selecionados foram caracterizados a partir de três aspectos:

a) o tipo do documento:

- dissertação - artigo em periódico e capítulos em livro digital.

b) o tipo de conteúdo do documento, distribuídos em cinco tipos:

1. Teórico
2. Relato de pesquisa (não denominada pelo autor de relato de experiência – produção de dados com pessoas)
3. Relato de experiência (caracterizada assim pelo autor, sem especificar uma produção de dados de forma sistemática)
4. Pesquisa bibliográfica – revisão sistemática – revisão bibliométrica
5. Análise documental – análise do discurso

c) o tema predominante, classificado em três grupos:

1. Formação de professores: trabalho docente e utilização de tecnologias digitais;
2. Tecnologia: desigualdades, ensino remoto emergencial (ERE), plataformas digitais e formação;
3. Gestão escolar: processos escolares, formação docente, finalidade da educação e ação dos coordenadores.

O quadro 1 apresenta uma síntese da proposta de categorização dos documentos analisados. A ideia é proporcionar, ao leitor, um panorama geral não só das características identificadas no material, como também a representatividade de cada característica no *corpus* geral do material selecionado e analisado.

Quadro 1 – Síntese da categorização dos documentos analisados

	BASE	ANO	REGIÃO	TIPO DE DOCUMENTO	CONTEÚDO O DOCUMENTO	TEMA	
1	BDTD	2020	NE	DISSERTAÇÃO	TEÓRICO (7)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trabalho docente / tecnologias digitais	
2	CAPES			ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS			
3							
4							
5							
6	SCIELO						
7							
8							
9							
10							
11	2021			SE	RELATO DE PESQUISA (6)	RELATO DE EXPERIÊNCIA (9)	TECNOLOGIA: desigualdades / ERE / plataformas digitais / formação
12							
13							
14							
15							
16							
17		GOOGLE ACADÊMICO					
18							
19							
20							
21							
22							
23			C. OESTE	RELATO DE EXPERIÊNCIA (9)	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA (3)	GESTÃO ESCOLAR: processos escolares / formação docente / finalidade da educação / ação dos coordenadores	
24							
25			SUL				CAPÍTULO DE LIVRO
26							
27							
28							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sobre os temas, é possível observar que, embora tenham sido identificados três temas predominantes e mais abrangentes, eles não se apresentam de forma isolada, mas sim integrados, conforme demonstra a utilização de cores na figura. A formação de professores, como uma ação da gestão escolar, tema da pesquisa está presente nos três tópicos envolvendo todos os documentos.

Ganha destaque, nos documentos que abordam prioritariamente a questão das tecnologias digitais e formação de professores, a preocupação com a utilização e incorporação dessas tecnologias para uma aprendizagem significativa e crítica e não apenas como forma de comunicação e oferta de conteúdo. Tal preocupação sugere uma concepção sobre a necessidade do desenvolvimento de uma cultura digital e não apenas considerar a tecnologia como ferramenta.

Partindo do quadro 1, síntese de categorização dos documentos, será apresentada uma exploração mais detalhada do material analisado e sua relação com a investigação deste trabalho. Serão comentados, inicialmente, os documentos teóricos. Na sequência, os demais documentos, respeitando a denominação dos próprios pesquisadores - relatos de pesquisa, relatos de experiência, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental - serão comentados a partir dos temas que predominam nas pesquisas relatadas.

I - Documentos teóricos

Em relação aos documentos denominados “teóricos”, a ênfase é dada à oportunidade de reflexão sobre a educação para uma reorganização do currículo, promovendo uma reconfiguração dos modelos educacionais, a valorização da atuação docente e formação continuada de professores. O quadro 2 identifica a base consultada, título, autores, região, ano e tema predominante de cada um dos sete documentos.

Quadro 2 – Documentos teóricos da revisão de literatura

BASE	AUTORES_TÍTULO_ANO_REGIÃO	TEMA PREDOMINANTE
SCIELO	NÓVOA e ALVIM. Os professores depois da pandemia. 2021 PORTUGAL E SUDESTE (MG)	Formação de professores: trabalho docente
	CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; BOTO, Carlota. Mestres ignorantes e professores explicadores em tempos de pandemia e de cultura digital. 2021 SUDESTE (SP)	Formação de professores: trabalho docente
	GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia 2020 SUDESTE (SP)	Gestão escolar: processos escolares
	VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação 2020 SUL (RS)	Gestão escolar: processos educativos
GOOGLE ACADÊMICO	FABRIS, E. T. H.; POZZOBON, M. C. C. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. 2020 SUL (RS)	Formação de professores
	LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio a crise do Coronavírus – Lições que aprendemos, vivemos e propomos DO. 2020 SUDESTE (SP)	Finalidade da educação e colaboração crítica
	CARVALHO, Márcia Pereira de. Reflexões finais: Performar a vida para enfrentá-la de forma consciente. 2020 SUDESTE (SP)	Resistência e expansão na colaboração crítica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dentre os sete documentos teóricos analisados, destaca-se, em Nóvoa e Alvim (2021), a sinalização para a necessidade de mudanças na educação. Os autores referem-se a necessidades já sinalizadas desde o final do século passado, mas que caminhavam a lentos passos, até que uma ruptura radical ocorreu no modo da escola atuar. Porém, nos alertam para o que classificam de três “ilusões”, criticando-as veementemente: 1ª) aprendizagens acontecem “naturalmente” numa diversidade de tempos e ambientes; 2ª) de que a escola física vai dar lugar à “escola virtual” e 3ª) que a pedagogia pode ser substituída pelas tecnologias. Ao criticá-las, propõem que a educação implica sempre uma intencionalidade, o que conduz à valorização do papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro.

Seguindo nessa perspectiva reflexiva sobre o momento atual, Carvalho e Boto (2021) buscam inspirar novas reflexões para aqueles que se disponham a interrogá-lo a partir das questões do presente. No artigo “Mestres ignorantes e professores explicadores em tempo de pandemia e de cultura digital”, os autores questionam em que medida as experiências de Jacotot³ – e a narrativa por meio da qual Rancière retoma tais experiências – guardam um potencial inovador para o presente. As lições de Jacotot, ao estimularem a autonomia intelectual, não nos ensinam como enfrentar o desafio do presente, mas transmitem a coragem para romper a calmaria cristalizada de consensos pedagógicos, que não se enquadram nas condições impostas pelo cenário da pandemia com o isolamento físico, alterando profundamente as relações entre professor e alunos. Os autores mencionam Nóvoa e Alvim (2021), quando estes

assinalam que esse momento de crise trouxe também uma fértil oportunidade para a revisão de modos escolares de instituição da realidade do ensino-aprendizado, que, em alguma medida, são compatíveis com a proposição do mestre ignorante de Jacotot/Rancière (Carvalho; Boto, 2021, p. 15).

Tal como na experiência de Jacotot, quando o desconhecimento da língua dos alunos constituiu um desafio para a comunicação, o momento da pandemia também

³ Joseph Jacotot, professor do século XIX, inspirador da obra de Rancière (2005), *O mestre ignorante*.

desafiou os professores na busca de novas formas para as situações de aprendizagem.

Em sintonia com a ideia de oportunidade para uma revisão de modos escolares de ensino e aprendizagem, Gatti (2020), em seu artigo “Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia”, questiona possibilidades de mudanças, pós-pandemia, no desenvolvimento da oferta nas redes de ensino. Será possível abandonar velhos hábitos de um modelo com visões imediatistas e competitivas, há tempos carente de mudanças? Buscar novos caminhos? A autora alerta que, para abrir-se à flexibilidade de planejamentos e criação de diferentes possibilidades quanto às dinâmicas pedagógicas, constitui aspecto importante, cujo condutor relevante será o desencadeamento de processos de formação contínua da equipe gestora e dos professores, considerando as necessidades em cada contexto escolar, acrescentando que

As mobilizações na educação havidas no contexto pandêmico, as revisões e alterações feitas nas relações educacionais, as reflexões sobre as diversidades e dificuldades, as soluções experimentadas trazem possibilidade de fundamentar novas políticas educacionais e novas formas nas relações pedagógicas. [porém] levar avante um processo de transformação na educação escolar vai requer convicção em novos valores e na forte necessidade de mudar. (Gatti, 2020, p. 38).

Veiga-Neto (2020), ao apresentar um diagnóstico e proposições para a crise educacional, adota o termo *sindemia*⁴, que representa

as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc. (Veiga-Neto, 2020,p.4)

Trata-se de um termo que efetivamente caracteriza a complexidade decorrente da COVID-19, conforme mencionamos na Introdução deste trabalho. Quanto às proposições, o autor elenca alguns princípios norteadores para a educação científica, com ênfase nas dimensões gnosiológica e formativa, especialmente no que concerne ao campo do currículo. Aponta, também, para “a formação de uma cidadania sem paroquialismos, mas com uma mente aberta e alargada para o mundo”. (ibid. p.11). Na dimensão formativa destaca a importância das singularidades, os limites a serem

⁴ Sindemia: conceito criado pelo antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer, na década de 1990.

respeitados nas relações interpessoais, a capacidade de escuta, o princípio da caridade e a *governamentalidade*⁵, ou seja, só governa bem os outros quem governa bem a si mesmo. Reitera-se aqui a concordância com esse autor que, nesse momento, ao lado dos infortúnios provocados, é oportuno para implantação de reformas a partir de reflexões abrangentes sobre a educação para promoção do humanismo em nossa sociedade.

Ainda nessa perspectiva de reorganização de currículo, Fabris e Pozzobon (2020) manifestam preocupações em relação aos desafios da docência e à formação de professores. Elencam, entre os desafios, as inúmeras “modas” e, no momento atual, a implantação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o currículo, como também para a formação de professores com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), que balizam as avaliações padronizadas, o currículo e a docência a partir de um modelo pretendido pelas políticas neoliberais. Para contrapor esses desafios, apontam algumas possibilidades como: manter a qualidade da produção acadêmica com o tripé ensino, pesquisa e extensão; ampliar as pesquisas participativas e formativas em que se pesquise com os professores, mais do que sobre os professores; a defesa de uma revisão dos tempos e espaços escolares, uma revisão da aceleração da vida escolar e uma revisão dos projetos das escolas, dos municípios e dos estados, das formações para criar outro calendário, mais desacelerado e, portanto, mais factível. Não significa, entretanto, um fazer mais lento, mas um fazer com mais qualidade, coerência, sintonia, envolvendo-se com que se faz, engajando-se com o trabalho e com a formação.

Evidencia-se, nas contribuições de Fabris e Pozzobon (2020), uma oportunidade para importantes reorganizações educacionais, tendo em vista as rupturas de tempo, espaço e comunicação ocorridas durante a pandemia. Será muito produtivo rever esses aspectos organizacionais, curriculares e de formação, tão cristalizados e carentes de maior eficácia para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim, justifica-se o posicionamento de Liberali (2020) que, inspirada em Paulo Freire (1987/1970), propõe a construção do “inédito viável” e nos convoca a pensar

⁵ Governamentalidade: conceito de Foucault (2008).

sobre o que aprendemos com a vivência das iniciativas para enfrentamento da crise elaborando propostas, criando o possível. Iniciando com a imersão na realidade de forma a identificar a real demanda dos alunos, o conjunto de recursos mobilizados e acumulados a partir de eventos dramáticos que constituem o patrimônio vivencial. Ao compartilhar esses patrimônios vivenciais, por meio da colaboração crítica, é possível construir, de forma voluntária e libertadora, agências desencapsuladas, como as *Brincadas*⁶, organizadas pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). Coerente com o termo inspirador, essas iniciativas constituem ações inéditas que congregam o patrimônio vivencial num compartilhamento que apoia, oferece pistas e esperança para o enfrentamento das adversidades. Vivências que humanizam, concretizando algumas das proposições já mencionadas por Veiga-Neto (2020).

Finalizando os comentários sobre a seleção dos documentos teóricos, Carvalho (2020), autora integrante da obra organizada por Liberali (2020), apresenta o entrelaçamento das diferentes visões e ideias sobre *resistir-expandir*⁷. Ideias de autores que “o realizar faz parte da vida e o compartilhar é premissa para relações sociais sustentáveis”. (Carvalho, 2020, p. 387), fundamentadas na colaboração crítica. Considera que “a escola é um espaço importante para constituir a consciência sobre a vida em sociedade” (ibid. p.388). Durante o período pandêmico, ela não esteve no ambiente escolar habitual, mas nas redes sociais, nas plataformas digitais e outras ferramentas virtuais. Novas performances de professores e alunos viabilizaram o ensino e a aprendizagem. As reflexões e discussões, nas comunidades de prática, possibilitam performar para reinventar, compreender e transformar de forma compartilhada.

Acredita-se que os documentos teóricos apresentados podem constituir fontes de inspiração para transformações educacionais a todos aqueles que, efetivamente, se encontrem engajados no compromisso profissional. Mesmo estando submetidos a

⁶ Brincadas: grupos de apoio a professores, alunos, gestores e pais, inspirados no Global Play Brigade, um grupo dirigido por Cathy Salit, organizado pelo Eastside Institute de Nova Iorque, composto por artistas, improvisadores, profissionais do brincar, educadores, coaches que partem do conceito de brincar e performance para conectar e dar suporte a pessoas em todo o mundo.

⁷ Resistir-expandir: termo (união de dois sintagmas) criado pelo Grupo de Pesquisa LACE entre 2018 e 2019 para servir de tema nos eventos acadêmicos do grupo

condições de trabalho e a regulamentações legais pouco favoráveis, muitas são as possibilidades de resistir e expandir como menciona Carvalho (2020).

Alguns dos autores, aqui mencionados, como Nóvoa e Gatti, são retomados, entre outros, com mais detalhes, na fundamentação teórica apresentada no capítulo 3, seção 3.2.

II - Pesquisa de campo, relatos de pesquisa, pesquisa documental e análise do discurso

Entre os documentos a que se referem as pesquisas de campo, alguns autodenominados de relato de experiência, os documentos de revisão sistemática documental e os de análise do discurso (conforme são nomeados pelos autores), a sistematização e a análise serão realizadas a partir do assunto ou tema a que prioritariamente se aplicam – tecnologia, gestão escolar e formação de professores.

Entretanto, como já foi mencionado nesta seção, esses assuntos não se apresentam de forma isolada, mas sim integrados conforme demonstra a utilização de cores/fontes no quadro 1 (p. 38). Embora os três temas apresentados no quadro 1 estejam presentes em praticamente todos os documentos dessa categoria, foi possível distinguir, em cada um deles, a atenção predominante dos autores. Inicia-se com os documentos que apresentam foco na tecnologia digital, seguidos pelos documentos que dão destaque à gestão escolar e, por último, os documentos mais específicos sobre a formação de professores, embora ela esteja também nos blocos anteriores.

a) Tecnologia digital

Quadro 3 – Documentos relacionados à tecnologia digital

BASE	AUTORES_TÍTULO_ANO_REGIÃO	TIPO E CONTEÚDO
CAPES	MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública 2021 SUDESTE (SP)	ARTIGO Relato de experiência
	BRITO, Rodrigues Ramos. Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19 2021 NORDESTE (RN)	ARTIGO Relato de pesquisa
	HOLANDA, DE LAVOR FILHO, CHAVES, MELO, RIBEIRO. Educação em tempos de COVID-19: a emergência da educação à distância nos processos escolares da rede básica de educação. 2021 NORDESTE (CE)	ARTIGO Análise documental
SCIELO	ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial 2021 SUL(RS)	ARTIGO Relato de pesquisa
	BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. 2021 SUDESTE (RJ)	ARTIGO Análise do discurso
GOOGLE ACADÊMICO	BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. 2021 NORDESTE (CE)	ARTIGO Relato de experiência
	MENEZES, S. K. O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. 2020 NORDESTE (AL)	ARTIGO Revisão sistemática
	LIMA, Ana Paula Timóteo; PEREIRA, Maria de Fátima dos Santos. Educação X Pandemia: os desafios do Ensino Remoto. 2021 NORDESTE (PE)	ARTIGO Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Iniciando pelos documentos cujo foco relevante refere-se à tecnologia digital, eles encontram-se organizados em dois blocos: pesquisas de campo e pesquisas documentais. O primeiro bloco abrange as pesquisas de campo em várias escolas, como os trabalhos de Brito (2021), Espinosa (2021) e Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) ou estudos de caso, como o trabalho de Macedo (2021).

Com foco nas desigualdades, Macedo (2021) sinaliza as desigualdades digitais, ao mencionar que apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares, apontando para uma diferença muito expressiva entre as redes pública e privada. Dessa forma, durante a pandemia, a educação deixou de

ser um direito para tornar-se um privilégio, de acordo com as pesquisas, em decorrência das desigualdades de acesso e disponibilidade de equipamentos. Explorando a experiência na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA da FEUSP) relata-se a ampla campanha para suprir as necessidades de equipamento entre os alunos como ponto de partida. Na sequência, uma transição gradual em três fases, sendo a primeira o fornecimento de material pedagógico via site, a segunda, encontros síncronos semanais de professores e alunos e a terceira, aulas on-line síncronas com diferentes periodicidades, dependendo do segmento da educação básica. Considera-se ser esta uma medida produtiva, tendo em vista uma real adaptação e não apenas uma transposição do cotidiano presencial para a modalidade on-line. A experiência da EA-FEUSP em 2020 mostrou que garantir a conectividade foi uma etapa indispensável, mas não a única necessária para assegurar o direito à educação em tempos de crise.

Ao relatarem experiências dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais em Crato, no Ceará, Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) destacam o principal desafio relacionado ao despreparo e inabilidade dos educadores em lidar com tecnologias digitais e a alta taxa de evasão dos alunos, em virtude da inexistência de recursos para o acesso às aulas. Apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação, com o fornecimento de atividades padronizadas para todas as escolas, a partir da contribuição dos professores da rede, houve necessidade de muita adaptação às reais condições dos alunos e priorização dos conteúdos cobrados nas avaliações externas. As participantes declaram, ainda, vislumbrarem a necessidade de retomada parcial ou integral dos conteúdos trabalhados nesse período, por ocasião da retomada das aulas presenciais.

Entre as “Lições aprendidas da experiência de docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19”, Brito, Rodrigues e Ramos (2021), autores do artigo assim intitulado, concluem que não basta dominar a tecnologia digital. É necessária a adaptação das estratégias de ensino ao novo contexto, sendo imprescindível, portanto, a preparação dos professores no que diz respeito à relevância do planejamento, à disponibilidade e abertura a novas ferramentas pedagógicas, a proatividade quanto ao acompanhamento dos alunos para a continuidade da aprendizagem e ao conhecimento de funcionalidades das tecnologias adotadas.

Com relação ao engajamento de estudantes do curso de Física de uma escola pública federal no estado do Rio Grande do Sul, Espinosa (2021) destaca três fatores que influenciam fortemente o engajamento discente em atividades on-line: atividades bem orientadas com certo grau de flexibilidade, de qualidade e específicas para o contexto de ensino emergencial remoto (ERE); suporte social, emocional e acadêmico aos estudantes; e a incorporação de métodos ativos de ensino.

Considerando este primeiro bloco de documentos sobre pesquisas de campo, evidencia-se a importância do uso da tecnologia para as atividades escolares, porém sem a possibilidade de que fosse suficiente, pois a iniciação precisou ser gradativa, o papel do professor permaneceu como fundamental para o engajamento dos estudantes, assim como para as adaptações necessárias em relação às estratégias selecionadas e à forma de acompanhamento dos alunos. Não se tratava apenas de transpor o modelo do presencial nas atividades mediadas pela tecnologia, mas de retomar conceitos de aprendizagem que sustentassem as escolhas mais eficazes.

O segundo bloco dos trabalhos que destacam, prioritariamente, o tema da tecnologia digital referem-se a pesquisas documentais e está composto de três revisões – Holanda *et. al* (2021); Menezes e Francisco (2020) e Lima e Pereira (2021) - e uma análise do discurso de Barreto (2021).

Embora as revisões tenham uma abrangência restrita em termos de tempo (análise de pesquisas de 2020 apenas e, em alguns casos, acrescentando 2021), apontam algumas conclusões que revelam contradições, vulnerabilidades de acesso e de educação tecnológica, porém, os espaços de Ensino Remoto Emergencial permitiram manter uma relação de vínculo institucional entre família e escola (Holanda *et al*, 2021). Quanto aos impactos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem, Menezes e Francisco (2020) concluem que muito ainda precisa ser feito para a compreensão desses impactos e apontam a necessidade de espaço para debate público e mobilização para defesa da educação pública, aprofundando a crítica aos modos de produção, circulação e naturalização de discursos que colocam as tecnologias (e as corporações que as produzem e/ou comercializam) no centro do processo educacional. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) não são neutras e são gerenciadas por grandes grupos econômicos. Em relação aos aspectos afetivos, os autores sinalizam os impactos imediatos, sobretudo relacionados à ansiedade por falta de habilidade no uso das TDIC e pelas

vulnerabilidades de acesso. Mas, mesmo tendo sido superado o momento crítico de isolamento, com o retorno ao presencial, fica a pergunta se a possível existência de outros impactos afetivos e sociais poderão ser evidenciados ao longo dos desdobramentos da pandemia e no pós-pandemia.

Um alerta relevante é feito por Lima e Pereira (2021) quando as autoras concluem que o trabalho remoto necessita de estudo, busca de novas estratégias, técnicas de ensino e aprendizagem, por parte do professor, pois as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não devem ser usadas apenas como meio de transmissão de informações ao aluno. Mas, prioritariamente, como um recurso que o possibilite refletir, levantar hipóteses, elevar a autoestima e a confiança dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Barreto (2021), em sua análise do discurso em artigos publicados e lives realizadas ao longo de 2020, sinaliza a relevância de interpretar as reais significações e intenções expressas nos discursos. Adverte sobre o significado que há por trás dos termos empregados, ao propor caminhos para a superação dos desafios decorrentes do cenário pandêmico. Essa advertência traz um alerta que sintoniza com o apontamento do trabalho de Menezes e Francisco (2020), ao sinalizar que as TDIC não são neutras e são gerenciadas por grandes grupos econômicos.

Embora o objetivo do artigo acima mencionado não esteja diretamente relacionado com o da presente pesquisa, ele apresenta uma análise que atenta para a constante criticidade que deve estar presente nas escolhas e decisões a respeito das mudanças na educação, aprofundando o sentido e os desdobramentos possíveis que poderão desencadear.

Sintetizando, os documentos cuja relevância é a tecnologia digital, caracterizam-na como a importante alternativa para possibilitar a continuidade dos processos escolares. Entretanto, marcam os desafios relacionados ao acesso aos equipamentos, conexão e utilização por docentes e alunos, além de ter acentuado as desigualdades em que, em muitos contextos, o direito à educação passou a ser um privilégio para poucos. Mas há um aspecto importante a ser destacado, presente nas conclusões dos autores, ao considerarem a relevância da tecnologia digital durante o cenário de pandemia, porém precisa ser melhor estudada para que possa contribuir com a aprendizagem dos alunos e não apenas como meio de comunicação para modelos transmissivos de ensino.

b) Gestão Escolar

Quadro 4 – Documentos relacionados à gestão escolar

BASE	AUTORES_TÍTULO_ANO_REGIÃO	TIPO E CONTEÚDO
SCIELO	BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. (In)Subordinações curriculares: “Desacelerem o mundo que eu quero descer” 2021 NORDESTE (Sul BA)	ARTIGO Análise do discurso
	ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível. 2020 SUDESTE (SP)	ARTIGO Estudo de caso instrumental
GOOGLE ACADÊMICO	SOUZA, G. P. Formação docente em tempos de pandemia: experiência na gestão escolar. 2021 NORDESTE (CE)	ARTIGO Relato de pesquisa
	ARAÚJO, A. S.; MENESES, J. M.; VASCONCELOS, F. L. V. Os desafios da gestão educacional democrática no cenário de pandemia. 2021 NORDESTE (CE)	ARTIGO Relato de experiência
	SABOIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora? 2021 NORDESTE (CE)	ARTIGO Relato de experiência
	PÁDUA, C.A.L. de O.; FRANÇA-CARVALHO, A.D. Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempos de pandemia: um relato de experiência. 2020 NORDESTE (PI)	ARTIGO Relato de experiência
	DAVID, Cristina. Em tempos de coronavírus, como manter a humanidade na escola e envolver a comunidade escolar por meio da formação em cadeia criativa? 2020 SUDESTE (SP)	CAPÍTULO DE LIVRO Relato de experiência
	BORGES, K. R.; FIGUEIREDO, S. T. ; AVELINO, W. F. Gestores pedagógicos em escolas de ensino integral no estado de São Paulo durante a pandemia da COVID-19. 2021 SUDESTE (SP)	ARTIGO Relato de experiência
	SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; GOMES, E. P. da S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. 2021 NORDESTE (AL)	ARTIGO Relato de pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao evidenciarem a atuação da gestão escolar, os autores reconhecem o importante papel organizador e dinamizador dessa equipe para a promoção do trabalho coletivo, o apoio aos docentes e demais atores do processo educativo, como também o cuidado com as condições de trabalho valorizando e possibilitando uma formação continuada que atenda às demandas da instituição.

No estado do Ceará, destacam-se três publicações. Na primeira delas, Souza (2021) reflete sobre as estratégias que a gestão escolar da Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Manoel Rodrigues, em Fortaleza, estabeleceu junto aos trabalhos docentes, identificando-as como fundamentais para superar os desafios da educação em tempo de pandemia. Destacam a atuação dos gestores escolares no acompanhamento, incentivo e formação dos docentes como fator primordial para a garantia da conclusão do ano letivo de 2020, perdurando o mesmo foco no primeiro semestre de 2021. Houve aumento considerável do percentual de professores que se declararam mais preparados, mediante as orientações dos coordenadores escolares.

Na segunda publicação destacada, Araújo, Meneses e Vasconcelos (2021) analisaram os desafios inerentes à gestão escolar em relação ao uso da tecnologia como principal ferramenta de ensino. Entre tais desafios mencionam: capacitar os educadores para o uso efetivo da tecnologia digital, manter atividades ainda mais dinâmicas, interativas e inclusivas, de forma a incentivar a participação efetiva de todos os alunos e a necessidade de criar estratégias de cuidados para com a saúde mental dos professores. Constataram que a gestão dessa instituição vem realizando um trabalho democrático, pois, muitos desafios postos estavam sendo encaminhados satisfatoriamente por intermédio de um trabalho em equipe.

Saboia e Barbosa (2021), a terceira publicação, relatam e discutem as experiências educativas e as estratégias didático-pedagógicas adotadas pela gestão e educadores da escola de Cidadania Padre Bonfim em Crateús, Ceará. Com a produção de dados, a partir da escuta das famílias e dos demais atores da comunidade escolar, as autoras concluem que a gestão fez a escolha de um caminho assertivo ao potencializar os recursos humanos da comunidade e fundamentar as decisões no Projeto Político Pedagógico da escola, considerando, também, as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Consideram que a gestão da escola revela um agir refletido, corajoso e persistente no cumprimento da missão da instituição escolar.

Um relato de experiência de ações de um coordenador pedagógico de uma instituição pública no município de Teresina, Piauí, publicado por Pádua e França-Carvalho (2020) evidencia o esforço do coordenador pedagógico para compreender e agir diante do processo de ensino e aprendizagem remoto, o que possibilitou, aos pesquisadores, inferir sobre a dinamicidade de sua aprendizagem e interação de forma virtual com os pares e estudantes e na invenção de estratégias e ações formativas

adequadas ao novo contexto, de modo a contribuir com o desenvolvimento dos professores.

Em Alagoas, Silva, Silva e Gomes (2021) contaram com a participação de 24 gestores das escolas municipais que totalizam 140 unidades na pesquisa realizada. Ações de diálogo, solidariedade, empatia, tanto com os profissionais, quanto com as famílias, são alguns dos princípios que os gestores apontaram como necessário para os tempos excepcionais. Ficou evidenciado que as tecnologias e as plataformas digitais são mecanismos importantes para a concretização de princípios vivenciados pelos envolvidos, por meio das ações acima mencionadas. Ressalta-se a relevância do papel do gestor escolar na vivência das propostas educativas, uma vez que esse profissional está na condução dos itinerários formativos designados pelas secretarias de educação e ressignificados pelo coletivo das instituições.

Sobre a atuação dos gestores pedagógicos em escolas de ensino integral no estado de São Paulo, mais especificamente os Professores Coordenadores de Área de Conhecimento (PCA), Borges, Figueiredo e Avelino (2021) apresentaram as diversas atividades desenvolvidas por esses profissionais que atuaram de maneira a fomentar novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores.

David (2020) relata a experiência gestora em uma escola da rede privada na cidade de São Paulo destacando a formação crítico-colaborativa da cadeia criativa sob um caráter transformador em processo contínuo, reforçando a ideia de progressão e desenvolvimento profissional. A autora explicita que tal cadeia é caracterizada pela formação de elos intencionais e encadeados entre as atividades realizadas na instituição, em que os participantes compartilham o que sabem para que todos realizem ações em conjunto, de forma criativa. Houve a necessidade de repensar tudo: carga horária e sua adequação aos níveis de ensino, conteúdos, reorganização do ano letivo, entre outros aspectos, e buscar recursos tecnológicos para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remota. Ao lado das perdas, sobretudo no território dos professores e alunos foi possível evidenciar o papel da gestão possibilitando extrair pontos positivos dessa situação e reinventar, transformar a escola, reconhecendo a sua importância para a sociedade.

No estudo de caso que relata a experiência de uma escola pública do estado do Paraná, Brasil, no início do enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, Almeida e Dalben (2020) destacam que, independentemente das ações e

orientações orquestradas pela SEED, a escola começou a refletir sobre seus processos, vislumbrando outras formas de ação. Apesar de o contexto conduzir para encaminhamentos mais prescritivos e burocráticos, a opção da direção, no sentido de abarcar procedimentos eminentemente participativos, destacou-se, não apenas na delegação de responsabilidades, mas, principalmente, na abertura para participação dos processos de decisão a partir do diálogo e da construção de alternativas. Depois de mapear a situação, iniciou-se o processo de formação da equipe escolar em três dimensões: manutenção do entusiasmo da equipe, condições para aquisição do conhecimento minimamente necessário dos recursos digitais (para que a discussão deixasse de ser apenas acesso e passasse a ser a qualidade da oferta) e reflexão sobre a qualidade das atividades em meio digital. Esse movimento, com ações participativas e inclusivas, evidencia a importância de se tomar a escola como um *locus* pensante e com potencialidade para a mediação política.

Em todos esses relatos, evidencia-se a relevância de uma coordenação abrangente da gestão nas instituições, alinhadas aos órgãos oficiais, porém sem perder a autonomia para adequar as iniciativas às reais necessidades do contexto em que atuam.

Concluindo esse bloco de publicações em que predominam aspectos da gestão escolar, Brito (2021) analisa o discurso em depoimentos, reportagens e textos oficiais, que demonstram a resistência em promover transformações substanciais na organização do tempo e do currículo. Entretanto, a autora propõe a insubordinação a essas prescrições, na criação de um currículo "xapiri" sintonizado com a natureza, a fim de instaurar uma outra racionalidade aos processos de escolarização, colocando em perspectiva encontros plurais e expansivos. A autora considera oportuno e adequado remexer o "chão da escola", revirar a terra e torná-la produtiva a encontros inventivos. Enfim, estremecer o terreno árido ocupado pelas escolas, mobilizar seus currículos, agenciar outros saberes e produzir potências que constituam a alegria como função política das instituições.

Cabe aqui um questionamento: os educadores serão capazes de promover tais transformações? Na verdade, há perguntas anteriores a essa, como por exemplo: quais condições são necessárias para esse movimento? Autonomia da instituição? Valorização da formação continuada e da atuação docente?

Embora a gestão não possa ser considerada totalmente determinante dos rumos de uma instituição, ela é o elemento mais próximo da mantenedora, nas escolas privadas, e da estrutura da região administrativa (municipal, estadual ou federal), nas escolas públicas. Mesmo sendo órgãos mandatários, do ponto de vista legal e econômico, centralizadores de grande parte das possibilidades e limitações de decisões, a gestão tem possibilidades de promover transformações a depender da sua forma de atuar.

c) Formação de Professores

Quadro 5 – Documentos relacionados à formação de professores

BASE	AUTORES_TÍTULO_ANO_REGIÃO	TIPO E CONTEÚDO
BDTD	ALVES, Gabrielle de Souza. A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação. 2021 SUL (RS)	DISSERTAÇÃO Relato de pesquisa
GOOGLE ACADÊMICO	VOGEL, Sara. Questões centrais para a formação de professores na/durante a pandemia. 2020 SUDESTE (SP)	CAPÍTULO DE LIVRO Relato de pesquisas
	BARROS, Fernanda Costa, VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia 2021 CENTRO-OESTE (GO)	ARTIGO Revisão bibliométrica
	OLIVEIRA, Raquel Mignoni de Oliveira; CORRÊA, Ygor; MORES, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. 2020 SUL (RS)	ARTIGO Relato de experiência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Embora tenha sido reduzida a quantidade de documentos nessa categoria, a formação de professores, como uma ação da gestão escolar, tema desta pesquisa, está presente nas três categorias de temas elencados no quadro 1, envolvendo praticamente todos os documentos.

Num contexto de intensificação de grupos em mídias sociais e eventos on-line para contribuir com a formação dos professores, desafiados a desenvolver processos de ensino e aprendizagem, por meio das tecnologias digitais em rede, em virtude da pandemia da COVID-19, Alves (2021) desenvolve sua pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre a formação para a apropriação de tecnologias digitais em

grupos do Facebook, organizados por e para professores. Tais grupos configuraram-se como ambientes colaborativos de compartilhamento de informações, experiências e dúvidas que emergiram das necessidades dos participantes. A autora observa que, num primeiro momento, predomina a perspectiva do uso de tecnologias digitais como apoio e recurso para as situações de aprendizagem. Aos poucos, essa compreensão, como ferramenta, foi se movendo para a apropriação dessas tecnologias enquanto tecnologias da inteligência, possibilitando que professores e estudantes se tornassem produtores de conhecimento. A pesquisa aponta para a necessidade de repensar os modelos atuais de formação continuada, considerando as necessidades e as possibilidades educacionais da sociedade hiperconectada. Pode-se acrescentar que, mesmo nas formações em contexto de trabalho, a mediação das tecnologias digitais viabiliza aspectos de agrupamento e comunicação entre pessoas para o desenvolvimento de situações formativas bastante produtivas e que, sem essa mediação, tornam-se pouco prováveis de serem realizadas.

Vogel (2020), pesquisadora em educação na cidade de Nova York, coordenando projetos em colaboração com professores de escolas públicas locais, percebe que as experiências das pessoas com “escola” variam muito. Há desigualdades e diversidades. Propõe, a partir das pesquisas e projetos, algumas diretrizes centrais para a formação a fim de enfrentar os desafios do cenário em tempos de pandemia, mas que poderão ser incorporadas, nas ações educativas de outros tempos, a saber: 1. Os educadores precisam cuidar de si mesmos; 2. Precisam ser inspirados a fazer um balanço das realidades dos alunos; 3. Os educadores devem se perguntar e discutir sobre seu papel e o papel da “escola” nessa crise. Pensar nas prioridades e nos objetivos principais ajudará alunos e professores a manterem-se saudáveis e a usarem esse tempo de maneira satisfatória e significativa. Isso deverá acontecer sempre: pensar primeiramente nas pessoas, em segundo lugar no conteúdo e, em terceiro, na tecnologia.

Oliveira, Corrêa e Mores (2020) descrevem e problematizam a experiência de um curso de formação ofertado por uma rede de ensino privada, destinado a 190 professores de Ensino Fundamental e Médio, da unidade de Caxias do Sul. A escola privada encontrou, na formação docente, uma maneira de dar suporte aos profissionais (professores) para que se adequassem ao novo modelo de ensino – ensino remoto emergencial (ERE) a fim de dar continuidade às aulas, mesmo que on-line. Contudo, a

partir das reflexões trazidas nesse estudo, observou-se: a) a necessidade de formação para além da instrumentalização mesmo diante do ERE, ou seja, a necessidade de um espaço digital em que os professores possam interagir quanto às suas práticas no ERE; e b) ausência de compartilhamento de materiais elaborados pelos professores em um repositório digital da rede privada de ensino.

É importante pensar as formações docentes para além da instrumentalização, de modo a criar momentos de reflexão e diálogo, contemplando a dimensão humana, dialógica e emancipatória que promovem o desenvolvimento profissional.

Em sua pesquisa de revisão bibliométrica, Barros e Vieira (2021) analisaram 15 (quinze) documentos que evidenciam as maiores preocupações localizadas na atuação do professor, na pandemia, e na implantação do ensino remoto com a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação. Destacam-se, também, os desafios categorizados por sujeitos: alunos (acesso e utilização dos equipamentos); professores (sua formação, conciliar questões pessoais e familiares num mesmo ambiente, manutenção do equilíbrio emocional e atendimento às famílias); pais (acesso à internet, incapacidade de utilizar as tecnologias, questões financeiras e alteração da rotina doméstica) e escola (infraestrutura, gestão, tendo que administrar questões de saúde, educacionais, formação dos professores, questionamento das famílias).

Concordando com a conclusão de vários autores analisados, reitera-se que a pandemia mostrou a necessidade urgente de mudanças nos programas de formação de professores, tanto na graduação, quanto em programas de formação continuada, no que se refere aos conhecimentos das tecnologias e das formas de utilizá-las como recursos didáticos. Essas pesquisas alertam que o ensino remoto ocasionou vários problemas, trouxe angústias e inseguranças para todos, mas possibilitou uma reflexão sobre o longo caminho que ainda temos que percorrer para que haja realmente uma educação de qualidade para todos, em especial em relação à valorização do trabalho docente, um dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem. Concluem que os desafios e interrupções, causados pelo fechamento de escolas e universidades também podem ser vistos como oportunidades para aprender e remodelar os papéis e práticas tradicionais.

Considerando a revisão de literatura como um todo, é impactante ler relatos que escancaram as profundas desigualdades da nossa sociedade, sugerindo a existência

insuficiente ou ineficaz de políticas públicas que viabilizem os direitos dos cidadãos em relação à educação, assim como o atendimento das necessidades básicas de moradia, saúde, alimentação e trabalho.

Um desdobramento importante da revisão realizada foi considerar a localização, num tempo específico, das contribuições dos documentos analisados, cujos relatos apresentam situações do início do período pandêmico. Mesmo entre os documentos publicados em 2021, as situações relatadas ocorreram, em sua maioria, ainda em 2020. Entretanto, a situação do cenário evoluía com o avanço das pesquisas sobre vacinas e eficácia de algumas medidas no controle do contágio, novas pistas precisariam ser acessadas para o acompanhamento da evolução dos impactos, a fim de cartografarmos o percurso do trabalho escolar nesse cenário de transformações.

Assim, foi realizado, no final de 2021, um grupo de discussão com profissionais que se dispuseram a dar depoimentos sobre sua percepção a respeito das conquistas e dos novos desafios. Esse procedimento teve o objetivo de obter informações do momento que não foi contemplado nos documentos analisados, ou seja, o retorno, mesmo que parcial, das atividades escolares presenciais e, também, possibilitar, aos pesquisadores, o acompanhamento do desenrolar do processo, num período intermediário ao momento da produção de dados com as entrevistas, que ocorreram a partir do final do ano seguinte, quando já num período de retorno total das atividades presenciais.

A descrição deste procedimento, assim como seus resultados, são apresentados no subtítulo O caminhar da pesquisa do capítulo 4.

3. FONTES DE INSPIRAÇÃO PARA ATUAR NO CENÁRIO ATUAL

“Sempre soube que as palavras dos outros me ajudavam a pensar”.

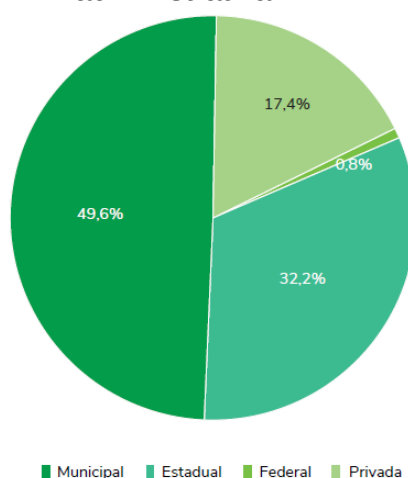
(Manguel, A. 2016, p. 119)

Este capítulo, dedicado à fundamentação teórica da pesquisa, é iniciado com uma breve explicitação sobre a qual cenário estamos nos referindo. Na sequência, discute-se, com apoio de teóricos, o que fazer para trilhar caminhos tão desafiadores, quais saberes aprofundar, quais questões a serem discutidas na formação continuada e qual tipo de gestão poderá, efetivamente, oferecer condições para o avanço necessário na educação que tanto desejamos e precisamos.

3.1 O cenário em números

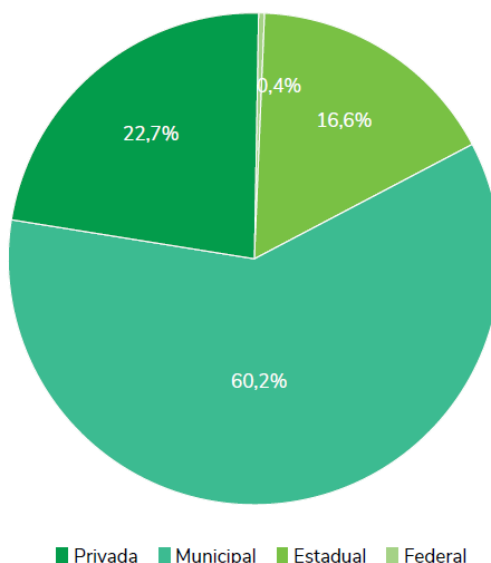
Dados estatísticos (Brasil, 2021) do Censo Escolar da Educação Básica 2021 registraram 46,7 milhões de matrículas, nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, com a seguinte distribuição, por dependência administrativa, representada no gráfico 1, em que a escola privada corresponde a 17,4% do total dos alunos matriculados, distribuídos em 22,7% do número de escolas privadas do país, de acordo com o gráfico 2.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Ed. Básica.

Gráfico 2 – Percentual de escolas por dependência administrativa - Brasil – 2021



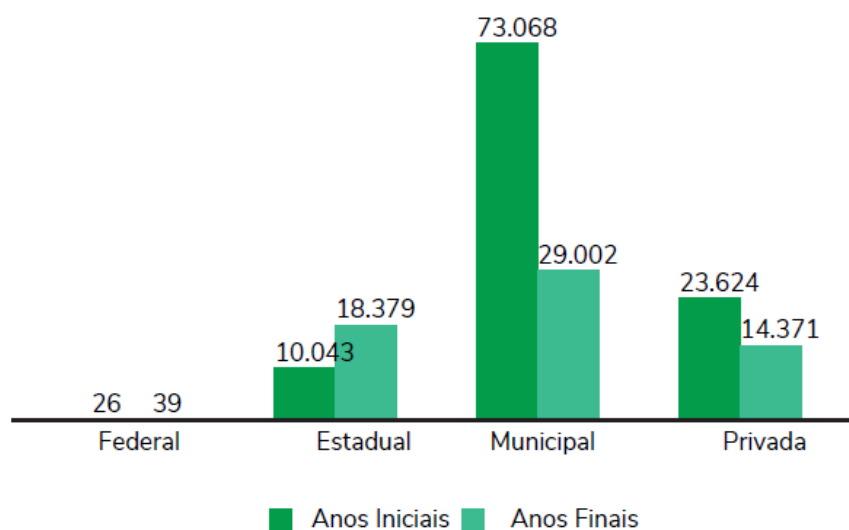
Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Embora esta pesquisa tenha, como recorte, o ensino nas escolas privadas, não podemos desvinculá-las do panorama nacional para que possamos ter a dimensão dos desafios do cenário atual. É importante considerar que as matrículas nas escolas privadas, além de representar uma pequena parcela de estudantes brasileiros, situam-se, em geral, entre a população de melhores condições econômicas. Assim, o empenho para minimizar impactos da pandemia, na aprendizagem dos alunos da grande maioria dos brasileiros precisará ser muito maior e muito mais assertivo na elaboração de políticas públicas para conquistar a equidade na educação brasileira.

No capítulo do Resumo Técnico do Censo referente às escolas⁸, foi dado maior destaque à disponibilidade de recursos tecnológicos, que podem ter contribuído para a produção de aulas remotas e de outros materiais utilizados pelos alunos, ao longo do ano, para o desenvolvimento das situações de aprendizagem. O levantamento realizado entre fevereiro e maio de 2021 por meio de questionário suplementar, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, captou os impactos da pandemia no sistema educacional do País, evidenciados nos gráficos a seguir, os quais se referem exclusivamente ao Ensino Fundamental, outro recorte desta pesquisa.

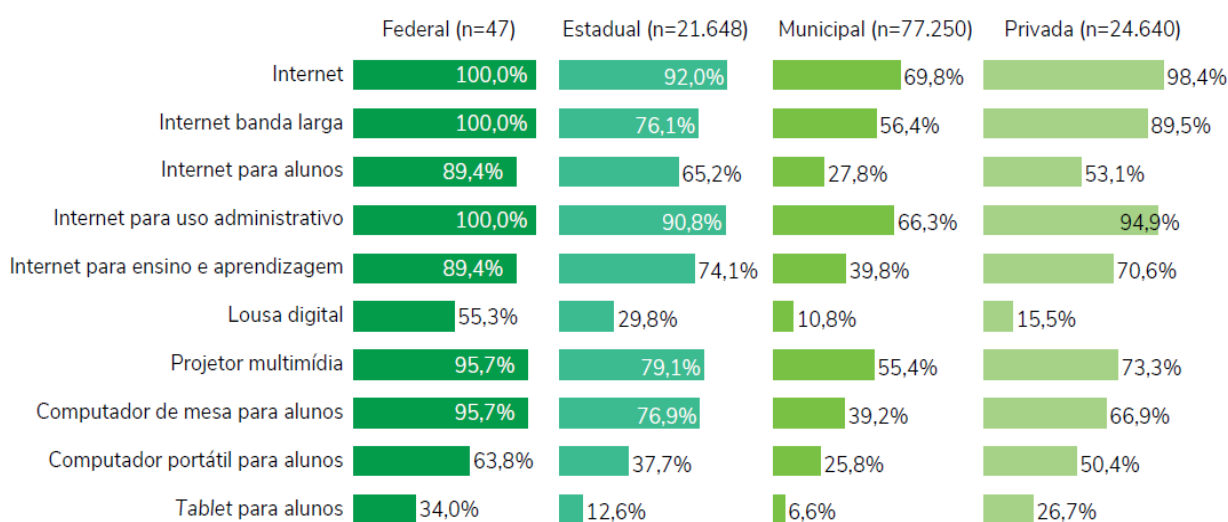
⁸ Capítulo 1.3, págs.49, 53-56. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 22 set. 2022

Gráfico 3 – Número de escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) por dependência administrativa – Brasil – 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Gráfico 4 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental, segundo a dependência administrativa - Brasil - 2021



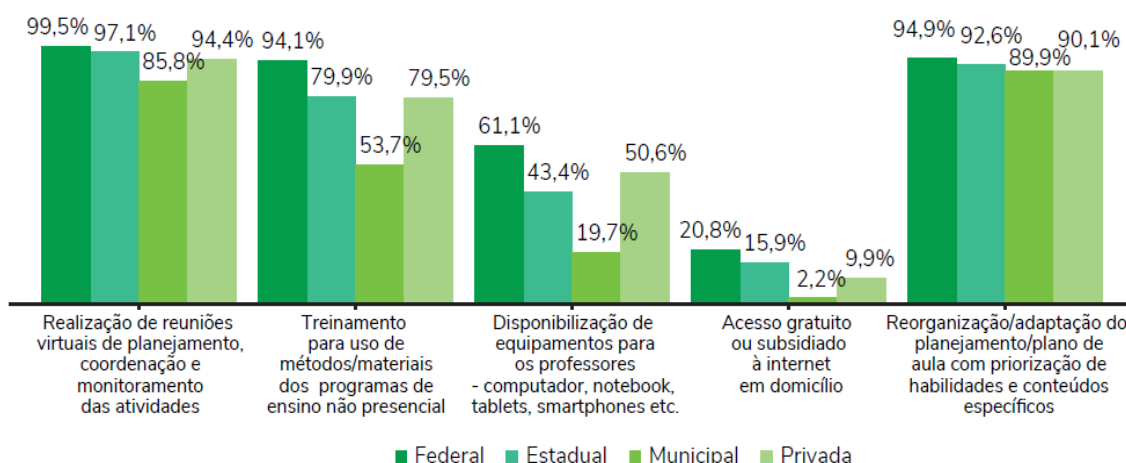
Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O gráfico 3 evidencia que o sistema que atende a maior parte dos alunos, no Ensino Fundamental, é a rede municipal. Entretanto, de acordo com o gráfico 4, é justamente a rede que demonstrou capacidade inferior de oferta da estrutura escolar necessária em relação às demais. Entende-se, por estrutura, aspectos relacionados à conexão e aos equipamentos tecnológicos digitais, lembrando que estes foram

fundamentais para dar suporte e viabilizar as ações adotadas pelas escolas/secretarias de educação, com os professores, para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020.

Entre as principais ações adotadas, o censo aponta a reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula priorizando habilidades e conteúdos específicos (90,4%) e a realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades (89,6%). Destaca-se, ainda, que as escolas das redes federal e privada foram as que mais disponibilizaram equipamentos para os professores, de acordo com o gráfico 5.

Gráfico 5 - Percentual de escolas, por estratégias adotadas pelas escolas /secretarias de educação com os professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais segundo a rede de ensino – Brasil – 2020

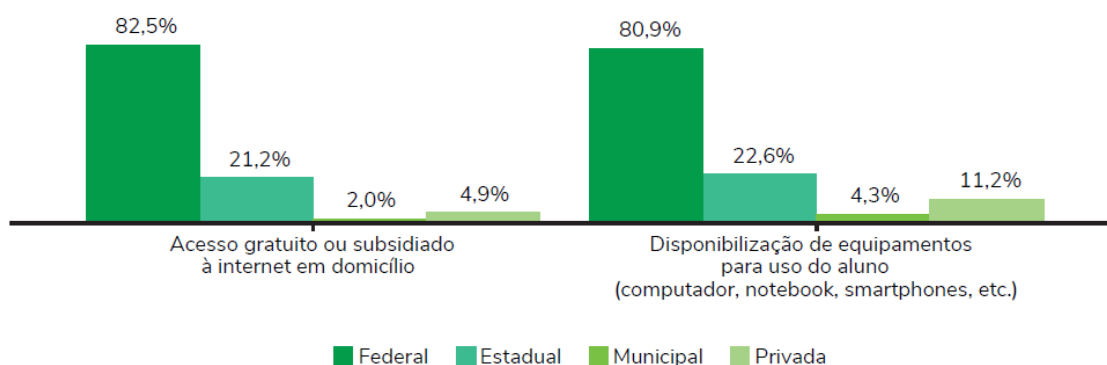


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados da Pesquisa sobre a Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Tais ações confirmam a relevância do papel da tecnologia como apoio da comunicação e atuação pedagógica, tanto para os profissionais da educação, como para os alunos e suas famílias. Ao analisar o gráfico 6, constatamos um alto índice de acesso gratuito ou subsidiado na rede federal, porém índices muito insuficientes nas demais redes públicas que atendem a grande maioria dos alunos. Os percentuais, relativamente baixos nas escolas da rede privada, possivelmente estão relacionados à menor demanda.

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, quase a totalidade dos alunos de 13 a 17 anos, da rede privada, possuía acesso à internet (98,6%) e computador ou notebook em casa (89,6%). Por outro lado, apenas 49,7% dos estudantes de 13 a 17 anos, da rede pública, dispunham, simultaneamente, de acesso à internet e computador ou notebook (IBGE, 2021).

Gráfico 6 – Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados da Pesquisa sobre a Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Com relação a estratégias e ferramentas adotadas no período de isolamento social o censo destaca a transmissão de aulas ao vivo (síncronas) ou previamente gravadas (assíncronas) pela internet, televisão ou rádio, como ferramenta para o desenvolvimento das atividades com os alunos.

Em meados de 2021, quando teve início o retorno presencial das aulas, de forma parcial, por meio de rodízio, a fim de manter a segurança contra a contaminação do vírus, ficou clara a insuficiência das medidas adotadas para a aprendizagem.

No grupo de discussão realizado com profissionais da educação (mencionado na p. 99), os depoimentos já vislumbraram novos desafios a partir da necessidade de recomposição do aprendizado, pois as diferenças entre os alunos ficaram acentuadas durante o período em que nem todos tiveram a mesma possibilidade de adaptação ao ensino remoto emergencial, não só pelas condições da subjetividade de cada um, mas devido ao contexto vivido em função de condições emocionais e materiais.

Nesse sentido, uma pesquisa realizada em 2021 pelo Datafolha, Instituto de Pesquisas do Grupo Folha, encomendada por Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ouviu 1.306 pais e responsáveis e 1.850 estudantes de escolas públicas, entre os dias 6 e 30 de dezembro de 2021. Por meio de ligações telefônicas em todo o Brasil, a amostra foi realizada com base em matrículas do Censo de Educação de 2020, entre estudantes de 6 a 18 anos das escolas públicas. Os resultados mostraram que 76% dos interrogados apontaram a necessidade de algum apoio para complementar o aprendizado, sendo que, entre as crianças em fase de alfabetização, esse percentual é ainda mais alto. Entre os alunos já alfabetizados, as disciplinas que mais precisam ser recuperadas são: Matemática e Língua Portuguesa.

De acordo com o levantamento, entre os alunos maiores, a evasão escolar é estimada de dois em cada dez alunos. Vários motivos levam à desistência da escola como: perda de interesse nos estudos, dificuldade para acompanhar as atividades, medo de não ser acolhido e necessidade de trabalhar para ajudar a família, entre outras respostas, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Motivos que levariam os alunos a desistirem da escola



Fonte: Pesquisa realizada pelo Datafolha a pedido de Itaú Social, Fundação Lemann e BID, 2021

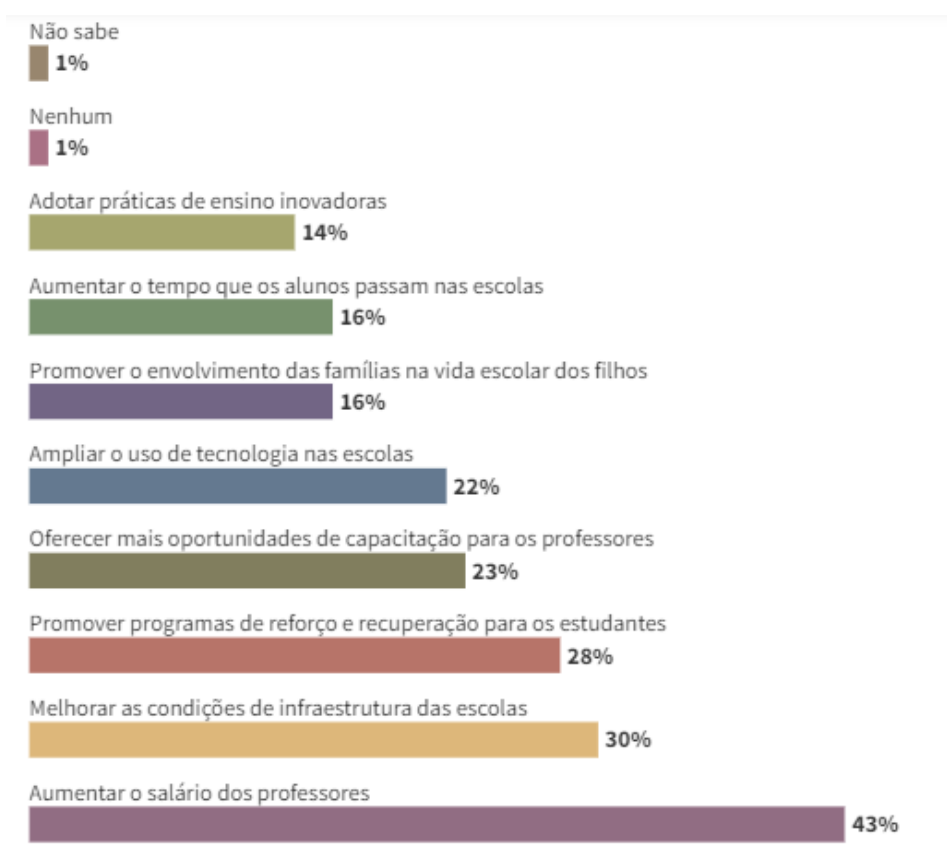
Nesse sentido, “o acolhimento e o estímulo serão fundamentais para evitar altas taxas de evasão”, como observa Patrícia Mota Guedes, a gerente de Pesquisa e Desenvolvimento do Itaú Social, em reportagem publicada pela UOL (Arreguy,

2022). E este acolhimento adquire ainda mais relevância quando diz respeito aos casos de inclusão por algum transtorno ou deficiência, questão racial e pobreza.

O retorno às aulas presenciais, segundo 83% dos entrevistados, gerou impacto positivo no desempenho dos alunos. Esse dado, segundo Patrícia, “reforça o papel da escola enquanto ambiente de aprendizagem para o conhecimento, engajamento e vínculo”. (Arreguy, 2022)

Outro aspecto importante, constatado na pesquisa, foi o estreitamento da relação das famílias com os professores, valorizando a sua função na educação dos filhos. Questionados sobre o que deveria ser prioridade na educação, 43% indicaram o aumento do salário dos professores como forma de valorização social da função docente, como se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – O que deveria ser prioridade na educação nos próximos anos



Fonte: Pesquisa realizada pelo Datafolha a pedido de Itaú Social, Fundação Lemann e BID, 2021

3.2 O que dizem os teóricos sobre os caminhos que poderão ser trilhados

Estão elencados, nesta seção, princípios teóricos de três temas que são considerados pertinentes à presente pesquisa. O primeiro refere-se ao próprio tema da pesquisa, a **formação continuada**. Entretanto, tal formação tende a se tornar mais efetiva se considerada numa visão sistêmica das ações da instituição escolar. Para isso, a **gestão escolar** desempenha um papel fundamental na concretização das possibilidades de um trabalho formativo que colabore com o desenvolvimento dos profissionais que atuam na escola. Por fim, alguns apontamentos importantes sobre a inserção da **tecnologia digital** no ensino.

3.2.1 Formação continuada

3.2.1.1 *Desenvolvimento, aprendizagem e formação:*

Falar de formação continuada nos remete à concepção de desenvolvimento do ser humano como algo contínuo e permanente. Nesse sentido, cabe a citação de Vigotski, em que o autor destaca, além da constância do desenvolvimento ao longo da vida, a complexidade dessa atividade humana. Este autor explica o desenvolvimento como

[...] um processo complexo e dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (Vigotski, 1931. p. 96, tradução nossa)⁹

Evidencia-se uma importante relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois este, segundo o autor, é promovido pela aprendizagem. Apoiada em Vigotski, Souza (2022) defende que desenvolvimento é revolução, luta e trabalho constantes,

[...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación. (Vigotski, 1931, p. 96)

decorrente da tensão entre o que é demandado e o que precisamos responder a determinadas situações e, a cada resposta, novas possibilidades de ação são criadas. Trata-se, portanto, de um processo dialético, contínuo e permanente.

Temos, então, a relevância da formação continuada que, ao estimular a aprendizagem, colabora para o desenvolvimento dos profissionais da educação. bell hooks¹⁰ (2013, p.28) aponta a importância do “compromisso ativo do professor com a autoatualização”, como um processo que é dirigido a ele antes de mobilizar e capacitar os alunos, pois o cuidado de si é fundamental. A autora, inspirada por Paulo Freire, ressalta que a “pedagogia engajada”, ao ser praticada pelo professor, é exigente no sentido de alcançar a coerência entre o discurso e a prática e um constante aprendizado.

Vale acrescentar que o conceito de autoatualização tem inspiração em Carl Rogers (1961), a partir da ideia do inacabamento do ser humano que se realiza, se atualiza e se desenvolve enquanto ele viver. De diferentes maneiras, toda pessoa procura crescer psicologicamente, e, continuamente, aprimorar-se. Portanto, é relevante que a formação (não só a continuada, mas também a inicial) inspire e fortaleça esse desejo por meio de uma escolha consciente.

Placco e Souza (2006), ao discutirem sobre a aprendizagem do adulto professor, identificam alguns princípios fundamentais para que ela ocorra efetivamente. Alertam que a experiência é o ponto de partida da aprendizagem e que se efetiva como construção grupal para que seja possível o confronto de ideias; envolve compromisso e escolha proposital. Dessa forma ela compreende a pessoa de forma integral, como confirma Placco (2010, n.p) ao definir “formação em serviço”:

Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. A formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada.

¹⁰ bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual e de resgate das vozes apagadas do passado. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/bell-hooks-deixou>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Ao utilizar a expressão “formação em serviço”, a autora alerta para a existência de expressões similares como “formação continuada” ou “formação contínua”, assim como as expressões “formação em contexto” e “formação centrada na escola”.

A partir de pesquisas realizadas com docentes, Hernández – Hernández (2016) vem confirmar alguns desses princípios, pois, identifica duas forças que movem os docentes para a formação: a) a necessidade de refletir sobre a própria prática, para aprender a partir dela e com outros e b) a vontade de seguir aprendendo para enfrentar os dilemas da profissão. Esse autor organiza em três âmbitos as reflexões dos sujeitos da pesquisa: formação informal com os outros, formação na prática e sobre a prática e formação institucional. Conclui, a partir de reflexões sobre os achados da pesquisa que a formação é entendida como uma experiência dialógica em uma comunidade de formação que permite não só enfrentar as tensões das relações pedagógicas na escola, mas também aprender a falar em conjunto. E acrescenta que:

A formação, como processo de compartilhamento de experiências, rompe com a imagem individualista do ser docente, abre sua relação com os outros para reconhecer e narrar a si mesmo, o que confere outro sentido não somente para o papel da formação, mas também para a profissão docente. (Hernández-Hernández, 2016, p.167)

A partir de autores que fundamentam esta pesquisa, segue uma síntese da concepção de formação aqui adotada. Iniciando com Dowbor (2008) e concordando com ela, é possível dizer que formar não é colocar numa fôrma, mas sim “dar forma” aos pensamentos e concepções que sustentam, transformam uma ação, possibilitando o desenvolvimento da pessoa. Portanto, uma vez iniciada a capacitação profissional, ou seja, a profissionalização, a formação constitui um processo contínuo, visando esse aprimoramento na capacidade de posicionar-se diante das diversas tensões das relações pedagógicas como teoria e prática, conhecimento e experiência, o pensamento e a ação, entre outras, conforme aponta Hernández-Hernández (2016).

Trata-se de um processo que, do ponto de vista do formando, busca provocar reflexão, exercitar a elaboração de perguntas, investigar, pesquisar e refletir sobre a própria prática. Complementa-se que, do ponto de vista do formador, caracteriza-se por “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas [...] para promover mudança nas ações dos formandos” (Placco e Souza, 2018, p.14). Ações do formador

que inspiram caminhos, oferta aportes teóricos, articula teoria e prática, instiga o pensamento de forma colaborativa, mediando relações.

Hernández-Hernández (2016) afirma que essa formação possui um papel importante na construção da identidade e realiza-se a partir de três eixos: com outras pessoas (de maneira informal e formal), na prática (e sobre ela) e por meio das atividades institucionais (formação em contexto de trabalho).

A relação entre formação e identidade é fundamental. A **formação** pressupõe a **aprendizagem** para a promoção da **transformação** no modo de ser, pensar e agir, ou seja, promovendo modificações na constituição identitária. Assim, é fundamental que nos dediquemos a saber quem somos, como nos tornamos o que somos, para poder, a partir da conscientização do que nos constituiu e nos constitui, promover a transformação que queremos. A manutenção do equilíbrio pessoal e a possibilidade de superação de crises inevitáveis no campo pessoal e profissional (não dicotomizados, mas integrados) requer conhecimento e certa capacidade de negociação com as demandas do meio em que vivemos. Para isso, é importante conhecer e utilizar estratégias identitárias destinadas a reduzir a distância entre identidade que é conferida à pessoa e a que ela mesma se atribui. Tais estratégias podem ser comparadas aos processos de equilibração segundo Piaget. (Dubar, 2005, p. 140).

Sousa e Placco (2016) alertam para as dificuldades de efetividade em grande parte das formações realizadas, principalmente em relação às possibilidades dos resultados esperados, ou seja, das transformações necessárias para o desenvolvimento profissional dos docentes. As autoras explicam que

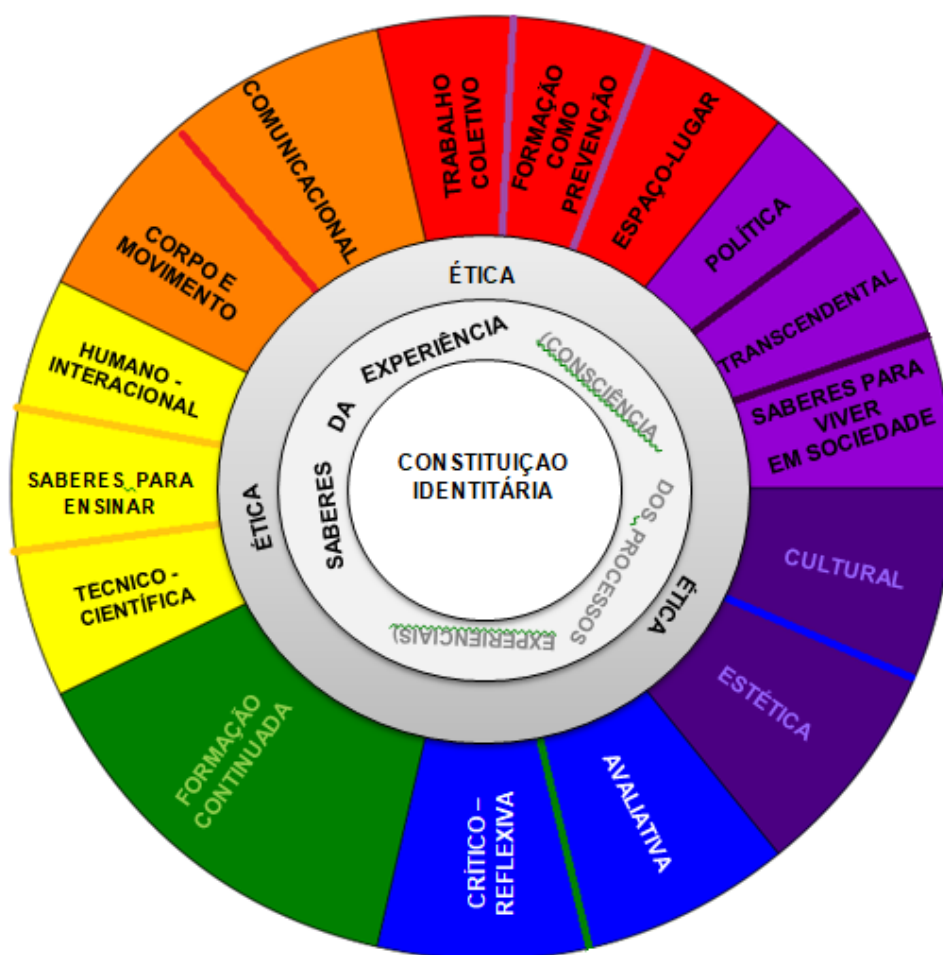
O ser humano se constitui de múltiplas dimensões, sincronicamente engendradas, e, se estas não forem assim consideradas nos processos formativos, muitos dos objetivos propostos nesses processos não serão atingidos e, portanto, não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito e em sua prática cotidiana. (Sousa e Placco, 2016, p. 27).

Assim, o planejamento da formação precisa considerar e atingir um conjunto de dimensões constituintes do ser humano e que são passíveis de desenvolvimento, sugerindo uma ação formativa intencional e consciente por parte do formador e daquele que é formado.

O diagrama a seguir refere-se a uma adaptação, pela autora, da representação proposta por Sousa e Placco (2016). Ele expressa a diversidade de dimensões

fundamentais para a atuação do formador (professor, coordenador, diretor) e, portanto, a relevância da consideração dessas dimensões na formação dos formadores, articulando-as com as finalidades educativas formativas. Nesta versão, além de preservar a ideia de movimento e engendramento entre elas, as cores expressam as aproximações propostas pelas autoras agrupando-as ao redor das dimensões sínteses cujo movimento e alternância de predominância compõem a complexidade do ser humano educador.

Figura 1 – Dimensões que se articulam sincronicamente na docência



Fonte: Adaptação da autora do original de Sousa e Placco (2016)

Entre os agrupamentos propostos pelas autoras, as dimensões sínteses – Constituição identitária, Saberes da Experiência e Consciência – vieram para um eixo central que sustenta o movimento na coordenação das sobreposições das camadas

(ou dimensões). A consideração de tais dimensões, para a efetividade da formação, constitui desafio permanente seja qual for o contexto.

3.2.1.2 A evolução dos processos formativos:

Em 2010, Imbernón já defendia a necessidade de uma nova perspectiva na formação continuada de professores. Ele reconhece a existência de um legado robusto dos últimos 30 anos do século XX, em relação a vários aspectos que produziram contribuições teóricas e práticas sobre a docência: o professor reflexivo, modalidades de formação, entre outras. No entanto, aponta um certo estancamento nessa evolução, sobretudo a existência de tais contribuições um tanto distantes, ainda, da realidade nos processos formativos.

Considerando que os contextos sociais, políticos e econômicos exercem importante influência nos princípios e práticas dos processos formativos na educação, podemos dizer que não é possível conceber a formação independente do contexto de trabalho. Torna-se relevante considerar o processo da formação numa perspectiva histórica, analisando o percurso trilhado, identificando acertos, erros, contradições, permanências e transformações.

Numa breve retrospectiva, Imbernón assinala aspectos marcantes nas etapas da historicidade do processo de formação continuada de professores, desde os últimos 30 anos do século passado até os dias de hoje.

Segundo Imbernón (2010), a década de 1970 pode ser considerada o início da era da formação continuada, ao menos nos países latinos, porém ainda com predomínio de uma formação continuada no modelo individual, com estudos dos grandes teóricos, clássicos e contemporâneos, como Dewey, Freinet e Montessori.

A partir de 1980, embora no Brasil alguns autores identifiquem essas características já na década de 1970, grande destaque é conferido à racionalidade técnica com a inserção de elementos como planejamento, objetivos, avaliação, entre outros, mas não considerando a reflexão e a análise crítica como elementos da formação. Coincide com uma época marcante de autoritarismo, de inspiração positivista, em que predominava a crença da existência “de soluções teóricas para tudo e para todos” (Imbernón, 2010, p.19).

Nos anos de 1990, uma tímida mudança começa a ser introduzida. A institucionalização da formação continuada, ao buscar o constante aperfeiçoamento da prática dos professores, conservava, ainda, a tendência de partir de uma visão uniforme com treinamentos padronizados. Tais modelos não eram favoráveis a uma modificação na prática docente, sobretudo quando não é realizado um acompanhamento dos professores para o fortalecimento de novas práticas, ou mesmo a sua adaptação a contextos específicos ou situações singulares dentro de um mesmo contexto. Entretanto, há que se reconhecer, nessa época, movimentos de questionamentos da prática, incremento da literatura sobre formação, com a inserção de novos elementos como: novo conceito de currículo, projetos, reflexão na formação, muito presentes no discurso e menos na prática. Embora produtiva, foi uma época de mudanças um tanto ilusórias, pois situavam-se mais nos discursos e com resistências à efetiva articulação entre teoria e prática, mantendo-as apartadas.

A partir do início do século XXI, a busca por novas alternativas tenta compreender e atender às transformações, em ritmo cada vez mais acelerado, que reconfiguram a economia em seus modos de produção, inserem a presença potente da tecnologia, modificando o modo de vida e com ela a intensificação da globalização de um mundo cada vez mais conectado.

Como já mencionado na Introdução deste trabalho, a formação continuada adquire maior importância, entretanto, há a necessidade de estabelecer novos modelos na prática da formação para que ela atenda às novas demandas. Concordando com Imbernón (2010), é possível citar, entre essas novas demandas, a importância da formação emocional das pessoas, a relação entre elas, o aumento das exigências educacionais que intensificaram o trabalho dos profissionais da educação. Em decorrência dessas questões provocadas pelas mudanças conjunturais da sociedade, temos, então, o que Imbernón (2010) denomina de “crise institucional da formação” (p. 23), aliada ou derivada da ausência de uma delimitação clara da função docente que parece transbordar. Na verdade, poderíamos dizer que existe uma forte relação com a imprecisão das finalidades educativas escolares, quando analisamos o prescrito e o que efetivamente acontece no cotidiano escolar, que atingem, por consequência, as finalidades formativas e as ações dos formadores.

Nóvoa (2017) também reconhece que há, a partir do início do século XXI, um certo sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização,

que decorrem de vários aspectos, como as precárias condições de trabalho com pouca valorização do profissional, ideologias baseadas na lógica de mercado, burocratização e controle, como também a ideia do “notório saber”¹¹, como suficiente para o desempenho de funções docentes.

Imbernón (2010) conclui essa breve genealogia da formação continuada destacando que, numa sociedade que se intitula como sendo do conhecimento, é urgente que a formação de professores, como área de conhecimento, reflita, discuta e vislumbre novos caminhos para novos destinos; que analise o passado, recupere leituras e práticas formadoras que possam ser adequadas e eficazes para a mudança na formação, que não repita os mesmos erros e, principalmente, considere a participação efetiva dos professores para que não sejam apenas transformações terminológicas promovidas pelos dirigentes, pois “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.” (2010, p. 26).

Como possibilidade de novos caminhos, Nóvoa defende a necessidade de construção de modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Recorre ao conceito de “posição” que, segundo o autor, é potente “para compreender como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente” (Nóvoa, 2017, p. 1119). Dessa forma, evita o discurso das “qualidades essenciais” ou do rol de competências, colocando o foco da reflexão num espaço de tomada de posições. Possibilita, primeiramente, compreender como se marca posição no campo pessoal e numa configuração profissional. Depois, perceber que as posições dependem de uma negociação numa comunidade profissional, e, portanto, não são permanentes, uma vez que é relacional. Por fim, é importante reconhecer que a posição exige uma tomada de posição, ou seja, uma afirmação pública de uma profissão.

Sintetizando a proposta desse autor, pode-se dizer que “posição” é *postura* (atitude), *condição* (lugar da profissão), *estilo* (maneira de agir), *arranjo* (capacidade de novas formas de atuação) e *opinião* (intervenção e afirmação pública da profissão).

¹¹ De acordo com a Lei 9394/96, Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

3.2.1.3 Novas demandas formativas a partir das rupturas decorrentes da pandemia da COVID-19:

Partindo das considerações dos autores mencionados na seção anterior, fica evidente o enorme desafio para a evolução da formação docente neste início de século, pois, os desafios já existentes foram incrementados no confronto com situações antes inimagináveis, como as que decorreram das rupturas provocadas pelas medidas de contenção da pandemia.

Gatti (2020) indaga se o cenário vivido, a partir de 2020, terá a capacidade de provocar as alterações básicas do ponto de vista econômico, cultural/social na direção de ampliar nossos horizontes de consciência social ou tenderemos a uma volta às condições anteriores. Que lugar ocupará a agenda sobre o bem comum diante da imensa desigualdade que foi escancarada?

A integração de políticas e propostas educacionais, em nosso país, depende da articulação entre os poderes em nível federal, estadual e municipal para a construção de orientações coerentes, fundamentadas e integradas e, nesse aspecto, Gatti (2020) destaca que, mesmo antes do isolamento social, as dificuldades já existiam e se agravaram com ele. Dessa forma, foi gritante a heterogeneidade, ou melhor dizendo, a desigualdade entre as situações vividas pela população matriculada na educação básica e suas famílias.

A autora alerta que a questão do humano em e com seu ambiente despontou com novos valores, pois fomos todos “chamados a superar individualismos excessivos e competitividade insana. [...] Esquecer o que estivemos sendo chamados a repensar, nesse período pandêmico, será um retrocesso muito indesejável para o futuro da vida”. (Gatti, 2020, p.39)

De acordo com Marcelo (2022), a pandemia rompeu caminhos e forçou mudanças disruptivas, acelerando transformações em elementos do desenvolvimento profissional docente. Sem desconsiderar toda a tragédia que desigualmente atingiu a população mundial, o autor acredita que vale olhar e investigar se houve ganhos com as lições que a pandemia deixou e em que medida essas lições podem nos ajudar a crescer e evoluir para uma consciência moral humanitária, como menciona Gatti (2020).

De uma forma objetiva e didática, Marcelo elenca a diluição das fronteiras entre diversos espaços, tornando-os mais fluídos, integrados e exigindo ressignificações desafiadoras, nem sempre bem assimiladas pelos envolvidos. O primeiro deles refere-se ao espaço presencial e não presencial cuja distinção era clara anteriormente. Com o isolamento, a presencialidade não é mais apenas física, pois ela pode ser mediada pela tecnologia.

O segundo par de espaços que se observa com fronteiras diluídas é sobre o privado e o público. A aula, momento de intensa relação professor-aluno, acontecia num espaço privado, mas, com a pandemia, aquilo que era privado tornou-se público, com a utilização de plataformas que agregam pessoas, como os familiares que, em muitos casos, precisavam estar presentes para auxiliar seus filhos. Outros, como os familiares, puderam estar “presentes”, ver seus recursos, seus materiais, invadindo uma certa privacidade habitual do professor, mas também rompendo seu isolamento ao entrar na sala e fechar a porta. Não havia mais portas. Ao lado do constrangimento que a nova situação possa ter causado aos docentes, a observação por companheiros não era habitual, porém, desde que não tenha como objetivo o controle, pode atuar como apoio colaborativo, possibilitando reflexão, não apenas sobre o que o professor diz fazer, mas a partir do que ele efetivamente realiza.

Uma terceira alteração entre fronteiras foi em relação à educação formal – centrada na escola e caracterizada por um currículo disciplinarizado e a educação informal – que acontece na vida, fora da escola. A partir da pandemia, esses dois mundos precisaram dialogar com mais intensidade, pois o espaço de aprendizagem não estava mais isolado dentro da escola, houve um desconfinamento da escola enquanto espaço predominante de aprendizagem. Isso forçou uma investigação e aplicação de conceitos trabalhados a partir de elementos do ambiente familiar. Embora essa nova situação possa ter representado desafio para os docentes, não deixou de ter o seu valor na busca de aprendizagens significativas e boas conquistas para aqueles que superaram e puderam compartilhar suas realizações.

A integração de espaços, antes bem definidos e separados, como o espaço da escola e o da casa, ficaram misturados, sugerindo a necessidade de novas organizações e adaptações para que o funcionamento alcançasse alguma produtividade, o que pode ser considerado uma quarta alteração de fronteiras. A casa passou a ser a escola e os familiares tornaram-se os mediadores mais próximos, nem

sempre em condições de desempenhar tal função a contento, por questões de disponibilidade de tempo, de conhecimento e de habilidade para ensinar. Bem ou mal, houve uma aproximação entre escola e família, em certos momentos inadequada, porém por vezes como fonte de valorização dos docentes da escola.

Finalmente, uma quinta alteração, porém não menos relevante Observou-se uma aproximação entre o mundo do conhecimento e o mundo das emoções, pois os professores se deram conta da enorme influência dos aspectos sociais e emocionais para a aprendizagem. Embora cientes dessa relação, a avaliação de uma boa escola tende a se pautar, predominantemente, a partir dos conhecimentos que ela possibilita ao estudante, fazendo do desenvolvimento cognitivo, o foco primordial do trabalho escolar.

Entretanto, é possível apontar ressalvas na forma de colocação de Marcelo (2022) ao mencionar uma aproximação entre o mundo do conhecimento e o mundo das emoções. Tais mundos ou dimensões nunca estiveram separadas, ou melhor, sempre foram concebidas de forma integrada, de acordo com teóricos sociointeracionistas como Vigotski e Wallon.

A teoria psicogenética de Wallon, por exemplo, tem a integração como eixo principal do desenvolvimento, integração que ocorre em dois sentidos: a integração organismo e meio e a integração cognitiva, afetiva e motora. Portanto, esses conjuntos funcionais – motor – afetivo – cognitivo são “constructos ou conceitos de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica; são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade é inseparável: o indivíduo” (Mahoney, 2004, p.16).

Todavia, nunca havíamos experimentado uma situação que rompesse de forma tão abrupta os relacionamentos presenciais e fragilizasse tanto os aspectos afetivos diante de tantas emoções de medo, ansiedade pelo risco do adoecimento e luto de familiares e amigos. É importante que esses aspectos sejam considerados em conjunto por todas as instituições abrangendo, também, o desenvolvimento profissional dos docentes. Com certeza, diante dessas cinco questões, o trabalho de ensinar tornou-se mais complexo pelo desafio de lidar com a aproximação desses espaços mencionados, e, por consequência, mais complexa se tornou a formação dos professores.

Vemos, então, diante desses movimentos, que a formação continuada não só sofreu novas demandas em função da intensificação da complexidade do ato de ensinar, como ela própria teve que se adaptar às novas formas de comunicação, mediada pela tecnologia, que trouxe algumas vantagens, porém novos desafios.

Podemos mencionar, como vantagens, as possibilidades de reunir grupos de professores com mais facilidade em face dos recursos digitais, otimizando tempo antes dispendido para deslocamentos, eliminando distâncias, pois todos encontravam-se a alguns cliques na plataforma indicada. Porém, essa possibilidade ampliada de encontro aumentou o número de eventos, reuniões e palestras, congestionando o cotidiano dos profissionais e, muitas vezes, inviabilizando uma participação efetiva e produtiva.

Paralelamente a essas questões de ordem prática e das novas demandas, torna-se fundamental a necessidade de reflexão mais profunda de possíveis e necessárias transformações, de âmbito mais geral, nas ações educativas. Efetivamente, desenhou-se um cenário difícil e complexo para ser orquestrado pelos gestores e docentes.

Gatti (2020) propõe a necessidade de buscar novos sentidos para a educação escolar, em novos caminhos, abandonando velhos hábitos, pois configurou-se a necessidade de flexibilizar planejamentos e criar diferentes possibilidades de dinâmicas pedagógicas. Destaca que o principal vetor nesse sentido é

o desencadeamento de processos de formação contínua da equipe gestora e dos professores considerando as necessidades e as possibilidades em cada escola. O objetivo será alavancar as aprendizagens de todos e não acionar comportamentos que propiciam seletividade e frustrações. Em todas as ações será desejável mostrar objetividade sensível nos ajustes e nas formações a serem propiciadas. Formatos participativos deverão ser privilegiados. Atitudes de compartilhamento, escuta, abertura à participação, consolidação coletiva de consensos, busca do mais simples e do essencial, serão relevantes à construção segura de possibilidades formativas para todos os responsáveis pela criação de ambiências de aprendizagem saudáveis e motivadoras para os alunos. (Gatti, 2020, p. 37)

Assim, a formação de professores possibilitará a promoção da autonomia pela posse de conhecimentos associada a valores. (Gatti, 2021)

Em sintonia com as ideias de Gatti (2020), o educador Antonio Nóvoa (2022), com a colaboração da pesquisadora Yara Alvim, defende uma proposta a partir de três ações básicas: Proteger, Transformar e Valorizar, subtítulo da obra lançada em

2022 quando esteve no Brasil, especificamente no evento promovido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Com um posicionamento imperativo, ele justifica o porquê e o para quê dessas ações

Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros.

Transformar... porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação.

Valorizar... porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais. (Nóvoa, 2022, p.6)

Na necessidade de repensar o modelo escolar, ideia presente no texto de Gatti (2020), Nóvoa (2022) propõe algumas dimensões para analisar, de maneira genérica, as ações educativas durante a pandemia em relação aos sistemas de ensino, às escolas e à pedagogia. Em relação aos sistemas, observa uma resposta frágil e inconsistente, em que acrescentamos, no caso do Brasil, a lentidão e falta de coordenação federal quanto às iniciativas capazes de assegurar acesso digital a todos os alunos, conforme demonstrado no início da seção 2.1 – “O cenário em números”.

Em relação às escolas, é possível constatar uma resposta mais eficaz naquelas que conseguiram apoio das famílias e das autoridades locais, evidenciando a importância do vínculo e da confiança estabelecida entre as escolas e as famílias. Porém a resposta mais efetiva, segundo Nóvoa, veio dos professores que,

[...] através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação. (Nóvoa, 2022, p. 26)

O autor nos apresenta um texto que retrata um manifesto em defesa da valorização e da transformação da educação, a partir da implicação estruturante da intencionalidade e do triplo papel que propõe ser assumido pelos professores: construção de um espaço público comum da educação, criação de novos ambientes escolares e composição de uma pedagogia do encontro.

Tal proposta surge em contraponto a três ilusões alimentadas por muitas pessoas, durante a pandemia, a saber: a) que aprendizagens acontecem “naturalmente”, numa diversidade de tempos e ambientes, com ênfase nos familiares

e virtuais; b) que a escola física vai dar lugar à “escola virtual” e c) que professores podem ser substituídos pelas tecnologias. É, portanto, urgente compreender as nuances e desdobramentos do tempo presente e agir para a construção de uma outra escola e não pelo seu desaparecimento, pois “O que nos mobiliza não é anunciar a morte dessa escola, é enunciar o surgimento de uma outra escola. Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade.” (Nóvoa, 2022, p.51).

3.2.2 Gestão escolar

A gestão escolar, pensada originariamente como atribuição exclusiva do diretor, com foco na administração escolar, tinha pouca influência nas questões pedagógicas especificamente.

Atualmente, dada a compreensão da complexidade das funções da escola, a atribuição de geri-la sugere a necessidade de uma equipe que desempenhe funções das várias etapas do processo educacional de uma instituição: planejar, decidir, organizar, realizar, acompanhar, registrar e avaliar. Essa equipe e sua maneira de atuar, de forma mais centralizada ou participativa, democrática, compõe um dos elementos que caracteriza a cultura escolar.

A cultura escolar abrange seus princípios, valores, tradições, pressupostos, concepções e crenças, forma de organização do tempo e do espaço, definição do que é relevante no currículo e como ele é vivenciado nos planejamentos, nas aulas, nos eventos, na comunicação com profissionais, alunos e seus familiares.

Assim, considera-se equipe gestora o conjunto de profissionais qualificados e engajados, que atuam para o sucesso de uma instituição por garantir que os direitos sejam respeitados para toda a comunidade, favorecendo um aprendizado significativo dos alunos, a partir de uma educação de excelência, com uma equipe de professores qualificados. Ela é formada pelo diretor, por coordenadores pedagógicos, orientadores e professores, a depender do estilo de gestão praticada.

De acordo com Panico e Perez (2022), a equipe de gestão possui papel fundamental, e recomendam que sua ação tenha como base três eixos: conhecimento, equipe de trabalho e ações com a comunidade.

Ter e aprimorar o conhecimento sobre gestão representa ter conhecimento sobre os vários processos envolvidos para o funcionamento pleno da instituição: administrativos, orçamentários, dos recursos humanos, das relações interpessoais, da estrutura material (a serviço das aprendizagens), suprimentos e serviços, enfim, das condições de trabalho para todos os profissionais.

Ao construir uma equipe de trabalho colaborativa, a gestão favorece o trabalho coletivo, por meio da oferta de tempo e espaço para interações formativas, que valorizam o estudo, a reflexão e possibilitam a participação nas tomadas de decisão, consonantes com princípios do projeto educativo da instituição. Tal participação favorece o senso de pertencimento e corresponsabilização com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Essa proposta está em sintonia com Cavaco (1999), ao destacar, a partir de suas pesquisas que

[...] uma gestão aberta, dialogante, atenta aos problemas e projetos pessoais dos diferentes protagonistas, que facilite o encontro informal, que encontre espaço e tempo para acolher e valorizar propostas, iniciativas, competências diferentes de todos – alunos, professores, pais, técnicos, empregados –, pode vencer algumas dificuldades decorrentes do sistema e assegurar uma certa coesão e um investimento alargado no trabalho. (Cavaco, 1999, p. 176).

E acrescenta que, ao contrário, uma gestão que se limita a cumprir regulamentos prescritos, isolada em seu gabinete e que não confia nos integrantes da equipe educativa, demonstra insegurança e acaba por manifestar-se de forma autoritária para a manutenção da sua posição. Tal postura não só deixa de contribuir, como impede o desejo de participação dos educadores da escola.

No terceiro eixo, Panico e Perez (2022) consideram fundamental articular ações com a comunidade, pois a escola presta um serviço público (mesmo sendo privada) e seu diálogo com a comunidade local pode gerar benefícios recíprocos.

Embora o papel dos professores seja de extrema importância, pois são eles que atuam diretamente com os estudantes, seu trabalho torna-se mais potente quando a liderança e o ambiente escolar apoiam suas iniciativas consonantes com os princípios e valores da instituição, como defendem Fullan e Hargreaves (2000).

Entre as orientações que esses autores propõem à equipe de gestão, a primeira delas refere-se à compreensão e ao respeito em relação à cultura da escola, pois ela é uma força poderosa. E as melhorias não significam exclusivamente mudanças, mas também a manutenção da tradição, conservando aquilo que é bom e deve ser

mantido. Em segundo lugar, valorizar os professores e colaborar com o desenvolvimento profissional por meio da percepção ativa, da observação e da comunicação. Essa valorização envolve uma ampliação que inclui, não somente a “boa vontade” do professor, mas a sua criatividade, a expressão da sua intencionalidade, sua busca constante por expandir seu repertório sempre aberto a novas aprendizagens. E todos esses aspectos precisam ser expressos à comunidade educativa pela equipe de gestão, não apenas pelo discurso, mas, sobretudo, pelo que fazem, pelo que demonstram ser.

Uma terceira orientação diz respeito à promoção da colaboração a partir de uma visão construída em conjunto. Caso contrário, quando o que vale é a visão do diretor, sua liderança tende a se tornar manipulação, o que Gonçalves (2021) denomina cooptação, ou seja, “capacidade de alguém persuadir outro(s) e adotar(em) suas ideias sem qualquer compensação em troca” (Gonçalves, 2021, p.75), apenas para sentir-se integrante do projeto, mas sem voz ou participação efetiva. Por isso, é importante que a gestão seja aberta, inclusiva, expandindo papéis de liderança, de forma a compartilhar o poder.

Dessa forma, a orientação seguinte destaca a elaboração de listas de opções em vez de obrigações, pois os professores não devem ser pressionados a adotá-las. É produtivo manter um equilíbrio entre cooperação e individualidade, para que se mantenha a possibilidade de autoria, valorização do professor e sua autonomia. Finalmente, um aspecto mais complexo, mas que não deve ser negligenciado, refere-se à organização burocrática. Embora sua função seja de garantir certa regularidade na vida escolar, com definições de tempo e espaço, não pode ser rígida a ponto de limitar, ou até mesmo impedir iniciativas de inovação em benefício da qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A LDB 9394/96, expressa, no artigo 2, que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O exercício da cidadania envolve o conhecimento dos direitos e deveres dos indivíduos e remete à construção e manutenção de processos democráticos na sociedade. Por democracia, de uma forma simplificada, entende-se o regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, ficando resguardado aos cidadãos o direito à participação política.

Sendo assim, a educação democrática, para ser efetiva, precisa que seus valores sejam vivenciados nas várias instâncias da escola, exigindo que ela seja reestruturada em consonância com tais princípios. Portanto, é recomendável que os educadores, nos seus diferentes níveis de atuação, participem ativa e criticamente dos processos de inovação e mudança, pois, se um dos objetivos da educação é “ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (Imbernón, 2011, p. 28), o educador precisa contribuir para a emancipação dos estudantes. E, para o cumprimento dessa missão, é preciso alcançar níveis de alta qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, tanto de conteúdo como na formação de valores que estão interligados e são indissociáveis.

Nesse sentido, é importante que a gestão adote um modelo investigativo, de pesquisa, na formação continuada, que promova seus educadores ao possibilitar: ampliação de conhecimento, revisão de concepções, aprimoramento de formas de comunicação e tomadas de decisões coletivas.

Essa proposta de formação possibilita o que Imbernón denomina de “autonomia na colegialidade” (Imbernón, 2011, p. 112), ou seja, autonomia de cada um que se compatibiliza e está vinculada a um projeto comum. A possibilidade de criatividade, contribuições e escolhas, com vistas a alcançar os objetivos de uma proposta construída coletivamente.

A pesquisadora reconhece, em sua trajetória profissional, como integrante da equipe de gestão, situações de conquista de envolvimento expressivo dos educadores quando foi possibilitada, a eles, a oportunidade de optarem entre alternativas oferecidas, e não propostas impostas em qualquer uma das fases de um projeto coletivo: no planejamento, na resolução de problemas que emergiram no decorrer do processo e até mesmo na reflexão sobre os resultados, com a abertura para diferentes olhares e pontos de vista.

Dessa forma, fica evidente que a opção por uma gestão participativa constitui o modelo mais favorável para atender às finalidades e objetivos da educação expressos nos documentos legais.

Entretanto, não há um modelo pronto generalizável para todas as realidades. Gonçalves (2021, p.47-48) destaca que “[...] não há uma ‘fórmula’ para implantar movimentos participativos pois existem diferentes intensidades, velocidades e prioridades, de acordo com a cultura escolar.” Por isso, é fundamental a elaboração

de planos de gestão. Para tanto, o autor reitera a importância do conhecimento sobre os fundamentos e instrumentos do paradigma participativo e o reconhecimento das possibilidades e limites da gestão participativa em escolas, ou, especificamente, na instituição em que atua. Sua posição reitera a crítica de Imbernón (2009) sobre o tratamento de problemas genéricos de forma padronizada, com sugestões de soluções iguais, pois as situações e os problemas não devem ser desconectados dos seus contextos reais, desconsiderando características geográficas, históricas, sociais e educativas.

Em sua obra sobre o tema, Gonçalves (2021) propõe a aplicação do Planejamento Estratégico Situacional¹², em virtude das contribuições que ele oferece para a realização da gestão participativa. Assim, para orientar os processos de decisão e ação inicia com a reflexão sobre alguns conceitos e processos coletivos em gestão escolar: 1. Participação; 2. Eficácia e eficiência; 3. Gestão participativa e 4. Estrutura e funcionamento.

Sobre participação, parte-se da premissa de que o reconhecimento da contribuição dos integrantes da comunidade escolar, nas decisões, intensifica a sua adesão, ampliando chances de sucesso do plano, favorecendo, enfim, a governabilidade da equipe de gestão.

Entretanto, é preciso ter atenção a fatores que influenciam a participação, podendo potencializá-la ou limitá-la. A cultura da escola abarca uma série de elementos que definem condutas adotadas ao longo da sua história, porém, ela própria também pode sofrer mudanças decorrentes de novas formas de pensar e agir dos seus integrantes.

Há, ainda, desafios como a superação do individualismo característico nas organizações escolares, denominado, também, de isolamento, segundo Fullan e Hargreaves (2000), e a difícil conciliação entre participação e hierarquia, pois ela existe e é necessária para a organização da instituição, embora sem espaço para rigidez. Outro desafio refere-se à necessária agilidade no atendimento das demandas do cotidiano, nem sempre possíveis de aguardar os trâmites necessários para decisões participativas.

¹² Conjunto de conceitos e ferramentas propostas por Carlos Matus, economista chileno.

Entretanto, há espaço para ações a partir dos verbos semear e contaminar que sugerem direcionar convites, incentivos à participação para os que se apresentam mais receptivos e para aqueles que demonstram certa liderança entre seus pares. A perspicácia da equipe de gestão, em relação às características dos educadores, baseada na observação atenta, pode constituir um instrumento potente para implantação e manutenção de uma participação produtiva em favor dos objetivos da instituição.

Mas é importante reconhecer que “participar da gestão compartilhada é uma aprendizagem a ser adquirida pela pessoas envolvidas, seja qual for a sua posição na hierarquia e seu papel na instituição” (Gonçalves, 2021, p.48), ou seja, é necessária a formação e o exercício da atitude participativa; e a formação continuada constitui um meio de promover e exercitar tal aprendizagem.

Os conceitos eficácia e eficiência representam dois aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho escolar. Por eficácia entende-se, aqui, como a conquista dos objetivos e metas parametrizados pelos planos existentes na escola. Além dos planos de gestão, outros planos, como o de ensino, pedagógico e de curso, coexistem como registro e orientação das ações. A eficiência refere-se à melhor maneira ou à maneira mais adequada para conquistar tais metas e objetivos. Ela abrange o funcionamento e como as ações acontecem. Podemos incluir o tempo e as consequências de determinadas formas de agir, que precisam estar sintonizadas também com os princípios e valores da instituição. Não é alcançar metas ou a eficácia a qualquer custo, mas estar em consonância com princípios, de forma a reduzir possíveis danos ou consequências indesejáveis sobre a maneira de atuar, como por exemplo, as ações autoritárias ou de pouco respeito com a comunidade. Portanto, os planos precisam apresentar clareza e objetividade visando representar o que acontece ou pretende-se que aconteça na realidade. Mais do que um documento e “um registro das decisões coletivas, de orientação, de execução e de avaliação dos resultados” (Gonçalves, 2021, p. 50), eles representam o movimento constante que se realiza na escola.

A busca por eficácia e eficiência pode ser realizada por diferentes maneiras, porém a gestão participativa é uma maneira com possibilidades, não só produtivas, como agregadoras, estimulando o trabalho coletivo e o sentido de pertencimento. Isso permite a apresentação de pontos de vista dos vários grupos que compõem a escola,

a análise coletiva dessas contribuições e a aceitação, recusa ou modificação dos posicionamentos, por unanimidade ou maioria. Recomenda-se que, preferencialmente, a busca pela unanimidade seja o ideal, ou um amplo acordo, recorrendo-se à votação, em busca da adesão pela maioria.

Outras ferramentas existentes no cenário da instituição referem-se à estrutura e funcionamento. Constituem elementos que podem favorecer ou limitar a ação da gestão participativa. A estrutura representa a forma como está organizada a instituição: normas, regras, estatutos, tradições organograma, estrutura física, entre outros, constituindo a sustentação dos processos realizados, a estabilidade, a segurança. Entretanto, a forma como acontecem as relações, a aplicação prática das normas, regulamentos e planos, o exercício das funções, os conflitos e seus encaminhamentos representam o funcionamento real do que a estrutura propõe, ou seja, o espaço da diversidade, das adaptações, do atendimento ao inesperado.

Na realidade, a implantação e manutenção do modelo de gestão participativa é uma tarefa complexa e com vários desafios. Por isso, é necessária a aquisição dos conhecimentos e princípios que a caracterizam e que seja exercitada com vigilância constante e persistência, pois não é de um dia para o outro que ela se estabelecerá; exige seleção de estratégias para reconhecimento de lideranças situacionais e paciência em relação ao tempo, respeitando o ritmo para as mudanças e/ou inovações; e também a manutenção de equilíbrio estratégico, decidindo quando e sobre quais decisões é recomendável contar com a participação.

E é interessante constatar que, entre os documentos analisados, na revisão de literatura em que há o predomínio de análise das ações da gestão, há menção e destaque de elementos apontados pelos autores aqui referenciados.

Araújo Meneses e Vasconcelos (2021) constataram que a gestão da instituição pesquisada vem realizando um trabalho democrático, pois muitos desafios postos estavam sendo encaminhados satisfatoriamente por intermédio de um trabalho em equipe. Saboia e Barbosa (2021), a partir da escuta de familiares e dos demais atores da comunidade escolar, consideram que a gestão fez escolha de um caminho assertivo, ao potencializar os recursos humanos da comunidade e fundamentar as decisões no Projeto Político Pedagógico da escola.

Silva, Silva e Gomes (2021) mencionam que as ações de diálogo, solidariedade, empatia, tanto com os profissionais quanto com as famílias, foram

consideradas, pela gestão, como fundamentais e necessárias para tempos excepcionais.

A formação crítico-colaborativa da cadeia criativa, sob um caráter transformador em processo contínuo, reforça a ideia de progressão e desenvolvimento profissional destacada na pesquisa de David (2020). Tal cadeia é caracterizada pela formação de elos intencionais e encadeados entre as atividades realizadas na instituição, em que os participantes compartilham o que sabem para que todos realizem ações em conjunto, por meio de ações criativas. Tais constatações só se materializaram, certamente, a partir das condições e possibilidades fornecidas pela gestão.

Concluindo esse grupo de documentos analisados, Almeida e Dalben (2020) apontam que, apesar de o contexto (rede de ensino) conduzir para encaminhamentos mais prescritivos e burocráticos, a opção da direção, no sentido de abarcar procedimentos eminentemente participativos, destacou-se, não apenas na delegação de reponsabilidades, mas, principalmente, na abertura para participação dos processos de decisão a partir do diálogo e da construção de alternativas, o que contribuiu, de maneira produtiva, para o enfrentamento dos desafios que se apresentaram no período de isolamento em virtude da pandemia.

3.2.3 Tecnologias

A utilização das tecnologias digitais foi fundamental para a manutenção do trabalho educacional nas instituições durante o período de isolamento para conter a disseminação da pandemia, mas infelizmente, com uma cobertura de acesso e equipamentos que não atingiu todas as escolas brasileiras, uma vez que vários aspectos precisaram ser considerados para que tal utilização pudesse se efetivar. Em primeiro lugar, a estrutura física de equipamentos e conexão da escola e dos alunos, a competência para utilização desses equipamentos e plataformas, tanto pelos professores como pelos alunos e seus familiares e a formação necessária para uma utilização promotora da aprendizagem.

Essa seção tem início com questões teóricas sobre a relação entre educação e aprendizagem mediada por tecnologias digitais. A seguir, as propostas de inserção das TDIC nos ambientes escolares no Brasil, breve apresentação de alguns conceitos

relevantes e a pretendida integração entre currículo e tecnologias discutidas pelos teóricos e pesquisadores, finalizando com o panorama sobre o uso da tecnologia no período pandêmico, a partir das pesquisas e as perspectivas para o futuro.

3.2.3.1 O potencial das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem

Educação e aprendizagem mediadas por tecnologias digitais, em ambientes virtuais, situam-se prioritariamente no âmbito da psicologia da educação, embora abarquem questões de ordem sociológica, tecnológica e didática que, muitas vezes, acabam por predominar o teor dos estudos e pesquisas sobre o tema.

Embora o tema se enriqueça ao ser tratado de forma multidisciplinar, para uma visão epistemológica geral da psicologia da educação, é essencial um olhar integrado entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem, como uma unidade indissolúvel ao investigar fenômenos e processos educacionais, segundo Coll e Monereo (2010).

Os autores destacam, também, a inter-relação e a influência recíproca entre fatores tecnológicos e pedagógicos, no planejamento dos processos educacionais, defendendo que

[...] incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e entre seus atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia. (Coll, Monereo, 2010, p. 11)

Com relação ao uso das tecnologias digitais, resultados de pesquisas mencionadas pelos autores apontam que esse uso é influenciado pelos pressupostos pedagógicos dos professores ou que são atribuídos a eles pela instituição em que atuam. Dessa forma, escolas ou professores de uma tendência tradicional, mais transmissiva, tendem a utilizar as TICs para reforçar estratégias de apresentação de conteúdo. Por outro lado, escolas e professores, que adotam uma visão construtivista, de construção de conhecimentos, e não simplesmente transmissão, tendem a utilizar a tecnologia para promover atividades de investigação em resposta às indagações dos alunos, trabalho autônomo e colaborativo. Tal constatação revela que a inserção

da tecnologia na educação mais reforça concepções, posturas e práticas já existentes, do que promove transformação, inovação ou qualificação da educação.

3.2.3.2 A inserção das TDIC nos ambientes escolares no Brasil

Diante do exposto no item anterior, vale o questionamento: os professores têm clareza dos pressupostos pedagógicos que embasam suas práticas? A depender da maneira como essa clareza reflete-se na ação docente, quais as prioridades formativas para uma inserção de tecnologia de forma a explorar todo o seu potencial para o enriquecimento da aprendizagem?

No Brasil, há mais de quatro décadas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), buscam um lugar no cenário educacional. Entretanto, tem sido uma jornada lenta, com avanços e retrocessos, comportando abordagens contraditórias: algumas limitadas a específicas áreas do conhecimento, outras dedicando-se ao domínio dos recursos, como também as que se voltaram para a construção e desenvolvimento de projetos, segundo Almeida (2002).

Uma oscilação entre as abordagens construcionista e instrucionista disputou a prevalência na introdução das TDICs na educação de forma verdadeiramente integrada à prática pedagógica de sala de aula, potencializando a interação entre aluno e professor, aluno e conhecimento e entre os alunos. Na abordagem instrucionista, a aprendizagem corresponde à apreensão de informações organizadas segundo sua complexidade, apresentadas em ordem crescente, cujo controle do ensino é realizado pela tecnologia em uso. Já a abordagem construcionista, fundamenta-se na epistemologia da genética piagetiana em que o conhecimento é algo construído na relação entre sujeito e objeto, sendo o sujeito autor da ação. Seymour Papert (1985, 1994), representante dessa abordagem, enfatiza o uso da tecnologia digital como recurso para a construção de conhecimentos significativos, tornando-se construtor ativo das suas próprias estruturas mentais.

Portanto, é fundamental que o professor tenha clareza da concepção de conhecimento que fundamenta sua prática, para que possa refletir sobre as possibilidades de aplicação pedagógica dos recursos de tecnologia digital, para decidir como e por que utilizá-las de forma a efetivamente possibilitar avanços no

processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, Schlemmer e Backes (2008) reafirmam que

O que faz que um processo de ensino e de aprendizagem seja eficiente, não é a opção tecnológica, mas sim a proposta epistemológica--didático-pedagógica que suporta o uso de determinada tecnologia. Em nossas pesquisas, temos identificado que as metodologias e a mediação pedagógica desenvolvidas constituem-se enquanto fatores fundamentais para que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória, tanto para o aluno, quanto para o professor. Assim, a formação docente se torna prioritária. Ser um “bom” professor na modalidade presencial física não garante que seja um “bom” professor, ou saiba desenvolver um processo educativo on-line. Portanto, é necessário um processo formativo no qual o professor passe pela experiência de ser um aluno on-line para que possa compreender o que realmente isso significa, e no que isso implica na sua forma de promover a aprendizagem (Schlemmer; Backes, 2008, p. 530).

Não se trata de utilizá-la como ferramenta para replicar o mesmo que se faz com recursos habituais do universo escolar, o que significa ser insuficiente apenas o domínio dessas tecnologias. É necessário o domínio e, principalmente, a reflexão sobre como se desenvolve a aprendizagem para que as tecnologias digitais “assumam um papel não apenas de ferramenta, mas sobretudo de instrumento de mediação simbólica”, como propõe Almeida (2002, p. 21).

Portanto, é fundamental articular as concepções de ensinar e aprender, as peculiaridades de uma tecnologia, a metodologia pedagógica e a característica de cada participante para que o processo formativo seja eficaz e eficiente.

Valente e Almeida (2022), ao discutir sobre o legado do desenvolvimento dos projetos e propostas que antecederam a pandemia, apresentam uma linha de tempo em que registram a existência de projetos desde a década de 1980. O projeto EDUCOM, de 1985, que aparece como pioneiro e desencadeador de outros programas e projetos do poder público e outros mesclados com a iniciativa privada, possibilitou a formação de pesquisadores, centros de pesquisa, professores multiplicadores e implantação de infraestrutura. Entretanto, na opinião desses autores, tais iniciativas foram carentes de equilíbrio entre os diversos aspectos que os compuseram: objetivos, formação de professores e gestores, mudanças curriculares e de avaliação de aprendizagem e infraestrutura tecnológica para dar suporte às atividades em sala de aula. No entanto, fica o alerta sobre uma questão fundamental que precisa ser considerada, para que a potencialidade da tecnologia seja realmente bem aproveitada.

3.2.3.3 Alguns conceitos relevantes e a integração desejada pelos pesquisadores entre currículo e tecnologias

O impedimento da presença de professores e estudantes no espaço geográfico da sala de aula, nas escolas, provocou uma mudança emergencial e radical com a transposição de práticas docentes presenciais para ambientes virtuais, na promoção de ensino remoto. Vale, portanto, uma delimitação teórica de conceitos fundamentais no domínio da educação mediada pelo digital. Para essa delimitação, será considerada a discussão realizada por Moreira e Schlemmer (2020), no artigo intitulado “Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*”, cujo objetivo é contribuir para uma delimitação de conceitos fundamentais na educação mediada pelo digital, entre os quais destaca-se aqui: ensino remoto, ensino à distância, educação à distância, educação on-line, educação híbrida, ensino híbrido e educação digital *onlife*.

- Ensino remoto: refere-se ao distanciamento geográfico entre alunos e professores; o foco da aula concentra-se nas informações e na forma de transmissão delas; tudo o que é planejado e disponibilizado, quando gravado, pode ser acessado posteriormente, possibilitando também o controle do que é realizado. Costuma ser uma medida temporária em tempos de emergência ou crise, como a vivida no período crítico da pandemia, possibilitando a não interrupção das atividades escolares.

- Ensino à distância: refere-se à separação física e, às vezes, temporal entre alunos e professores, vinculado a um meio de comunicação como imprensa, cartas, rádio, televisão e, com a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação, chega aos computadores e à internet.

- Educação à distância: consiste na utilização das tecnologias, incluindo as da internet, oferecendo um conjunto de soluções para suporte à aprendizagem, por meio da interação constante entre sujeitos. Uso das tecnologias de informação de maneira diferente do que é praticado presencialmente ou no ensino à distância; o foco passa a ser a construção e a socialização do conhecimento por meio da interatividade síncrona ou assíncrona e trabalho colaborativo.

- Educação on-line: embora não haja unanimidade em relação à definição da expressão, os autores, aqui referenciados, compreendem como a “modalidade

educacional que se caracteriza por processos de ensino e aprendizagem que acontecem totalmente em rede, [...] viabilizada por diferentes TD [tecnologias digitais]" (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 17). O foco está na relação dialógica entre os atores com vistas à interação, autoria e co-construção do conhecimento.

- Ensino híbrido: ou *blended learning*, fundamenta-se na teoria da ação e na perspectiva de ensino, focado em técnicas, ora tratado como modelo, método ou ainda metodologia. Segundo Horn e Staker (2015, p.34) trata-se de "qualquer programa educacional, formal ou informal, no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo". E o estudante também realiza atividades em um lugar físico, supervisionado numa experiência de aprendizagem integrada. Envolve, portanto, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos.

Há, efetivamente, uma polissemia do termo híbrido nas diferentes áreas do conhecimento como biologia, teorias curriculares, sociologia entre outras. Silva (2012) utiliza-se do conceito de hibridação para propor uma reflexão sobre as contradições entre as teorias curriculares contemporâneas pois, por um lado, há as que valorizam a diversidade do hibridismo e incerteza e, por outro lado, as que determinam orientações universais e padronizadas. Entretanto, em ambas, nota-se a presença de um discurso híbrido. Esse mesmo autor, ao explicitar o conceito de hibridização, menciona o exemplo da palavra 'laranja' que se refere a um fruto híbrido, a partir do cruzamento do pomelo com a tangerina. Pode, também, significar a cor secundária produzida pela mistura de duas cores primárias: vermelho e amarelo. Em ambos os casos, o produto híbrido não é sinônimo de mistura, mas, sim, a criação de algo que assume uma nova identidade.

Segundo Bruno e Pesce (2015), o sentido do híbrido não é único, porém, em educação, ele representa antes a integração, do que simplesmente uma mistura. Como uma proposta provisória de ampliação e adequação do termo híbrido (hibridização) para a educação, Bellintani e Cannatá (2021) sugerem um diagrama (Figura 2) que busca abranger múltiplas possibilidades de hibridização, mas conservando a característica principal que é a produção de algo novo.

Figura 2 – Diagrama da proposta conceitual de Hibridismo



Fonte: Bellintani e Cannatá (2021)

A diversidade combinada de condições, procedimentos metodológicos e elementos, sobretudo os da tecnologia digital, que estão em constante evolução, vai transformando e ampliando o conceito de hibridismo ou hibridização.

- Educação digital *onlife*: refere-se a uma mudança de paradigma em relação à concepção da inserção das tecnologias digitais na educação, em que elas e as redes de comunicação deixam de ser consideradas como simples ferramentas ou instrumento que apoiam a educação, para constituírem recursos que “cada vez mais afetam nossa auto concepção (quem somos), as nossas interações (como nos socializamos), como ensinamos e como aprendemos”. (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 25). A partir dessa concepção, emerge o termo OnLIFE resultado da problematização sobre o significado do ser humano numa sociedade hiperconectada, e registrado no documento *The OnLIFE Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (Floridi, 2015), que buscou discutir e compreender as consequências das transformações ocasionadas pela explosão das redes digitais em políticas públicas e apontar a necessidade de repensar conceitos como autoria, privacidade e responsabilidade. O documento elenca quatro principais grandes transformações: a) indefinição da distinção entre realidade e virtualidade; b) indefinição da distinção entre humano, máquina e natureza; c) reversão da escassez de informação para

abundância de informação e d) mudança da primazia de coisas, propriedades e relações binárias isoladas para a primazia de interações, processos e redes.

Segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), essa realidade conectada é produto da hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital. Trata-se, entretanto, de um fenômeno intensamente dinâmico, cada vez com maior velocidade em suas transformações, que poderá gerar novos conceitos como também transformar os conceitos já existentes.

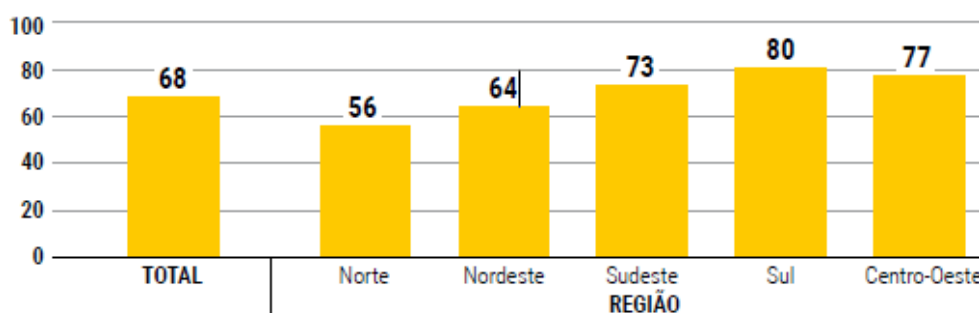
3.2.3.4.A tecnologia durante a pandemia e algumas perspectivas para o futuro

A impossibilidade da ação docente em salas de aula, devido ao isolamento durante a pandemia, desencadeou algumas soluções que evidenciaram a possibilidade da realização de processos de ensino em outros ambientes, assim como a utilização das tecnologias digitais, que podem ser importantes aliadas no acesso à informação, realização de atividades propostas, interação entre aluno e professor, como também entre os estudantes.

Entretanto, foi um período muito desafiador, pois vários obstáculos dificultaram a efetividade das propostas, como a desigualdade de infraestrutura tecnológica disponível e acessibilidade, de apoio insuficiente aos educadores e familiares isolados em suas casas. Em relação à oferta de recursos tecnológicos, o gráfico 4, apresentado na pág. 59, mostra um desejável suporte tecnológico nas instituições federais e privadas, porém esse percentual de instituições tem pouca representatividade no conjunto das instituições brasileiras, como demonstra o gráfico 2, na pág. 58. O grande contingente de estudantes concentra-se nas instituições estaduais e municipais, em que a disponibilidade de tais recursos não atende às necessidades, obrigando-as a recorrerem a alternativas menos eficazes, como distribuição de material impresso e utilização de redes sociais para comunicação com as famílias.

Com relação à formação para os professores, a situação de desigualdade e cobertura insuficiente constituiu outro aspecto dificultador para a superação das dificuldades do período pandêmico, como apresenta o gráfico 9, demonstrado em Valente e Almeida (2022, p.5).

Gráfico 9 – Formação para professores sobre o uso de tecnologias em atividades pedagógicas nos últimos 12 meses – Total de escolas públicas (%)



Fonte: CGI.br, 2021.

Conforme já mencionado nesta seção, é fundamental a formação de professores para uma utilização produtiva das tecnologias, pois não se trata de apenas saber utilizá-las, mas, sim, alinhá-las às concepções de ensino aprendizagem adotadas nas práticas docentes, nem sempre claras e conscientes pelos profissionais da educação. Decorre daí a inferência que a migração forçada para um ensino mediado pelas tecnologias não produziu efetivamente novas formas de atuação, predominando a transposição de práticas transmissivas presenciais para a situação remota. Portanto, é necessária a intensificação do estudo, reflexão e discussão para que a inserção emergencial das tecnologias evolua para uma educação digital de qualidade, em que a cultura e a cidadania digital venham integrar o currículo. Uma integração amplamente defendida pelos pesquisadores.

Esse entendimento está explícito em alguns dos documentos analisados na revisão de literatura, ao relatarem experiências vividas durante a pandemia. Consideram a tecnologia digital como importante alternativa que possibilitou a continuidade dos processos escolares convivendo, entretanto, com desafios de ordem material e falta de familiaridade com a sua utilização. Mas há que ser destacado o alerta feito, pelos pesquisadores, sobre a necessidade de um estudo mais aprofundado para que a tecnologia possa efetivamente contribuir com o processo de aprendizagem e não somente como meio de comunicação para modelos transmissivos de ensino. Esse é um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições escolares, respeitando as características, possibilidades e limitações de cada realidade.

Vale retomar as palavras de Emília Ferrero, ao mencionar aspectos do ambiente escolar pouco favorável às mudanças e inovações:

Em resumo, a relação entre o desenvolvimento de tecnologias de uso social e a instituição educativa é um tema complexo. Em geral, as tecnologias vinculadas ao ato de escrever tiveram repercussões (nem sempre positivas, como foi o caso da caneta esferográfica e da máquina de escrever). Mas a instituição escolar é altamente conservadora, resistente à incorporação de novas tecnologias que signifiquem uma ruptura radical com práticas anteriores. A tecnologia dos PCs e da internet dão acesso a um espaço incerto, incontrolável; monitor e teclado servem para ler, escrever, ouvir e brincar. Muitas mudanças simultâneas para uma instituição tão conservadora como a escola. (Ferreiro, 2011, p. 432, tradução nossa)¹³

Por isso é fundamental, como afirma Almeida (2022, p 315), que não se perca de vista a proposta de integração entre currículo e tecnologias com a “composição de web currículos em conexão com a educação híbrida”. A expansão da sua formalização, com o desenvolvimento de questionamentos e proposições, poderá contribuir para a qualificação e equidade da educação, inserida numa sociedade altamente conectada.

¹³ En resumen, la relación entre el desarrollo de tecnologías de uso social y la institución educativa es un tema complejo. En general, las tecnologías vinculadas con el acto de escribir tuvieron repercusiones (no siempre positivas, como fue el caso del bolígrafo y la máquina de escribir). Pero la institución escolar es altamente conservadora, reacia a la incorporación de nuevas tecnologías que signifiquen una ruptura radical con prácticas anteriores. La tecnología de las PC e Internet dan acceso a un espacio incierto, incontrolable; pantalla y teclado sirven para ver, para leer, para escribir, para escuchar, para jugar... Demasiados cambios simultáneos para una institución tan conservadora como la escuela (Ferreiro, 2011, p 432)

4. PESQUISA

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”.

(Freire, P. 1996/2002, p. 160)

Conforme mencionado na Introdução, esta seção é dedicada aos procedimentos metodológicos adotados para a produção e análise dos dados, assim como o contexto em que a pesquisa foi realizada e os critérios para a seleção dos sujeitos participantes e sua caracterização.

Considerando que o tema da tese possui como foco a formação continuada de professores a partir de um cenário inédito, nos deparamos com um fenômeno provocador de importantes rupturas. Tais rupturas, além de intensificarem as desigualdades já existentes, tiveram desdobramentos em ondas, que foram produzindo diferentes especificidades nos períodos subsequentes, sugerindo a necessidade de contínuos mapeamentos para a compreensão das demandas do momento presente e consequente adoção de encaminhamentos possíveis e necessários.

Assim, portanto, foram adotados diferentes caminhos com o objetivo de mapear o fenômeno da atividade escolar, sob efeito das consequências decorrentes das restrições e transformações do cotidiano da escola e seu impacto na formação de professores.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido inspira-se na cartografia enquanto postura do pesquisador que busca compreender os rastros, que constituem sinais deixados em um percurso, presentes no cotidiano escolar e na formação continuada dos docentes.

4. 1 Algumas considerações sobre o caminho metodológico

Observa-se que, gradativamente, perde força o debate metodológico a partir da oposição entre métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa, pois embora a distinção entre elas seja pertinente, constata-se que os processos de produção da

realidade expressam-se de múltiplas maneiras, abarcando tanto dados quantitativos, como qualitativos, guardadas as diferentes proporções de acordo com o objeto a ser investigado. Embora a pesquisa qualitativa adapte-se a procedimentos mais abertos e inventivos do que as pesquisas quantitativas, é possível que ambas “construam práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos” (Passos, Kastrup, Escóssia, 2020, p. 8).

E esse é o caso da presente pesquisa: acompanhar as transformações dos processos formativos e de gestão, a partir das experiências decorrentes do cenário pandêmico; uma forma de investigar o movimento dos processos, evitando que predeterminações provoquem o escapar de percepções relevantes. A organização desse intento partiu de questionamentos sobre o acompanhamento dos movimentos, mais que das estruturas produzidas e sobre a sintonia entre o método adotado e o caráter processual da investigação.

Gatti (2021) exemplifica o advento dessa abordagem, que está se validando na formação de professores (em que cada vez menos há espaços para amostras) num estudo recente, cujo objetivo foi investigar, junto a instituições formadoras de professores para a educação básica, a existência e o sentido de projetos curriculares (Projetos Pedagógicos – PP), e suas dinâmicas pedagógicas, que sinalizem fortes mudanças nas perspectivas comumente vigentes apontadas por pesquisas sobre essa questão. Trata-se da abordagem chamada *garimpagem*, que se caracteriza por um estudo que acolhe dados em vez de escolhê-los, associado à ideia de cartografia, ao propor um mapa de relevância, ou seja, a produção de um território como uma rede de sentidos, compartilhados de modo heterogêneo.

Resgatando o sentido original de cartografia como a ciência de produzir mapas a partir de dados e técnica específicas, Gatti (2022, p.10) esclarece que

Em estudos nas ciências humanas pode se traduzir por um mapeamento baseado numa carta topográfica que representa fenômenos, fatos, dados, informações, movimentos, condições etc., com objetivos relacionados com a exposição da relação com o contexto, densidade das ações, considerando variações e efeitos em espaços geográficos.

Dessa forma, a *garimpagem*-cartográfica implica numa ampliação da flexibilidade de procedimentos, sem, no entanto, colocar em risco o rigor da pesquisa, mas apresentando variações em produção de dados, alteração ou agregação de focos durante o percurso, aberta a novos caminhos. Não atinge tudo, mas aquilo que chega

aos pesquisadores num certo tempo e espaço, considerando o movimento do qual a vida é feita.

As práticas de garimpagem-cartográfica desenvolvem-se a partir do princípio do rizoma, caracterizando-se como o acompanhamento de percursos, implicações em processos de produção, conexão de redes (ou rizomas¹⁴). Trata-se de um método em que há múltiplas entradas, não apenas para ser aplicado, mas para ser experimentado como atitude, sem deixar de lado o rigor metodológico. Em vez de regras, são propostas pistas para guiar a investigação. “As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa”. (Passos, Kastrup, Escóssia, 2020, p. 13).

A seguir, algumas características da pista que serve de inspiração para a postura do pesquisador na presente pesquisa: *o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*.

Com relação ao funcionamento da atenção do cartógrafo no trabalho de campo, Kastrup (2020) parte dos conceitos de atenção flutuante e de reconhecimento atento. Assim, mescla-se, na atenção cartográfica, a atenção flutuante, concentrada e aberta, podendo ser inibida pela atenção seletiva, toda vez que algo merece ser investigado com mais profundidade. Essa abertura não significa prestar atenção a tudo, mas a configuração de uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado.

Kastrup (2020) apresenta quatro variedades da atenção do cartógrafo, partindo da ideia de concentração sem focalização: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento. O *rastreio* caracteriza-se como uma varredura do campo, mas também o acompanhamento das mudanças de posição, de velocidade e de ritmo, caracterizando uma atitude aberta de exploração assistemática e muito próxima do objeto e/ou processo. Assim que algo se destaca, um fenômeno, um conceito, mesmo que por meio de uma rápida sensação, aciona o movimento do *toque* que encaminha o pesquisador para o pouso. O gesto do *pouso* indica uma parada e um apelo ao zoom

¹⁴ Rizomas: termo originário na área botânica refere-se ao modelo epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Pelos princípios de conexão e de heterogeneidade qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. Uma das características mais importantes do rizoma é ter sempre múltiplas entradas; o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (Deleuze e Guattari, 1995)

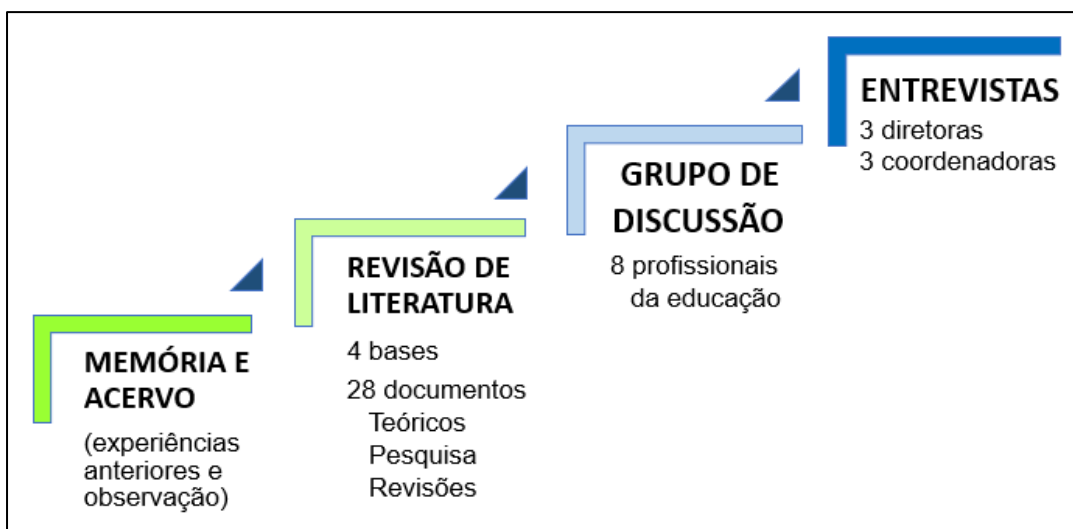
para uma reconfiguração do campo de observação com a seleção de rastros para serem analisados em profundidade no reconhecimento atento. O *reconhecimento* atento possibilitará analisar “o que está acontecendo”, priorizando o processo e não a representação do objeto de análise.

4.2 O caminhar da pesquisa

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como temas a gestão da escola e a formação continuada, enquanto processo gestado e conduzido pelos integrantes da equipe gestora da escola, e foi esboçada no início de 2020. Ao pretender definir os aspectos a serem investigados, com o intuito de aprofundar achados e preencher lacunas identificadas na pesquisa de mestrado, como a avaliação do processo formativo, mencionada na apresentação desta pesquisa, teve início o rastreio em busca de trilhas (ou rastros) a serem seguidas e investigadas por meio de produções acadêmicas, relatos de profissionais e palestras de teóricos da educação.

Logo de início, os acontecimentos inesperados durante esse rastreio não pode ignorar as turbulências do contexto pandêmico que invadiu o cotidiano da escola promovendo o toque. Diante disso, foi necessário voltar a atenção de forma concentrada na atuação da escola, porém flutuante e aberta para poder acolher a diversidade de desafios e a particularidade dos encaminhamentos.

Figura 3 – Caminhos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tal etapa, de acordo com a inspiração no olhar do cartógrafo, assemelha-se com o pouso para reconhecimento atento das transformações pelas quais a formação continuada estava passando, impactada pelo contexto vivido. A partir daí, foi reconstruído o caminho, conforme representado na figura 3, com o objetivo de investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção pelos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19.

Assim, consultas sobre outras epidemias e seus impactos na educação escolar (exploradas na seção 2.1), escuta de compartilhamentos de experiências de profissionais da educação, por meio de um expressivo número de lives facilitadas pelas tecnologia digital e a revisão bibliográfica (apresentada na seção 2.2) sobre o tema em questão trouxeram elementos importantes sobre a realidade vivida nos anos de 2020 e início de 2021, como também aportes teóricos sobre os temas interligados à formação de professores como gestão escolar, uso de tecnologias digitais e cultura digital.

Entretanto, como foi mencionado na Introdução, foi fundamental manter atenção às alterações de desafios específicos com o passar do tempo, de forma a realizar um acompanhamento do processo em cada fase. Assim, no final de 2021, realizou-se um novo rastreio por meio de um grupo de discussão com profissionais da

educação, investigando a evolução e desdobramentos dos momentos mais recentes e possíveis novas pistas para investigar e analisar.

Os dados produzidos a partir desse procedimento - grupo de discussão - que representou um breve pouso e reconhecimento da realidade daquele momento, sinalizaram potencialidades de outros desafios, como também de aprendizagens para profissionais da educação, estimulando o aprofundamento da pesquisa sobre a formação continuada de professores de forma mais focada, a partir de entrevistas com integrantes da equipe de gestão de instituições de ensino privadas localizadas na grande São Paulo.

Assim sendo, são apresentados, nas próximas subseções o grupo de discussão (4.3), a entrevista reflexiva enquanto procedimento de produção de dados mais robustos e específicos com profissionais de três escolas (4.4), a caracterização dos participantes da pesquisa, mais especificamente das entrevistas – escolas e profissionais (4.5), a abordagem da análise de prosa como procedimento de análise, tanto das entrevistas como do grupo de discussão (4,6) e, por fim, o processo de análise das entrevistas (4.7).

4.3 Grupo de discussão

Segue uma breve conceituação e fundamentação teórica, a apresentação dos objetivos propostos para esse procedimento e seus resultados. Embora integrante da metodologia da pesquisa, o grupo de discussão teve como foco ampliar a aproximação do tema por meio de um acompanhamento do movimento do fenômeno analisado, buscando compreender o momento em que ele foi realizado e forneceu significativos indícios, porém os dados produzidos não fazem parte da análise.

Gatti o define da seguinte forma:

O grupo de discussão é uma técnica de pesquisa que permite a obtenção de dados de natureza qualitativa em sessões em grupo, nas quais de oito a 12 pessoas, que compartilham alguns traços comuns, discutem aspectos de um tema sugerido. O grupo de discussão permite a identificação e o levantamento de opiniões que refletem o grupo em um tempo relativamente curto, otimizado pela reunião dos participantes e pelo confronto de ideias que se estabelece [...]. O objetivo é coletar, com base no diálogo e no debate com e entre os participantes, informações acerca de um tema específico,

permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções. (Gatti et al., 2009. p.22)

Portanto, trata-se de um procedimento que possibilita e privilegia as interações entre os participantes e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado (Weller, 2006). Entretanto, a subjetividade daquele que investiga se manterá presente, pois o pesquisador não é totalmente neutro, exigindo preparo e cautela na composição e condução do grupo como fatores importantes para a sua realização.

A partir da fundamentação teórica de grupos de discussão e orientações sobre a sua aplicação, expressas por Sigalla (2018), Meinerz(1996) e Weller (2006), considerou-se ser um procedimento adequado e pertinente, ao momento da pesquisa, realizar o levantamento sobre os seguintes aspectos:

1. Dificuldades vivenciadas nas várias fases do período pandêmico – isolamento social, retorno parcial, retomada “total” das atividades presenciais;
2. Medidas adotadas no enfrentamento dos desafios – manutenção do trabalho da instituição e a formação de professores;
3. A inspiração para as medidas adotadas;
4. Expectativas para 2022 em diante.

Dessa forma, a identificação desses aspectos mencionados constituiu o objetivos do grupo de discussão, formado por oito profissionais atuantes em escolas privadas da grande São Paulo, sendo duas diretoras, duas assessoras, duas coordenadoras e duas professoras pertencentes a grupos de estudo e de pesquisa, dos quais a autora desta pesquisa faz parte.

Foram convidadas, por meio de uma carta enviada por e-mail, em que foi mencionado o foco da pesquisa, duas possíveis datas de escolha, de acordo com a disponibilidade da convidada, forma de realização e previsão da duração. Em anexo, foram enviadas informações mais detalhadas e específicas sobre a pesquisa: título provisório, a questão motivadora e o objetivo geral da pesquisa, o objetivo e a operacionalização do grupo de discussão.

Definida a data, a partir dos aceites e disponibilidades, nova comunicação foi enviada às participantes confirmadas, reiterando o objetivo do encontro e informando a data, horário, link de acesso à plataforma e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para ser assinado e enviado à pesquisadora.

A discussão, realizada em 29 de novembro de 2021, na modalidade on-line, pela plataforma ZOOM, foi gravada e teve a duração de noventa minutos. Cada uma das participantes se apresentou, identificando a função que desempenhavam no momento, e algumas características da instituição em que atuavam. Uma breve apresentação pela pesquisadora retomou os aspectos principais do projeto da pesquisa, os objetivos do encontro e as questões que norteariam os depoimentos, completando o momento de aquecimento, para dar início à discussão dessas questões efetivamente, ou seja, três questões centrais e mais uma de encerramento.

A transcrição da gravação foi editada para a substituição dos nomes verdadeiros por outros fictícios, garantindo, assim, o sigilo das participantes, como também para a identificação numérica dos turnos de fala, de forma a facilitar a localização dos trechos dos depoimentos no decorrer da análise.

Para a análise dos dados produzidos na discussão, utilizou-se a abordagem análise de prosa¹⁵ a partir das orientações de Sigalla (2018), para a definição dos tópicos e temas que emergiram na discussão entre os participantes.

Considerando os objetivos do instrumento – grupo de discussão – foram destacados os trechos relevantes. Na sequência, esses destaques foram diferenciados com quatro cores, constituindo os tópicos (assuntos) de acordo com os questionamentos norteadores da discussão. No interior desses tópicos, foram identificados os temas que deles emergiram, como apresenta o quadro 6.

Quadro 6 – Tópicos e temas da análise do grupo de discussão

TÓPICOS	TEMAS
Desafios da gestão	1. De ordem psicossocial 2. Para o uso da tecnologia 3. Para a formação de professores 4. Para a aprendizagem dos alunos 5. Na gestão da escola
Ações da gestão	1. Acolhida, reflexão, formação 2. Apoio tecnológico à equipe educativa 3. Condições para trabalho coletivo 4. Comunicação

¹⁵ Análise de Prosa proposta por André (1983) fundamentando-se em Mills (1959) que ofereceu subsídios para as orientações de Sigalla sobre a análise de prosa.

TÓPICOS	TEMAS
Oportunidades e aprendizagens	1. Fortalecimento de vínculos 2. Aprimoramento da comunicação 3. Novas aprendizagens para professores e alunos 4. Valorização da atividade manual pelos alunos 5. Intensificação de trabalho coletivo
Expectativas para 2022	1. Manutenção das conquistas 2. Equalização das aprendizagens dos alunos 3. Trabalho coletivo: compartilhamento de saberes e experiências 4. Valorização dos vários tipos de conhecimento 5. Reflexão sobre o vivido

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É importante considerar que tais resultados refletem um período posterior ao vivido e relatado nas pesquisas que integraram a revisão de literatura. No momento dessa produção de dados, o avanço do processo de imunização no estado de São Paulo já havia atingido praticamente toda a população adulta e iniciava-se a imunização dos adolescentes a partir de 12 anos, oferecendo mais segurança à manutenção de atividades presenciais de boa parte dos alunos.

Foi possível vivenciar um período em que as esperanças de superação da pandemia estavam se concretizando. Essa foi a percepção com a análise dos depoimentos, porém acompanhada de certa cautela e controle do entusiasmo por parte das participantes, pois já vislumbravam a possibilidade de outros desafios decorrentes do tempo de isolamento, específicos a cada faixa etária do desenvolvimento, que ficara comprometido com as alterações que a pandemia provocou na rotina dos alunos.

Entretanto, alguns aspectos positivos mencionados pelas participantes demonstraram ter sido, essa experiência, fonte de aprendizados importantes, corroborando a tese, investigada nesta pesquisa, que é possível aprender também nas adversidades. Contudo, é importante aprofundar as investigações para conhecer as condições favorecedoras ou limitadoras dessas aprendizagens. Por isso, adotou-se a entrevista reflexiva como procedimento de produção de dados mais robustos e contextualizados nas respectivas escolas participantes.

4. 4 A entrevista reflexiva

Com base na sistematização do procedimento de entrevista proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), podemos afirmar que se trata de um instrumento metodológico que favorece o conhecimento dos significados subjetivos e de tópicos complexos, sendo imprescindível a contribuição dos participantes. Apoiadas em Maturana (1993, p. 225) as autoras consideram que a experiência humana se dá no “espaço relacional do conversar”, em que a palavra e a forma como é proferida, ou seja, a emoção que a acompanha forma um tecido específico que possibilita vislumbrar a subjetividade de quem fala. Portanto, as emoções acompanham e encaminham as reflexões, ajustando as ações no decorrer da conversação. Assim constata-se

[...] que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018, p.12)

O diálogo respeitoso entre o pesquisador (entrevistador) e entrevistado vai além da simples busca de informações, mas, principalmente, valoriza os saberes da experiência, conferindo uma condição de horizontalidade de poder na relação que é estabelecida entre os atores da entrevista. A fala do entrevistado traz uma representatividade da sua subjetividade, porém pode haver ocultamentos e/ou distorções intencionais, ou não, que são inevitáveis. Nesse sentido, a habilidade do pesquisador poderá tentar desvelar questões omitidas por meio das questões de esclarecimento e aprofundamento, como das solicitações de síntese pelo entrevistado sobre algum aspecto que esteja pouco claro ou contraditório.

O caráter reflexivo da entrevista manifesta-se em vários momentos como oportunidade para os dois atores envolvidos: ao organizar as ideias para a construção do discurso para o entrevistador, o intercâmbio contínuo de significados - uma vez que eles são produzidos na interação -, as emoções e sentimentos dos protagonistas definindo e modulando suas crenças e valores. Há reflexividade, também, quando o pesquisador submete sua compreensão da fala do entrevistado a ele próprio, de forma a validar e refinar sua compreensão, intensificando a fidedignidade dos dados produzidos. Por outro lado, essa volta ao entrevistado possibilita um outro movimento

reflexivo, podendo desencadear outra articulação com a questão discutida e ajustes em sua narrativa. Na verdade, trata-se de um processo reflexivo que envolve, tanto o entrevistado, como o pesquisador, capaz de construção de um novo conhecimento.

Entrevistado e pesquisador (entrevistador) constituem os protagonistas da entrevista, pois é relevante para o desenvolvimento da entrevista a intencionalidade e as expectativas de cada um desses atores. Em geral quem entrevista espera que seu entrevistado forneça as informações que busca, que compreenda suas solicitações, um parceiro na construção de saberes. O entrevistado pode encarar como uma oportunidade de fala e de ser ouvido, uma valorização do seu saber e atuação profissional, porém também pode sentir-se avaliado, ameaçado, invadido e tais sentimentos poderão dar diferentes sentidos e interpretações, definirão o rumo da entrevista por meio das emoções por ela desencadeadas.

Enfim, a complexidade demonstrada na interação entre os protagonistas não invalida a entrevista como instrumento de valor para a pesquisa, mas é preciso que haja consciência das variáveis que interferem no processo. O pesquisador deve exercitar sua habilidade no cuidado das condições favoráveis para a realização da entrevista e consequente produção de dados mais fidedignos.

As autoras sugerem algumas orientações para o *contato inicial* e para a *condução da entrevista*. O contato inicial é uma oportunidade de apresentação pessoal, esclarecimento sobre a pesquisa (incluindo de forma clara os objetivos), acordos sobre gravação de voz e imagem, garantia de anonimato e possibilidade de questionamento ou até mesmo interrupção, como também a possibilidade de acesso ao material gravado e transcrito. Todos esses elementos devem constar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde o entrevistado deverá registrar sua concordância.

Na condução da entrevista, propriamente dita, Szymanski, Almeida e Prandini (2018) sinalizam um *momento de aquecimento* para a interação entrevistado e pesquisador, com relatos informais de apresentação pessoal do entrevistado ou sobre o tema da entrevista de forma mais livre e abrangente. Na sequência, é desejável que seja proposta uma *questão desencadeadora* da narrativa do entrevistado, construída a partir do objetivo central da pesquisa, mas de forma ampla e abrangente, permitindo que o entrevistado inicie pelo aspecto que lhe é mais confortável ou marcante. Ter a questão desencadeadora elaborada de diferentes maneiras pode ser um recurso para

não perder o foco ou distanciamento dos objetivos, caso seja necessário realizar esclarecimentos sobre ela. Há, portanto, alguns critérios importantes a serem considerados na elaboração da questão desencadeadora, como: sintonia com os objetivos da pesquisa, amplitude da questão, a não indução de respostas e, principalmente, a escolha do termo interrogativo. Há termos que são pouco favoráveis à provocação de uma narrativa que desvele experiências de forma mais consistente, permitindo o acompanhamento de processos vividos, como por exemplo “como”, “para quê”, “o que significou”.

Ao longo da narrativa, o pesquisador pode ir apresentando a sua compreensão do discurso do entrevistado, caracterizada pela simples *descrição ou síntese* do que ouviu, utilizando o vocabulário do entrevistado e não a sua interpretação que poderá interferir na interação desejável entre os dois atores. Ao notar provável contradição ou falta de clareza, poderá o pesquisador solicitar ao entrevistado uma síntese do que quis dizer, provocando uma reflexão que possibilitará uma reorganização mais clara do seu pensamento.

São também pertinentes intervenções do pesquisador com *questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento*. É legítimo buscar esclarecimento de algo que se apresenta confuso, pois pode representar tentativa de ocultamento. Um questionamento habilidoso pode permitir o desvelamento de algo importante. As questões focalizadoras permitem conter digressões prolongadas, fazendo com que a conversa retome o foco da pesquisa, com a solicitação, por exemplo, de uma situação prática, um exemplo concreto. As questões de aprofundamento são necessárias quando o entrevistado aborda o assunto de forma superficial. Provocar a identificação de semelhanças e diferenças, questionar sobre “o que significou...” podem auxiliar no aprofundamento da narrativa.

Por fim, as autoras consideram desejável a realização de uma entrevista piloto para testar e poder aprimorar a questão desencadeadora e praticar as atividades de síntese e questionamentos. Situações de digressões, contradições, supostos ocultamentos marcados por intervenções poderão constituir elementos valiosos para a análise, para compreensão e acompanhamento do fenômeno investigado na pesquisa.

A consideração da dimensão psicológica e ética da interação, que ocorre numa entrevista, sobretudo quando há possibilidades de se observar a reorganização de

ideias do entrevistado por meio das sínteses e questionamentos, revela, como afirmam as autoras,

o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas sim com o instantâneo que congela um momento, mas traz em seu interior a possibilidade de transformação, possibilitando assim o acompanhamento de um processo. (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018, p.57).

Para a realização das entrevistas, foi elaborada uma agenda do pesquisador (APÊNDICE E) em que estão explicitados os momentos sugeridos pelas autoras: aquecimento, questão desencadeadora e um rol de questões de esclarecimento, focalização e aprofundamento para provocar o maior número de elementos que possibilitem, ao pesquisador, atingir os objetivos da pesquisa. As autoras também sugerem a elaboração de algumas questões formuladas de mais de uma maneira, a fim de orientar a ação produtiva do pesquisador.

Iniciou-se com uma aplicação piloto da agenda elaborada com o objetivo de validar sua construção e realizar ajustes necessários à produção de material significativo para a análise dos dados.

4.5 Participantes das entrevistas

Considerando o objetivo da pesquisa que é “investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção pelos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19” para compreender em que medida confirma-se a tese proposta, ou seja, que “é possível aprender na adversidade (e diversidade) do cenário que foi instaurado para a contenção da pandemia do COVID-19”, alguns aspectos foram considerados como premissa, ao definir o recorte (estabelecimento de critérios) para a seleção dos participantes.

Em primeiro lugar, destaca-se que a aprendizagem não é um fenômeno que acontece naturalmente. É necessário que haja disposição para tal na forma de uma abertura para outras possibilidades de resolução de problemas. Essa disposição, por

sua vez, precisa estar ancorada em algumas condições fundamentais para que ela se efetive, isto é, condições de trabalho docente favoráveis.

De acordo com Oliveira e Assunção (2010), condições de trabalho refere-se ao conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo tanto os aspectos materiais relacionados à estrutura física da escola, como os equipamentos disponíveis e os aspectos imateriais, relacionados às formas de contratação e das relações existentes no local de trabalho.

Tais relações, mais ou menos participativas, caracterizam a cultura da escola, que abrange

“valores, crenças, experiências, aprendizagens acumuladas presentes e tipo de gestão [...] e o clima da escola, ou seja, a atmosfera de convivência que se estabelece entre integrantes da equipe [...] que reflete na qualidade das relações interpessoais e de convivência.” (Placco e Souza, 2022, vol.3, p.4-5)

Portanto, a investigação buscou analisar ambientes escolares em que tais condições pudessem efetivamente ocorrer, isto é, escolas com **condições materiais** adequadas às possibilidades de um trabalho docente de qualidade, de uma **cultura escolar** de valorização da formação continuada por meio de estudo, reflexão e acompanhamento da gestão e **autonomia da equipe de gestão** para implementação de medidas necessárias e possíveis para superação dos desafios.

Dessa forma, fica caracterizado o principal critério de seleção para escolas participantes, que é de não fazer parte de uma rede, pública ou sistema privado de ensino. Evidentemente, pertencer a uma rede ou a um sistema pode ser algo bastante positivo pelo apoio e maior possibilidade de compartilhamento dos processos que são executados, sob uma coordenação robusta e orientação com garantia de fornecimento de recursos. Porém, sabe-se que o tamanho e o estilo da estrutura de uma rede ou sistema poderão, com a burocracia necessária para a manutenção da sua unidade, dificultar ou retardar as tomadas de decisão das suas unidades, comprometendo a efetivação da autonomia, principalmente em situações urgentes, como foi a situação do cenário pandêmico.

Assim, foram realizadas entrevistas reflexivas (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018) com diretores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três instituições, totalizando seis profissionais entrevistados.

A seleção das escolas e profissionais para compor o grupo de participantes da pesquisa foi realizada por indicação de profissionais da educação (assessores, formadores de formadores, entre outros) e que atenderam aos critérios apresentados a seguir:

Critérios para a definição das escolas:

1. Caracterizar-se como instituição não pertencente a uma rede pública ou sistema de escolas privadas;
2. Atuar com, no mínimo, dois segmentos da Educação Básica;
3. Desenvolver formação continuada da equipe educativa.

Critérios para a definição dos profissionais participantes das entrevistas:

1. Integrar a equipe de gestão a partir de 2020 até o presente momento da entrevista;
2. Ter experiência mínima de dois anos na função de integrante da equipe de gestão;
3. Atuar na gestão - coordenação pedagógica – dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de contribuir com informações sobre um dos segmentos mais sensíveis aos desafios impostos no período da pandemia.

Tabela 3 – Caracterização das escolas participantes da pesquisa

	Nº de alunos (aproximadamente)	Nº de profissionais da área pedagógica	Segmentos e nº de alunos (aproximadamente)	Atendimento em período integral
A	1100	123	Ed. Infantil - 315 Ens. Fund 1 (anos iniciais) - 304 Ens. Fund 2 (anos finais) - 300 Ens. Médio - 181	Ed. Infantil: 50 Ens. Fund 1: 30 (80 alunos)
D	300	47	Ed. Infantil - 60 Ens. Fund 1 (anos iniciais) - 100 Ens. Fund 2 (anos finais) - 80 Ens. Médio - 60	Ed. Infantil e Ens. Fund 1 (60 alunos)
C	2380	155	Ed. Infantil – 49 Ens. Fund 1 (anos iniciais) - 915 Ens. Fund 2 (anos finais) - 883 Ens. Médio - 533	-----

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Quanto à caracterização das escolas participantes, conforme os critérios estabelecidos, as três escolas são particulares, não confessionais, variando de médio

a grande porte pelo número de alunos¹⁶, atuando nos segmentos da Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, como demonstra a tabela 3, sendo a escola B a mais antiga (já completou 101 anos) e as escolas A e C com respectivamente mais de 40 e quase 30 anos de funcionamento.

A partir do formulário apresentado no APÊNDICE C, foi possível constatar que embora haja significativa variação do número de alunos matriculados, todas elas apresentam infraestrutura adequada ao número de alunos matriculados, assim como uma equipe de gestão e docentes capaz de atender às demandas cotidianas.

Nas três escolas, o Projeto Pedagógico (PP) é elaborado e atualizado pela equipe gestora com a participação dos professores, apresentado aos novos ingressantes, em atendimento especial logo que são admitidos. É a referência para a elaboração dos planejamentos de cada segmento/área de conhecimento/disciplina. Quanto à equipe de gestão, observa-se um número maior de integrantes de acordo com o número de alunos, sendo mais robusta a equipe da escola C.

Quanto ao tempo de existência de cada instituição é possível identificar significativas diferenças: a escola A foi fundada em 1979 e conta com mais de 40 anos de existência, atendendo famílias de classe média, constituída, em sua maior parte de comerciantes e profissionais que valorizam a educação. A escola B já comemorou seu centenário e, originalmente, atendia famílias da elite econômica da cidade, mas hoje atende a classe média. A escola C comemora 30 anos de existência e atende famílias de classe média/alta de uma das regiões da cidade de São Paulo.

Na caracterização dos profissionais entrevistados, obtida a partir do formulário apresentado no APÊNDICE D, e sintetizada na tabela 4, observa-se semelhanças em relação à faixa etária, excetuando-se a coordenadora da escola B e uma fidelização na instituição e no cargo, que pode refletir uma atuação produtiva na função que exerce.

Destaca-se o tempo de permanência na instituição e atuação no cargo em cinco das seis profissionais entrevistadas. Tal fato sugere alto grau de conhecimento da

¹⁶ Segundo Censo da Educação Básica 2022 – notas estatísticas. (Brasil, 2023) são consideradas escolas de pequeno porte aquelas com até 50 alunos matriculados. Entretanto, o número de alunos está associado às condições de infraestrutura para a tipologia em estudos e outras publicações oficiais. Podendo ser considerada de grande porte uma escola a partir de 150 alunos, segundo Tipologias regionais dos estabelecimentos escolares brasileiros: a região Sudeste, vol.2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/PNE/se_tipol.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

cultura da escola, favorecendo uma atuação alinhada com princípios e valores propostos e vivenciados, indispensável à integrantes da equipe gestora.

Tabela 4 – Caracterização dos participantes das entrevistas

Nome fictício	Idade	Cargo	Escola	Tempo (anos)			Nº de prof.	Nº de alunos
				Na Instituição	No cargo	No cargo na Instituição		
Bia	56	direção	A	43	15	15	123	1100
Amanda	53	coordenação	A	28	10	10	20	304
Catarina	68	direção	B	41	20	20	47	300
Cecília	37	coordenação	B	5	6	3	25	160
Fernanda	57	direção	C	19	17	17	155	2380
Júlia	53	coordenação	C	30	16	16	45	915

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Bia, diretora da escola A, é graduada em Psicologia, com mestrado e doutorado em Educação; pertence à família dos mantenedores e passou por diversos cargos na instituição, iniciando como estagiária até assumir a direção pedagógica.

Amanda, coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental - anos iniciais na escola A, é graduada em pedagogia e mestre em Educação.

Catarina, diretora executiva da escola B, é graduada em matemática e tem pós-graduação em Gestão de Pessoas.

Cecília, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, na escola B, atua em parceria com a orientadora educacional no mesmo segmento. É graduada em Pedagogia e possui pós-graduação *latu sensu* pelo Instituto Singularidades.

Fernanda, diretora pedagógica na escola C, é graduada em Letras (bacharelado e licenciatura). Kursou pós-graduação *latu sensu* em Neurociência aplicada à Educação, mestrado em Educação e doutorado em Linguística Aplicada.

Julia, coordenadora do Ensino Fundamental – anos iniciais, na escola C, é graduação em Pedagogia, kursou a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e pós-graduação *stricto sensu* de mestrado em Linguística Aplicada. Ingressou na

instituição como professora; no terceiro ano assumiu o cargo orientadora educacional e passou a ocupar a função de coordenadora pedagógica do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, quando entrou no mestrado.

Todas as participantes das entrevistas foram muito receptivas, demonstraram entusiasmo pela educação e pelas conquistas alcançadas num período de tantas incertezas e sofrimento. A entrevista das profissionais da escola C foi realizada em conjunto, permitindo à pesquisadora observar a sintonia entre elas e sólido conhecimento e afinidade de ambas com princípios e valores da instituição.

4.6 A análise de prosa

Considerando que já existe no Brasil uma tradição de cerca de 40 anos em pesquisas em educação e que a abordagem qualitativa tenha adquirido força, ainda é possível encontrar posicionamentos que questionam sobre a credibilidade de resultados a partir dessa abordagem. A valorização, por parte de alguns pesquisadores, da pesquisa quantitativa em detrimento da qualitativa é rebatida por Sigalla e Placco (2022, p.103) ao afirmarem que “uma abordagem não exclui a outra, pois elas não são opostas”, portanto, é possível que se combinem de forma complementar a depender da natureza dos dados produzidos.

No entanto, seja qual for o tipo da pesquisa, é fundamental que o pesquisador demonstre, com clareza a seleção dos critérios elencados para suas escolhas, assim como o rigor no caminho teórico metodológico percorrido.

Dessa forma, optou-se pela análise de prosa, cujos fundamentos teórico-metodológicos foram propostos por André (1983), por considerar que ela é uma importante contribuição dessa autora para a metodologia de pesquisas qualitativas, fornecendo subsídios ao pesquisador para um caminho reflexivo com rigor e credibilidade.

André define a análise de prosa como

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material

neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (André, 1983, p. 67).

Assim, a partir da análise dos dados produzidos, André (1983) sugere que se permita o surgimento de tópicos e temas, os quais devem ser revistos, questionados e reformulados com frequência, ao longo da análise, mantendo-se a referência dos pressupostos e objetivos da investigação. É importante que o método estimule não só a identificação de tópicos e temas principais, de acordo com o foco do estudo, mas provoque o questionamento das interpretações do pesquisador.

Entretanto a autora propõe alguns questionamentos: como se distingue um tópico de um tema? Qual critério para a determinação da relevância de um tópico ou tema? Qual a relação entre tópicos e temas? Tópicos e temas são gerados concomitantemente? Temas surgem a partir da agregação de tópicos? Existem procedimentos alternativos?

Diante da constatação da ausência de diretrizes mais específicas pela própria autora, ela sugere que isso provavelmente ocorra devido à dificuldade de se estabelecer o melhor ou mais adequado procedimento. Dessa forma André (1983, p.69) reconhece que “o processo da análise de prosa é algo que ainda precisa de muita elaboração”.

A fim de proceder a análise sob a orientação de uma diretriz clara e fundamentada foi considerada, para este estudo, a descrição dos procedimentos utilizados por Sigalla (2018), em sua pesquisa de doutorado, que possibilitou maior clareza para a definição do que caracteriza um tópico e um tema. Assim, Sigalla (2018) sugere uma forma de utilização da abordagem, destacando que não se trata de uma forma única, mas uma possibilidade, adotada na análise desta pesquisa, mas poderá oportunizar aos pesquisadores pensar em outras maneiras de utilização da abordagem.

Para propor uma definição de **tópico** e **tema**, no contexto da análise de prosa, Sigalla (2018, p. 105) apoiou-se em sua experiência na área de Língua Portuguesa, “especificamente no ensino de produção de textos, que considera assunto [tomado como sinônimo de tópico] como algo amplo, que pode ser desdobrado em temas, mais específicos.” Assim, um tópico pode agregar vários temas, ou, em outras palavras, “os temas são variações dentro de um mesmo assunto.” (Ibid., p.105).

4.7 Procedimentos de análise

O material produzido a partir das entrevistas realizadas e gravadas foi transcrito e editado pela autora da pesquisa. Realizar uma transcrição exige ouvir o áudio várias vezes, repetindo partes, conferindo trechos de áudio com o texto transcrito, o que contribui para a apropriação dos dados produzidos por parte do pesquisador. Embora seja uma tarefa metódica e trabalhosa, traz vantagens para o pesquisador quando é possível que ele mesmo realize tal tarefa.

Foi realizada a transcrição literal em trechos cujas expressões revelavam emoções do entrevistado, aspectos importantes para a análise desta pesquisa. Em algumas partes a transcrição foi da modalidade adaptada, para que o texto ficasse mais fluido e de fácil leitura. Assim, foram eliminados possíveis equívocos gramaticais e diminuídos os vícios de fala.

A edição mencionada das transcrições consistiu em duas ações: a) na verificação da manutenção do sigilo dos profissionais e escolas participantes, sendo que o nome fictício foi de escolha do profissional e as escolas foram identificadas pelas letras A, B e C, a partir da ordem de realização das entrevistas; b) na organização da narrativa separando e numerando os turnos de fala, para favorecer a localização e identificação dos excertos selecionados.

O objetivo geral e os específicos da pesquisa constituíram as referências na leitura das transcrições, de modo a ser possível selecionar e destacar os excertos a eles relacionados. Esses excertos foram tarjados inicialmente em cinza. Relendo esse material destacado, procedeu-se à identificação de tópicos, entendendo como os assuntos mais amplos, relacionados aos objetivos específicos. Essa identificação foi realizada em forma de comentário (com letras maiúsculas) e, na sequência a indicação do possível tema que dele emergia (em letras minúsculas).

Os excertos relacionados a esses tópicos foram marcadas em diferentes cores: vermelho para **desafios** em diferentes momentos (período remoto, retorno parcial ao presencial e na retomada total das atividades presenciais); laranja para **ações da gestão** (pedagógicas e formadoras assim como as condições necessárias para viabilizá-las) **durante o período pandêmico**; verde-escuro para **ações de formação continuada** (existentes na escola de forma institucionalizada) e azul para **aprendizados**, segundo a percepção das participantes. Aspectos que não estavam

diretamente relacionados aos objetivos elencados, mas pareceram relevantes para análise, permaneceram destacados em cinza para possível consideração e inclusão na análise.

Figura 4 - Exemplo de marcações realizadas nas transcrições

Entrevista com BIA - diretora - Escola A	
Gravação: 01	
Duração: 33'18	
TURNO	EXCERTO
T 1	Pesquisadora: Então Bia, vamos dar início a nossa conversa sobre o seu trabalho aqui escola, mas em primeiro lugar agradecendo a sua disponibilidade, a sua recepção, enfim, a sua disponibilidade para a gente de conversar. A minha pesquisa gira em torno das situações inusitadas que surgiram a partir de 2020 com o impacto da pandemia da COVID-19 com imensos efeitos em todos os setores da sociedade e na escola também, não é? Então, de uma forma talvez breve, daquilo que ficou mais destacado, o que você comenta sobre as dificuldades dos professores e da equipe de gestão desde o isolamento, depois a retomada das aulas presenciais até os dias atuais. Quais as dificuldades e que medidas vocês foram construindo.
T 2	Bia: Num primeiro momento foi um susto para o mundo todo, não só pra gente, foi um contexto e, então, de uma semana para outra a gente teve que reorganizar uma escola que era presencial para uma escola que era à distância. A nosso favor, tanto em relação aos professores como à equipe de gestão, a gente já tinha as salas virtuais, a gente já trabalhava para ferramentas do Google, os alunos já estava habituados com tudo isso, enfim. Só que só isso não resolvia nossa vida. Então os professores, o que nós fizemos, eles se sentiram primeiro desesperados porque como deles iriam trabalhar com os alunos não olhando no olho e aí começa uma questão muito forte. O tempo também, aquela morosidade que não passava, eram coisas que eles foram trazendo pra gente, como a gente com seguiu organizar com os professores, com os coordenadores e com as famílias este outro cenário? Eu instituí na escola reuniões semanais com esse pessoal todo. Então, com os professores, os coordenadores faziam e foram construindo um jeito diferente de ser escola. Porque, na verdade, não adiantava a gente transpor o que era uma escola presencial para uma escola à distância. Então a gente teve que construir uma outra realidade. E aí não tinha ninguém que soubesse mais do que outro porque coordenador, diretor, professor, aluno e pai, ninguém sabia como era essa realidade. Então o que eu fiz, ou melhor, nós fizemos, digo nós mesmo porque não fui eu que tomei a decisão. A gente, conversando na equipe de gestão, definiu antecipar as férias para que tivéssemos um mês, então, para pensar como essa nova escola ia ser. Então a gente terminou, deu as férias em junho. A pandemia foi decretada em março, a gente continuou o trimestre e em junho a gente parou a escola, comecinho de junho. Então eu fiquei

Iriniiza Odonor Giansi Bellintani

EM MAIÚSCULA = TÓPICO

Em minúsculas = tema

Responder

Iriniiza Odonor Giansi Bellintani

AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - condições para enfrentamento dos novos desafios

Responder

Iriniiza Odonor Giansi Bellintani

DESAFIO/DIFICULDADE - administrar o desespero e a ansiedade

Responder

Iriniiza Odonor Giansi Bellintani

AÇÃO FORMADORA - condições para reflexão e atuação

Responder

Iriniiza Odonor Giansi Bellintani

AÇÃO DA GESTÃO - condições para reflexão e atuação - tempo para reflexão e estudo

Responder

Fonte: Transcrição da entrevista. Material de estudo da pesquisadora

Os tópicos e seus respectivos temas que foram identificados, em cada uma das entrevistas, compuseram uma listagem, em duas colunas, que foi analisada para uma depuração ou mineração de dados. A partir dos objetivos estabelecidos, buscou-se reduzir duplicidade de informações, estabelecer associações, promover classificações

e agrupamentos, possibilitando uma visão quanto à relevância deles para os participantes, a partir da ênfase e detalhamento ao longo da entrevista.

Assim, chegou-se ao estabelecimento de três categorias de análise, resultado do agrupamento de tópicos afins, detalhados nos temas que os compuseram.

Quadro 7 – Categorias de análise

CATEGORIAS	TÓPICOS
IMPACTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA ESCOLA	Desafios no período de isolamento
	Dificuldades no retorno parcial ao presencial
	Demandas na retomada das atividades presenciais
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	Ações de formação continuada institucionalizadas
	Ações de formação a partir do período pandêmico
O COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA PANDEMIA	Aprendizados da equipe de gestão
	Oportunidades para além da pandemia

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

É importante considerar o movimento de transformações e as tensões pelas quais esses tópicos e temas foram se desenvolvendo e apresentando ao longo do período que é objeto da pesquisa, ao buscar uma forma de inventariá-los. Pretendemos explicitar essa questão na análise que virá a seguir.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Escute o espaço entre as palavras, o silêncio que dá peso aos vocábulos e permite que o sentido atinja a alma. Pouco importa quem fala, se você ou outra pessoa. Não substitua tão rápido uma palavra por outra. Deixe um espaço depois de cada sentença. Toda palavra é uma modulação, vibração, coloração do espaço do sentido. Ondulação do silêncio”.

(Lévy, P. 2000, p. 208)

A análise dos dados produzidos, conforme já mencionado e descrito na seção 4.6 e 4.7, foi inspirada na metodologia da análise de prosa a partir das contribuições de Sigalla e Placco (2022), tendo nos objetivos da pesquisa a referência para escolha de relevâncias nos depoimentos das participantes.

Retoma-se que para alcançar o objetivo geral da pesquisa, *“Investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção pelos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19”*, foi necessário atentar para os objetivos específicos, isto é: a) Identificar e analisar os desafios e as medidas adotadas pela equipe de gestão para a sua superação; b) analisar as condições que interferiram/favoreceram a superação dos desafios; c) analisar a importância da formação continuada para o trabalho educativo da escola; d) identificar o que foi incorporado, fortalecido e eliminado na prática educativa.

Dessa forma, com o direcionamento dos objetivos procedeu-se à articulação entre depoimentos, fundamentação teórica, dados da revisão de literatura e experiência da pesquisadora para a composição da análise e discussão dos dados produzidos. A título de esclarecimento, a citação dos depoimentos das participantes está grafada em itálico para diferenciar das citações dos autores e teóricos mencionados.

A análise presente neste capítulo está balizada pelas três categorias que decorreram dos agrupamentos dos tópicos e temas que emergiram do material produzido e transcrito dos depoimentos.

- A. IMPACTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA ESCOLA
- B. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR
- C. O COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA PANDEMIA

Há, também, o propósito de inventariar o movimento das transformações e tensões pelas quais esses tópicos e temas foram se desenvolvendo e se apresentando ao longo do período que é objeto da pesquisa (2020-2023), acompanhando o movimento dos desdobramentos de um fenômeno nunca vivenciado.

Para uma visão geral dos achados categorizados da pesquisa, foi organizado um quadro com as categorias, tópicos e temas correspondentes. Ele reflete a síntese de um processo de busca, não isento de escolhas dos pesquisadores, mas todas elas amparadas pelos objetivos elencados para a pesquisa. O quadro que reúne tópicos, temas e excertos mencionados na presente análise de cada uma das categorias encontra-se no APÊNDICE G.

Quadro 8 – Categorias, tópicos e temas

CATEGORIAS	TÓPICOS	TEMAS
IMPACTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA ESCOLA	DESAFIOS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO	• Resistência ao excesso de trabalho • Atendimento à especificidade de cada faixa etária/segmento • Questões psicológicas e comportamentais de toda a comunidade
	DIFICULDADES NO RETORNO PARCIAL AO PRESENCIAL	• Atendimento a duas realidades: remota e presencial • Atendimento à especificidade de cada faixa etária/segmento • Ampliação da demanda de trabalho
	DEMANDAS NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS	• Insegurança no retorno ao presencial • Defasagens em aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA INSTITUCIONALIZADAS	• Organização sistemática e abrangente: conhecimento e fortalecimento dos princípios da escola • Valorização e cuidado com a equipe • Temas da formação
	AÇÕES DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	• Fundamentos para a formação neste período • Comunicação com as famílias • Reorganização curricular • Novas demandas formativas • Condições para a formação e a atuação dos profissionais

CATEGORIAS	TÓPICOS	TEMAS
O COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA PANDEMIA	APRENDIZADOS DA EQUIPE DE GESTÃO	• Ampliação do conhecimento sobre a equipe da escola • Aspectos pedagógicos e formativos • Importância das relações sociais e da saúde emocional para o desenvolvimento e para a aprendizagem • Efetividade na comunicação com as famílias
	OPORTUNIDADES PARA ALÉM DA PANDEMIA	• Reflexão a partir de registros • Valorização da escola • Desenvolvimento dos profissionais • Interdependência de diferentes setores para o bem-estar da sociedade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.1 Categoria A: Impactos da pandemia no contexto escolar

Conforme já sinalizado anteriormente, é importante considerar que a pandemia, ao ser deflagrada no início do ano letivo de 2020, trouxe desafios que foram se desdobrando em ondas, muitas vezes intensificando-os e/ou ampliando-os. Ao serem encontradas alternativas para algumas das várias rupturas provocadas, novos desafios emergiam, o que exigiu das escolas e das famílias, constantes ações de observação, escuta e avaliação para novas adequações que se faziam necessárias.

Considerou-se, ainda, que ações emergenciais e extraordinárias, associadas às incertezas em relação ao aumento da gravidade da situação, testavam continuamente a capacidade de resiliência de todos os envolvidos: gestão, docentes, auxiliares, alunos e famílias.

Para uma organização no tempo, distinguimos nessa categoria três períodos: isolamento, retorno parcial ao presencial e retomada total das atividades presenciais, correspondendo aos três tópicos, em que alguns temas foram constantes e outros foram se alterando e até surpreendendo os envolvidos.

Quadro 9 – Tópicos e temas da Categoria A

CATEGORIA	TÓPICOS	TEMAS
IMPACTOS DA PANDEMIA NO COTIDIANO DA ESCOLA	DESAFIOS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO	• Resistência ao excesso de trabalho • Atendimento à especificidade de cada faixa etária/segmento • Questões psicológicas e comportamentais de toda a comunidade
	DIFICULDADES NO RETORNO PARCIAL AO PRESENCIAL	• Atendimento a duas realidades: remota e presencial • Atendimento à especificidade de cada faixa etária/segmento • Ampliação da demanda de trabalho
	DEMANDAS NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS	• Insegurança no retorno ao presencial • Defasagens em aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

5.1.1 Desafios no período de isolamento

No início da pandemia, sem dispor de medicamentos para o tratamento e vacina para conter a disseminação da COVID-19, a forma de tentar atenuar as graves consequências da doença, sobretudo em pessoas idosas ou com outras comorbidades que suprimiam a capacidade imunológica, foi o isolamento físico, denominado de isolamento social.

Esse importante recurso, adotado pelos órgãos governamentais orientados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), definiu, por meio de vários documentos legais como: decretos, pareceres, resoluções e deliberações do poder executivo, legislativo e conselhos federais e estaduais, nem sempre de forma coordenada, o fechamento das escolas e dos serviços não essenciais que passaram a operar mediados pela tecnologia digital, assim como a regulação do funcionamento de serviços essenciais.

5.1.1.1 *Resistência ao excesso de trabalho*

O fato é que, para evitar o contágio, muitas rupturas ocorreram no cotidiano das escolas, alterando a organização do tempo, dos espaços e das relações. Marcelo

(2022) destaca que algumas fronteiras entre diversos espaço foram diluídas, como é o caso do espaço da escola e o espaço da casa. Ambientes com finalidades distintas e modos específicos de ocupação e organização ficaram misturados, sem a separação do que é público e do que é privado. E essa diluição de fronteiras trouxe a necessidade de vivenciar novos tipos de relações, estabelecimentos de outros procedimentos, como destaca o depoimento a seguir:

O que foi muito difícil para os profissionais: é estar dentro da casa das famílias; é acostumar a dar aula para uma família inteira, porque até então era estar na sala de aula com a faixa etária que elas estavam habituadas. (Amanda, coordenadora pedagógica)

Se o trabalho educativo já era intenso antes, em tempos ditos normais, com o isolamento, ampliou, de forma significativa, a carga de trabalho dos profissionais da escola. Isso porque, antes das questões especificamente pedagógicas ou didáticas, havia detalhes a serem reorganizados como atesta Julia, coordenadora pedagógica, em seu depoimento:

Então tinha um primeiro desafio, que era o mais básico, dividir com o pai o computador, porque os pais também estavam, em home [office]. [...] Então, como dividir a máquina, como ter o recurso, em que horário eles fariam isso, ajudá-los a se organizar não é, não tendo esse contato direto. Depois disso o período do tempo de tela, o que era adequado e o que não era, como que isso chegava para criança, os que conseguiam entrar os que não conseguiam... Como que era lidar com senha com o login? Coisas que eles não estavam acostumados, então os desafios eram maiores mesmo.

O monitoramento das medidas adotadas acrescentou, na rotina de trabalho da gestão, frequentes consultas às famílias, disponibilidade para atendimentos individuais para escuta, tanto de familiares, como profissionais da escola. Esses momentos, mesmo que mediados pela tecnologia, demandavam análise, tabulação de informações e ponderação de princípios e critérios para ajustes e justificativas de manutenções. Um cuidado em atender a todos, como um coletivo e, a cada situação específica, dentro do que era possível em termos de trabalho. Um movimento voltado para o todo, mas também para a parte que constituiu um grande desafio. Trabalho intensificado, que precisava ser cuidado para garantir condições viáveis de trabalho para os profissionais da escola. Afinal, todos precisavam ser cuidados: alunos, famílias e profissionais da instituição.

Então foi um ano que a gente trabalhou muito. Era de manhã até 9/10 horas da noite, porque era reunião todos os dias, com cada série. Então tinha assim, por exemplo, na semana do Infantil eu trabalhava Educação Infantil e Ensino Médio, e na outra semana eu trabalhava Fund 2 e Fund1. Aí quinze dias depois eu voltava para a Infantil e Médio (Bia, diretora)

5.1.1.2 Atendimento à especificidade de cada faixa etária/segmento

Uma das ações que contribuiu para o excesso de trabalho dos profissionais da escola, em especial para a gestão, foi a adequação do atendimento às especificidades de cada faixa etária/segmento de ensino que constituiu intenso desafio a ser enfrentado.

Aqui, para o Fundamental 1 e para a Educação Infantil, o desafio era maior, porque tínhamos que cuidar do tempo de tela, tinha que ter uma motivação para as crianças nessa faixa etária, que, apesar de acostumados com a tecnologia, não era o uso da tecnologia como estava sendo proposto. Então, tinha o desafio também do professor de montar algo que fosse interessante, que pudesse cativá-los e que tivesse a robustez do conteúdo daquilo que precisava ser trabalhado. (Julia, coordenadora)

Em se tratando de alunos da Educação Infantil, em que a materialidade e a relação direta assumem papel fundamental para as situações de aprendizagem, ações específicas foram exigidas para este seguimento:

A realidade da Educação Infantil foi muito difícil porque as crianças não ficam, óbvio, expostas [à tela por muito tempo] então nós organizávamos uma hora por dia com eles, e começamos a fazer drive-tru na escola. A gente organizava todo um bloco de atividades com orientação, os pais vinham com o carro, entravam na escola, pegavam a atividade (Bia, diretora)

Esses elementos são lembrados por Teberosky (2020) em publicação no Estado de São Paulo em abril desse ano, logo no início do distanciamento social, quando nos alerta que:

Há aprendizagens que exigem um tipo de relação, de proximidade social com alguém que ensine. Aprendizagens que não podem ser adquiridas imitando as ações dos outros porque são 'cognitivamente opacas' à observação direta. Como é o caso da Matemática, das ciências, da linguagem, da leitura e da escrita. Os conteúdos cognitivamente opacos implicam procedimentos simbólicos, demandam novas relações entre meios e fins, requerem domínio dos processos, e não só dos resultados. Ou seja, certas aprendizagens necessitam de interação direta e intencionalidade compartilhada. (Teberosky, 2020, p. A2)

Dessa forma, fica evidente a limitada produtividade do ensino remoto, sobretudo com alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conhecimento e autonomia para procedimentos de conexão estiveram além das possibilidades dos alunos desses segmentos que necessitavam de apoio dos familiares. Um apoio para o qual nem sempre a família estava disponível ou dominava com facilidade tais recursos, como explica a coordenadora pedagógica nos depoimentos a seguir:

Agora, [para] 2º e 3º anos a gente precisou criar vídeos para as famílias ajudarem as crianças a: entrarem num e-mail, entrarem nos meets, na agenda virtual, então, assim, tudo que necessitava, tecnologicamente falando, das famílias, foi mais complicado. [...] Então, os pais dos 2ºs foram os que ficaram muito mais cansados, foram muito mais cobrados, porque eles precisavam criar situações que as crianças conseguissem participar das aulas. A questão atencional ficava muito mais comprometida, então os pais foram mais exigidos nessa faixa etária. (Amanda, coordenadora)

As propostas realizadas na modalidade de ensino remoto prestam-se mais às abordagens transmissivas e não favorecem a realização de atividades diferenciadas como educação física e artes em geral, exigindo sensibilidade e criatividade da equipe de professores.

Esse foi um grande desafio também. Outras atividades, por exemplo, como fazer coral remotamente ? [...] A gente tem os vídeos das crianças cantando. A gente editava as crianças cantando para montar um coro. Então, a cada atividade, a cada evento, a equipe se mobilizava para criar uma forma de fazer aquilo de uma maneira diferente, remotamente. (Fernanda, diretora)

O esforço para a realização dessas atividades estava pautado na concepção de que elas possuem grande importância para o desenvolvimento e não poderiam ser negligenciadas, mesmo que na opinião das famílias elas fossem pouco consideradas.

“Ah não! Não precisa, pra que a criança ter arte, por que a criança ter educação física e não só Matemática, Português e Ciências?”. E desde o início nós fizemos questão [de manter] porque inclusive dessas disciplinas, nesse momento de distanciamento, elas eram muito saudáveis e necessárias. (Amanda, coordenadora)

Portanto, o compromisso com o desenvolvimento dos alunos era algo que precisava ser mantido com adaptações, criatividade e dedicação persistente pelos educadores. E ele foi mantido como observado nos depoimentos.

5.1.1.3 Questões psicológicas e comportamentais de toda a comunidade escolar

Assim, observa-se que todos esses desafios provocaram um aumento de trabalho, desgaste físico e emocional, para professores que, de acordo com a diretora Bia *“se sentiram primeiro desesperados, porque como eles iriam trabalhar com os alunos não olhando no olho? E aí começa uma questão muito forte”*. Emoções de medo e insegurança, em relação ao êxito nas suas iniciativas para atenuar o sofrimento pelo distanciamento, estiveram presentes no cotidiano e exigiram da gestão atitudes de apoio.

Embora o aspecto material, para utilização da tecnologia digital, não tenha sido mencionado como complicador pela condição sócio econômica das famílias e familiaridade dos profissionais da escola com a sua utilização, diferente do que ocorreu na maioria das escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas, esse aspecto não deixou de desafiar os profissionais.

Foi um desafio e exigiu mais trabalho, pois até então, a utilização concentrava-se mais na comunicação, organização e armazenamento das informações; a utilização, como recurso para a aprendizagem de forma mais intensa, exigiu mais conhecimento, formação e adaptações aos diversos segmentos, para que os objetivos de aprendizagem pudessem ser trabalhados.

E foi intenso o desgaste emocional também com relação aos alunos e suas famílias. Emoções e incertezas em relação à saúde, à doença, internação e luto passaram a fazer parte das demandas de encaminhamentos da gestão, reiterando que esse período trouxe muito desgaste para todos os envolvidos.

Acho que se a gente for pensar num número na escola, acho que uma 15 pessoas morreram, tirando o pessoal que ficou doente. E aí as crianças tiveram que lidar com esse luto do amigo, do pai do amigo que perdeu. Então as famílias nos procuravam para perguntar “como que a gente conta? Como é que pode falar sobre luto?” Então foi difícil. (Bia, diretora)

5.1.2 Dificuldades no retorno parcial ao presencial

A partir do início do ano de 2021, em diferentes datas para instituições particulares e públicas (estaduais e municipais), teve início o retorno parcial dos alunos às atividades presenciais, desde que fossem observados os protocolos de higiene e distanciamento. Diferentes organizações de rodízio para a ocupação gradual dos alunos aconteceram, uma vez que a relação entre espaço físico e número de

alunos é específica de cada escola e considerando ser, na época, o retorno presencial facultativo, como uma opção da família, ou seja, o retorno presencial constituiu uma possibilidade, mas não uma obrigatoriedade. As orientações para esse momento podem ser acessadas no material disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e órgãos de comunicação. (SEDUC-SP, 2021)¹⁷

5.1.2.1 Atendimento a duas realidades: remota e presencial

Nesse cenário, tornou-se mais complexa a organização do funcionamento da escola, conforme depoimentos a seguir:

Em 2021 ficou mais difícil. Porque tínhamos que dar conta das duas realidades: das famílias que queriam e que podiam e das famílias que não queriam [aulas presenciais] (Bia, diretora)

Em 2021 eu acho que foi um ano muito difícil para as escolas de uma maneira geral. Era a volta, mas uma volta complicada porque tinha um desejo de voltar, mas havia muito medo naquele começo. [...] foi bem difícil mesmo, por essas adaptações do ensino híbrido. Era aquele início que a gente ficou muito em função, por exemplo, de ajustar o quebra cabeça de horários mesmo, o que vai ser on-line, o que vai ser presencial, o que vai ter mais... Não tinha um histórico anterior, precedente... quantas vezes vai ter aula on-line no Infantil, a escola optou pelo Ensino Infantil estar mais vezes aqui [presencialmente] (Cecília, coordenadora)

Diferentes posturas eram manifestadas pelos familiares, aderindo ou não ao esquema proposto pela escola, sempre questionando o modelo adotado para a organização dos grupos denominados “bolhas” e o rodízio para adequar o número de alunos ao espaço ideal estabelecido pelos protocolos.

Foi muito desafiador. Tinha famílias que não iam mandar. Era uma vez por semana e diziam “mas nem nessa vez eu vou mandar” porque se sentiam muito inseguras e tinha outras que queriam mandar todos os dias, não entendiam essa lógica do rodízio, traziam referências de outras escolas, que eram maiores, que tinham uma estrutura que cabia. (Cecília, coordenadora)

Ao ter que atender as duas realidades, ou seja, alunos que frequentavam presencialmente alguns dias na semana, enquanto os demais permaneciam em casa,

¹⁷ SEDUC-SP. Volta às aulas seguras – retomada integral da Educação Básica. Apresentação em ppt. Outubro/2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Coletiva-Retomada-Integral-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-13out2021.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

várias escolas adotaram o que popularmente foi denominado de “modelo híbrido”, por atender alunos tanto presencialmente, como pelo modo on-line.

É questionável essa denominação - modelo híbrido - para o trabalho que precisava ser desenvolvido das duas formas, ora com a participação de um grupo e ora com a participação de outro, de acordo com o rodízio. E menos favorável ainda, quando os dois modelos aconteciam simultaneamente, ou seja, com a transmissão on-line do que estava acontecendo de forma presencial, o que muitas instituições adotaram. No primeiro caso, um mesmo conteúdo precisava ser organizado para o presencial e para o remoto. Nada simples, uma vez que o tipo de interação é diferente. No segundo caso, a proposta era a mesma, o que fica claro haver desvantagem para quem estava on-line, dificultando a ação do professor. Para quem ele conseguia dar atenção com qualidade?

Justifica-se o questionamento sobre a inadequação do termo “modelo híbrido ou ensino híbrido” porque não se trata de uma mistura ou adoção de dois modelos simultaneamente, ou em momentos distintos com grupos diferentes. Considerando a proposta sobre uma conceituação que avança a ideia de mistura de ensino presencial e remoto, Bellintani e Cannatá (2021) caracterizam o hibridismo, provisoriamente como a ação ou o ato de aproximar, integrar, relacionar e articular elementos de diferentes naturezas, de diversas áreas do conhecimento ou de expressão, de procedimentos metodológicos ou condições de espaço e/ou de relação estabelecida produzindo algo novo, uma outra identidade, a partir dessa integração/articulação.

Entretanto, não se trata simplesmente de criar algo exclusivamente pela novidade, mas com um objetivo claro que expresse a intencionalidade que ele carrega. Essa intencionalidade pode ser caracterizada pela busca de uma inovação (sustentada ou disruptiva) com a redução de danos e a potencialização de resultados sinalizando caminhos mais eficazes.

Dessa forma, merece atenção a adoção de termos que não representam adequadamente conceitos em sua complexidade, provocando reducionismo e também equívocos.

5.1.2.2 Atendimento à especificidade de cada fixa etária/segmento

E ao lidar com duas realidades, precisou ser considerada a especificidade de cada segmento definindo a quantidade de dias semanais para atividades presenciais e on-line, pois há segmentos mais necessitados do contato presencial

Não apoiávamos a ideia [...] das crianças que estavam em casa, terem a aula sendo transmitida da sala de aula. Então foi uma discussão que fizemos sobre isso, no Fundamental 1, que nós iríamos ter muitos prejuízos em relação a isso. [...] Então eu tinha dois horários. Eu tinha o horário do on-line e tinha o horário do presencial. Foi um momento que a escola não tinha mais espaço, tinha professor em todos os cantos dando aula, mas foi a melhor coisa que nós fizemos. Porque as crianças tinham verdadeiramente os professores nos momentos que elas precisavam (Amanda, coordenadora)

Em 2021 foram essas demandas, mas eu senti mais as burocráticas até do que pedagógicas. Mais logística e de tranquilizar a equipe, tranquilizar, baixar as expectativas, respeitar as crianças no tempo que elas estavam, no quanto elas davam conta de fazer, sem tanta pressa. Eu acho que aqui a gente respeita muito o tempo da criança. (Cecília, coordenadora)

Duas das escolas participantes compartilharam seus registros com especificações da organização para cada um dos segmentos, nas diferentes fases do gradativo retorno ao presencial, evidenciando o cuidado e o compromisso para um atendimento adequado, respeitando as características específicas de cada segmento. Tal organização esteve sempre submetida à análise dos profissionais e nos depoimentos dos pais, por meio de grupos de discussão, atendimentos individuais e preenchimento de formulários, os quais forneciam feedback à gestão da escola para a continuidade e aprimoramento do modelo em vigor no momento.

5.1.2.3 Ampliação da demanda de trabalho

Assim, houve aumento de demanda do trabalho para estabelecer a organização adequada à cada faixa etária, tendo desdobramentos para o planejamento das situações de aprendizagem, ora presenciais, ora remotas, buscando sempre a equidade de oportunidades entre os diferentes grupos de alunos.

Tudo isso intensificou a questão da resistência ao excesso de trabalho mencionado no tópico anterior; questões burocráticas e da própria instabilidade da organização, pois as orientações mudavam de acordo com aumento ou diminuição de casos (as cores no estado de São Paulo)

A gente teve 2020, que foi o ano mais crítico, sim, mas também em 2021 foi um ano que não foi um ano regular. Paramos, voltamos novamente. Voltamos divididos...(Fernanda, diretora)

Foi, foi bastante! Porque a nossa equipe quase que dobrou, a do Fundamental 1. Foi um desafio muito grande porque eram dois horários, foi algo assim que a gente precisou quebrar o meu horário, era gigante. (Amanda, coordenadora)

Vale acrescentar que, nas escolas participantes, além de terem garantido o vínculo empregatício de todos os profissionais, como mencionado em alguns dos depoimentos ainda tiveram condições de promoções (estagiária para auxiliar, auxiliar para professora) e novas contratações para dar conta das demandas. Entretanto, essa não foi a realidade predominante no período.

5.1.3 Demandas na retomada das atividades presenciais

5.1.3.1 *Insegurança no retorno ao presencial*

O processo de retomada das atividades escolares presencialmente desenvolveu-se, em um primeiro momento, de maneira parcial, escalonada até a sua totalidade, envolvido por um clima de insegurança e da presença de sentimentos diversos, muitas vezes contraditórios.

Aqui teve toda essa angústia, essa mistura dos sentimentos: “eu quero voltar porque não aguento mais o on-line, eu não quero mais produzir conteúdo de vídeo, eu realmente não aguento mais”, mas aqui ainda tinham muito medo, muito receio dos protocolos. (Cecília, coordenadora)

E esses sentimentos, por vezes fortaleciam algumas resistências, como destaca a diretora Catarina: “[...] os professores foram muito resistentes para voltar. Eu tive que fazer muitas intervenções físicas aqui. Muitas... pra dar segurança! Eu tive que comprar um fone de ouvido pra cada um, [...] tudo era individual”.

A escola teve que se organizar, tanto no aspecto material, como em relação às orientações, agora abrangendo a comunidade escolar na sua totalidade, como destaca a coordenadora Amanda: “A gente precisou tomar muito cuidado com todas as questões [de higiene], a escola se preparou para isso e os professores foram orientados para orientar as crianças”. Recursos materiais específicos foram necessários para possibilitar condições de trabalho adequadas à segurança sanitária.

Em 2022 foi que oficialmente houve o retorno de 100%. Então teve uma adaptação muito grande por parte dos alunos, por parte da equipe... A equipe queria tudo, né? Álcool em quase tudo que era lugar, quase enlouqueci, higiene em tudo quanto era lugar, sentava alguém, já tinha que passar álcool. Eles ficaram um pouco neuróticos, (risos) no bom sentido né? Mas depois, aos poucos, foi diminuindo. Eu tive que fazer grandes compras de álcool em gel, álcool 70, borrifador e pano daqui e pano dali...Então foi um cuidado muito grande no primeiro semestre. (Catarina, diretora)

5.1.3.2 Defasagens em aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem

Em relação a esse tema, parte integrante do tópico “Demandas na retomada das atividades presenciais”, vale mencionar que, entre os resultados do grupo de discussão, realizado no final de 2021, já eram vislumbradas, no depoimento de algumas das participantes, as demandas decorrentes das lacunas de aprendizagem provocadas pelo período do isolamento e do período do retorno parcial.

Entretanto, o que se acreditava é que haveria uma concentração de defasagens em relação ao conteúdo predominantemente conceitual, de conhecimento, como aponta o depoimento a seguir:

[...] eu julgo que a Matemática foi a mais complexa para as crianças, porque é uma disciplina que precisava muito sentar [junto], realizar exercícios, correções, e as intervenções pontuais que não existiam, fizeram falta. (Amanda, coordenadora)

E, para tais lacunas, seriam adotadas medidas similares às adotadas em processos de recuperação já praticadas.

Porém, de certa forma surpreendente, professores e gestores se depararam com questões de natureza e intensidade não imaginadas e, por isso, tão ou mais desafiadoras das vividas nos períodos anteriores.

[...] desses 2020, 21 e 22 vou te falar que 22 foi o ano mais difícil. [...] : E 2022 que a gente falou “temos a escola de novo”, aquela escola que a gente conhecia não existia mais. Porque não era a escola que eles deixaram antes da pandemia. Porque todo mundo voltou para a escola de um jeito muito diferente. Muito agressivo, egocêntrico, com lacunas conceituais e procedimentais sérias, ninguém sabia mais se relacionar com as pessoas, E isso eu estou falando de aluno, mas eu estou falando de professor, eu estou falando de pai, estou falando de funcionário. Então foi um ano de aprendizado de relações [...] . Muitas brigas, muitos acidentes nas aulas de Educação Física, porque eles perderam durante esses dois anos a capacidade motora. As crianças da Educação Infantil com muitos problemas articulatórios de fala... (Bia, diretora)

No Fund 1 e no Infantil, acho que o desafio é trazer a rotina para as crianças. A rotina em tudo. Então eu vou te dizer que apesar dos conteúdos estarem

caminhando bem, dentro de todas as possibilidades esperadas para a série, eles perderam um pouco de tónus. Eles perderam rotina de organização de caderno. Isso impactou um pouquinho no ritmo deles. Então hoje a gente pensa em funções executivas, que é algo que a escola, no seu dia a dia, trabalha com força: organização, planejamento, rotina de estudo, desenvoltura, fluência, fluência na escrita, fluência na memória de trabalho. Eu acredito que a gente tem um desafio de pô-los no lugar daquilo que a gente trabalhava desde pequenininho lá. na educação infantil (Julia, coordenadora)

Em relação ao conhecimento, conteúdo prescrito no currículo, a defasagem que já era esperada, Bia (diretora) comenta sobre a fala dos coordenadores: *“a gente não vai dar conta desse currículo!”*. No entanto, não foi só em relação ao conteúdo. As consequências abrangeram outras questões nesse momento:

[...] aí eu acho que foram desafios mais... foi quando conseguimos olhar alguns desafios mais profundos que tinham ficado desses 2 anos.[...] os desafios foram as questões de atraso mesmo. Desde o conteúdo, ou mesmo de postura do estudante, ou mesmo que já poderiam estar num outro tipo de conversa, num outro tipo de postura, de autonomia.[...] Teve muita coisa que foi abalada...por exemplo o uso de caderno, o uso de lição de casa. (Cecília, coordenadora)

Assim, constata-se que foi em relação aos procedimentos e atitudes próprias do espaço escolar que se concentraram as intensas defasagens. O espaço escolar teve que ser ressignificado, pois, como menciona Marcelo (2022), a fronteira foi diluída e os procedimentos precisaram ser trabalhados novamente. Responsabilidade, atenção, autocontrole, autonomia regrediram a patamares muito inferiores aos que já haviam sido conquistados antes da pandemia, como comenta a diretora Catarina: *“Então eu acho que o procedimental foi o que mais demandou. Eu diria, retomar os procedimentos! [...] E mesmo a questão de prazos, você percebia que estava todo mundo muito laceado”*.

Essas observações exigiram uma retomada de ações que não se imaginava serem necessárias. Ações com os alunos e com as famílias, como destaca a coordenadora Amanda: *“no início desse ano [2022] a gente precisou, devagarzinho ir conversando com as famílias, porque as crianças vieram sem procedimentos do presencial”*.

Para os professores, a retomada também provocou estranhamentos pois

Foi muito tempo sem criança, então tinha algumas coisas que a gente [professores e coordenadores] estranhava mesmo. Estar com aquele grupo grande, a gente sentiu que as crianças voltaram com muita vontade, né? (risos) e alguns procedimentos ainda muito esquecidos mesmo. A gente tem

esse hábito das rodas de conversa e no on-line falava um de cada vez. Quando a gente voltou falava todo mundo ao mesmo tempo, todo mundo queria correr, correr e brincar...era essa a demanda. A gente buscou respeitar bastante. (Cecília, coordenadora)

E essas lacunas ficaram ainda mais evidentes em relação aos alunos que mudaram de segmento durante o período de isolamento e ensino remoto. Esses alunos não tiveram a oportunidade de, gradualmente, adaptarem-se às mudanças de estruturas do segmento seguinte, fato que tem sido objeto de atividades que favoreçam a passagem, mas que ficaram limitadas durante o período de isolamento.

Você imagina que uma criança de 4 anos que estudava na escola, volta para o 1º ano, [...] ou uma criança que estava no primeiro e volta no 4º, por exemplo. Uma criança que estava no 3º e voltou para o 6º num outro ciclo. Foram muitas situações. Quem estava no 8º voltou para o 1º do Médio, foram saltos muito grandes. São os “gaps” que eles tiveram, acadêmicos muito grandes. Então isso foi muito ruim. (Catarina, diretora)

Eu sinto que foi mais difícil no Infantil e primeiro ano. Aquelas crianças que passaram o último ano do Infantil no on-line chegaram aqui no primeiro, ou que fez o primeiro ano on-line e chegou aqui no segundo, acho que para eles foi mais difícil. [...] Então, nessa etapa do final do infantil para o começo do Fundamental 1, foi mais difícil esse retorno, tanto porque os professores estavam esperando uma coisa, das outras referências, mas a demanda, a urgência da criança era totalmente outra, era outra mesmo! (Cecília, coordenadora)

E com relação aos alunos menores, da Educação Infantil, por exemplo, o desenvolvimento ficou muito comprometido. A vivência e as situações de aprendizagem possibilitadas pelo ambiente escolar são fundamentais para que o desenvolvimento aconteça. Permitem a observação e acompanhamento sinalizando muitas vezes a necessidade de cuidados específicos para que o processo de desenvolvimento tenha continuidade. Sem essa ação escolar presencial muitas foram as lacunas constatadas pelos professores e coordenadores

E para os bem pequenos, tem uma questão motora também que a gente observou bastante! [...] A motora, realmente, de andar, de saltitar, de correr. Eles estavam mais atrapalhados com essa noção corporal. A gente sentiu também no vocabulário. A aquisição de vocabulário para os bem pequenos (Julia, coordenadora)

Concluindo essa listagem de desafios, observa-se, nos depoimentos das participantes, certa unanimidade em relação às questões emocionais, de autocontrole

e relacionamento como as mais intensas e as que demandam ações efetivas para uma convivência saudável ainda no momento atual.

Mas emocionalmente, as crianças estavam muito agitadas, parecia que você tinha abeto a porteira, assim e todo mundo... (som de corrida) Os pais estavam cansados das crianças em casa, estavam sem paciência, queriam mesmo que seus filhos viessem para a escola, não sabiam de que jeito, mas que viessem (risos). Então a gente recebeu aquela enxurrada de emoção, tanto das crianças agitadas e sem procedimentos, muitos alunos deprimidos e sem procedimentos.[...] As crianças não tinham procedimento para escutar, não tinham procedimento para cuidar das coisas, eles perderam esses procedimentos. Respeitar o outro, respeitar o espaço coletivo. E os adolescentes perderam os procedimentos de ficar mais tempo sentado, de se concentrar. (Catarina, diretora)

Constata-se, dessa forma a complexidade do desenvolvimento humano, conforme esclarece Vigotski (1931), pois, além das transformações provocadas por fatores externos e internos, existe um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos.

A gente via estratégias de resolução de conflitos da fase anterior. Quando a gente olhava o sexto ano, a gente observava algumas estratégias de resolução de conflitos que eram características de crianças menores. [...]Algumas crianças muito introspectivas, muita dificuldade em estabelecer relações, algumas com dificuldade em lidar com os conflitos, algumas com dificuldade nos contornos, nos limites. (Fernanda, diretora)

E essa integração, entre os diversos fatores constituintes da pessoa, encontra sustentação na teoria walloniana do desenvolvimento humano. Ao distinguir conjuntos funcionais integrantes da constituição do ser humano: o motor, o afetivo, o do conhecimento e da pessoa, Wallon o faz de forma didática para explicar o que é inseparável, ou seja, a pessoa. Mahoney e Almeida (2005) enfatizam as ideias centrais e estruturantes da teoria walloniana relativas a dois sentidos de integração: a integração organismo-meio e a integração dos conjuntos funcionais.

Assim, por mais surpreendentes que possam ser os desafios com os quais os profissionais e familiares se depararam, tais ocorrências são explicadas por teóricos do desenvolvimento acima mencionados.

Porém, além de identificar e compreender as demandas na retomada das atividades presenciais, é preciso ter clareza de que, embora elas possam ser generalizadas para a maioria dos alunos, as condições de superação desses desdobramentos do período de pandemia são muito desiguais em nosso país.

Eu acompanhei algumas discussões, fora do Brasil, que foram feitas principalmente nos Estados Unidos, em que se dizia que as duas grandes dificuldades que permaneceriam por muito tempo, seriam nas relações, nas competências socioemocionais e na Matemática. Os americanos discutindo muito a necessidade do investimento em Matemática e leitura. E discutindo bastante que isso demandaria recursos. Se precisa desse trabalho adicional, se precisa desse trabalho suplementar, talvez não necessariamente com todos, mas precisa, e isso demanda recursos. Então a gente sabe que a gente aqui tem o privilégio de viver de poder ter este recurso, que nem sempre está disponível para outras escolas, principalmente as públicas. (Fernanda, diretora)

O depoimento da diretora Fernanda sinaliza que as condições que favorecem uma recuperação das perdas, embora lenta, infelizmente não atingem a grande maioria da população estudantil, que terá que sofrer as consequências desse período, de forma muito mais prolongada.

5.2 Categoria B: A formação docente no contexto escolar

A categoria denominada “*A formação docente em contexto escolar*” refere-se aos dados produzidos relacionados às ações formativas sistemáticas e geradas pela equipe da gestão da escola, às ações pedagógicas e educacionais de cada instituição, decorrentes da formação realizada, assim como outras ações, as administrativas por exemplo, que favorecem as condições necessárias para a efetividade dessa formação.

Assim, essa categoria abrange ações formativas com objetivos de longo, médio e curto prazo, que integram a proposta da instituição, expressa no seu Projeto Pedagógico, constituindo e balizando, em conjunto com outros aspectos, a cultura da escola. Foi organizada a partir de dois tópicos, ambos sobre a ação formativa da equipe de gestão. O primeiro tópico, “Ações de formação continuada institucionalizada”, refere-se às ações que fazem parte do plano de formação da instituição e que, no decorrer da análise, foi possível identificá-las como ações planejadas, contínuas e que efetivamente ofereceram condições à equipe educativa para o enfrentamento dos desafios. O segundo tópico, “Ações de formação a partir do período pandêmico”, refere-se àquelas ações formativas que organizaram o trabalho escolar a partir do isolamento social com a adoção do ensino remoto emergencial.

Buscou-se com essa organização diferenciar a formação sistemática, organizada e desenvolvida desde antes do período pandêmico (tópico 1), daquela que foi realizada a partir dos desafios decorrentes da pandemia da COVID-19 (tópico 2). Entretanto, estão interrelacionadas, pois é possível dizer que elas se retroalimentam.

A formação continuada, que aqui é denominada de institucionalizada, fundamenta e possibilita referência para ações emergenciais, neste caso, durante os desafios da pandemia, e as medidas adotadas inspiram-se e apoiam-se nos princípios e valores nela trabalhados.

De cada um desses tópicos, emergiram temas mencionados no quadro 10 e que delineiam o caminho da análise a seguir.

Quadro 10 - Tópicos e temas da categoria B

CATEGORIA	TÓPICO	TEMA
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA INSTITUCIONALIZADA	• Organização sistemática e abrangente: conhecimento e fortalecimento dos princípios da escola • Valorização e cuidado com a equipe • Temas da formação
	AÇÕES DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	• Fundamentos para a formação nesse período • Comunicação com as famílias • Reorganização curricular • Novas demandas formativas • Condições para a formação e a atuação dos profissionais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes de detalhar temas que compõem cada um dos dois tópicos, vale retomar a concepção de formação considerada nesta pesquisa. Entendemos, conforme Placco e Souza (2018), que a formação se caracteriza por “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudança nas ações dos formandos.” (Placco e Souza, 2018, p.14), por meio da oferta de referências, articulando teoria e prática, instigando a reflexão e inspirando caminhos. E, para isso, a escola constitui um *lócus* privilegiado para esse processo, como afirma Placco (2010), em que os profissionais vivenciam, de forma intencional e consciente, o processo de formação para o seu desenvolvimento profissional.

5.2.1 Ações de formação continuada institucionalizada

Neste tópico é abordado o que ficou evidenciado nos depoimentos, como a formação desenvolvida em consonância com o PPP da instituição e que expressa os princípios e valores que fundamentam as ações educativas. Refere-se à formação que tem como foco as ações de importância, para atingir “metas e finalidades a longo, médio e curto prazo, para projetos que visam mudar a situação presente”. (Gonçalves, 1995, p.80). São ações comprometidas com mudanças para a qualidade da educação sintonizada com o contexto em que atuam.

5.2.1.1 *Organização sistemática e abrangente: conhecimento e fortalecimento de princípios da escola*

Constata-se, nas escolas participantes, a existência de um plano de formação sistemático, regular, comprometido com o aprimoramento do trabalho docente:

A nossa formação acontece quinzenalmente. Toda quarta-feira, tanto as coordenadoras do Fund 1 e Ed. Infantil como do Fund 2 e Médio têm reunião de formação de duas horas. São quinzenais. Depois de passar quinze dias, eles têm uma reunião com o grupo todo, inteiro e então aí existe uma troca. E a outra coisa que eu acho que faz a diferença é a existência de muitos momentos com todos os professores de todos os ciclos juntos. Isso faz diferença! Então eles sabem tudo o que acontece. Eles acompanham o projeto inteiro (Catarina, diretora)

Então, quando eu monto o horário, eu consigo colocar dentro do horário [com especialistas] as professoras do mesmo ano e aí eu faço reuniões por equipe. Então sempre foi assim. São reuniões semanais, eu consigo isso. No ano anterior eu tinha conseguido inclusive reuniões individuais. (Amanda, coordenadora)

Aqui eu tenho reuniões quinzenais com os professores polivalentes. [...] Então não é sempre que eu consigo estar ali na rotina, na observação [de aula]. As reuniões individuais eu realmente não abro mão. Então essas quinzenais eu faço, são superprodutivas. As observações, [...] eu fazia mais e hoje eu faço meio sob demanda. A professora fala: “quer ir lá pra ver” ou quando eu quero ver alguma coisa. É, aí eu faço essas observações que são muito boas. (Cecília, coordenadora)

De acordo com Souza e Placco (2017, p.23), a formação continuada “deveria ter vários eixos: a formação proporcionada pelo sistema de ensino, formação supervisionada/ acompanhada/ vivida com diretor da escola e a formação, ou melhor,

autoformação, regulada e conduzida pelo próprio CP". Acrescenta-se, aqui, a autoformação regulada pelos demais integrantes da equipe gestora.

Essa formação supervisionada/acompanhada/vivida pela equipe de gestão possibilitará aos educadores da escola - docentes, auxiliares, monitores e outros profissionais do apoio pedagógico - o conhecimento e fortalecimento dos princípios, metas e objetivos expressos no PPP. A formação, intencionalmente em sintonia com os princípios e valores da escola, propicia que eles sejam incorporados pela equipe de educadores, quando ela participa das revisões periódicas a que o projeto pode e deve ser submetido. Há depoimentos que demonstram essa concepção:

É fundamental que toda a formação e informação que os professores têm seja vinculada às características da escola. A nossa escola é uma escola, como você mesma disse, é centenária, tem 102 anos. Durante esses 100 anos ela nunca perdeu essa característica de ter um olhar mais focado no processo individual. Então quem está aqui, tanto família, quanto não família, estudantes e professores, entendem que esse é o foco da escola. [...] Então eu diria para você que é isso que eu acho que faz com que esse professor tenha e tenha tido toda essa sensibilidade. Ele sabe a escola em que ele está. Além da formação que ele tem, ele sabe que esse é o perfil da escola. Então, na pandemia não tinha que ser diferente. Tinha que ser mais! Então é por isso que esse envolvimento foi tão sensível. (Catarina, diretora)

Sim ele está sendo reescrito! A gente não negocia nenhum tipo de princípio nessa escola. Então os princípios permanecem. É uma escola que tem como princípio o respeito a si, o respeito ao outro acima de qualquer coisa. E isso a gente não negocia. Mas a gente entende que está num contexto diferente. Então esse projeto precisa ser revisitado, porque ele tem um espaço e tempo marcado. Sim ele [PPP] está sendo reescrito (Bia, diretora)

Esses princípios e valores expressos no PPP balizam e fundamentam as escolhas e medidas adotadas como evidenciam os relatos de Amanda e Fernanda;

[...] existem questões que faziam parte da filosofia do colégio e a gente não iria abrir mão, enfim, e isso era muito claro para a equipe gestora. Existiam algumas solicitações das famílias que iam contra algumas propostas da escola, enfim, mas outras nós parávamos para refletir e perceber que dava para dar conta disso. (Amanda, coordenadora)

Investigar tudo que surgia e analisar criticamente para ver o que se aplicava para o nosso projeto, para nossa comunidade, e o que não...[...] Esse é o nosso modo de operar, que foi muito importante na pandemia. Sempre foi esse nosso modo de operar, né? Eu vi aqui nas suas anotações sobre a caracterização da escola, que você pergunta, como a equipe pedagógica se apropria do projeto? O Projeto foi construído pela equipe pedagógica. Nós construímos juntos, né? Com todos os professores, então o projeto pedagógico sempre é o que norteia as nossas escolhas. Foi muito forte na nossa escola. E o tempo todo essa reflexão, não é? Então, quais são os referenciais que estão sendo produzidos no Brasil, fora do Brasil? (Fernanda, diretora)

E outro aspecto relevante refere-se ao estímulo ao trabalho coletivo, propiciando condições para a colaboração entre os integrantes de toda a equipe, caracterizando uma cultura escolar que revela unidade de ação.

Acho que a gente tem um perfil de equipe muito engajada. É uma cultura escolar de pertencimento e de colaboração da construção em todos os projetos e eu acho que isso trabalhou a nosso favor nesse período porque a gente pode contar com as nossas equipes, envolvidas e criando, estudando, propondo, foi excepcional. [...] Então a gente tinha gente do esporte ajudando na produção de material, todo mundo, de alguma forma, foi se envolvendo e contribuindo onde fosse possível. (Fernanda, diretora)

Os projetos, a gente discute todo mundo junto nessa mesa, mas a cabeça daquele projeto é tal coordenador. [...] E que seja uma escola única. Um evento do Infantil tem que ter a base de princípio e de valor que tem aqui [unidade do Fundamental e Médio, pois a Educação Infantil está localizada em outro endereço]. Não posso ter um evento separado (Bia, diretora)

5.2.1.2 Valorização e cuidado com a equipe

O trabalho desenvolvido na escola chega ao seu destino - alunos e suas famílias - por meio daqueles que atuam diretamente com eles. Assim, é fundamental que a gestão reconheça a sua importância, valorize sua ação, ofereça subsídios para seu desenvolvimento profissional e manifeste de forma explícita essa valorização.

Quando docentes e auxiliares possuem vez e voz, a sua participação possibilita sentido de pertencimento à equipe de educadores, assim como intensifica a responsabilidade com as decisões. Gonçalves (2021, p.44) afirma que

A governabilidade da gestão pode aumentar se a participação for a diretriz, porque a probabilidade de adesão tende a ser incrementada. Se a maioria reconhece suas contribuições nas decisões e ações, aumentam as chances de sucesso do plano da gestão.

Portanto, é importante a manifestação desse cuidado, respeito e valorização por parte da equipe de gestão em relação aos docentes e auxiliares, tanto nas situações profissionais como também no aspecto social e afetivo, como evidenciam os depoimentos a seguir.

Eu sou mais de vamos pensar junto, não é? Como você está fazendo, tenta fazer assim, o que você acha, e ir construindo junto com o professor. Aqui a gente tem como uma prática da escola mesmo, uma autonomia também do professor, como alguém que está criando, como alguém que está pensando, como a gente fala dos estudantes, né? O grupo de professores também é muito diverso. Então eu ali, enquanto coordenadora vou sentindo como cada

um é, como que eu posso ajudar, o que é uma insegurança, o que que é uma dificuldade ou o que é que ele é bom e mostrar. (Cecília, coordenadora)

Todo esse cuidado faz com que o professor perceba também né... existe assim um carinho, a gente comemora tudo, a gente festeja, a gente dá presente em todas as datas. Na Páscoa é chocolate, no Natal é panetone, é almoço quando tem as reuniões de todo mundo, então é uma escola que também é carinhosa com a equipe. Porque a gente entende que pra gente ter o afeto deles com as crianças, a escola também tem que ter, não é? (Catarina, diretora)

5.2.1.3 - Temas de formação

Nos depoimentos já destacados, é possível observar o lugar que ocupa o PPP nos processos formativos para que tudo que é tratado esteja vinculado ao que ele expressa em termos de princípios, valores e objetivos. Acrescentamos, aqui, depoimentos que destacam a orientação sobre o contato com as famílias e uma programação formativa organizada para o ano letivo.

Como que a gente faz: os coordenadores são responsáveis por organizar as reuniões de pais. Eles organizam a pauta, eles me mostram, a gente conversa e aí eles tocam. Algumas reuniões mais específicas sou eu que faço, mas são muito pontuais. Por exemplo, reunião de começo de ano. Semana que vem a gente já começa com reuniões antes dos alunos chegarem. Eu passo, dou boa noite para todo mundo, mas fica na responsabilidade da coordenação e dos professores. (Bia, diretora)

Nós já tínhamos naquela época [início de 2020], por exemplo, cerca de 40 professores fazendo uma especialização em neurociência aplicada à educação, promovido in company pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, e a gente precisou, para manter estas formações que já estavam em andamento, migrar para o remoto também. Então, ao mesmo tempo em que nós estávamos implementando o ensino remoto com os nossos alunos, nós estávamos vivendo com algumas formações que já estavam em andamento e que já tinham sido planejadas e que permaneceram. Então, nós mantivemos essas formações no modelo remoto para as equipes, e acrescentamos essas outras de que falou a Júlia. (Fernanda, diretora)

Mas um tema que ganhou destaque na fala das entrevistadas foi em relação ao uso da tecnologia. A formação que possibilitou certa familiaridade com o uso pedagógico da tecnologia digital parece ter sido fundamental para o enfrentamento dos desafios enfrentados. Moran (2014) nos alerta que:

Um aspecto é o uso pessoal da tecnologia, para comunicar-se, e o outro é o domínio pedagógico, que vem da familiaridade e da realização de inúmeras experiências e práticas, até os professores se sentirem confortáveis no seu

uso. [...] A etapa entre o acesso e a familiarização demora vários anos. (Moran, 2014, p. 127)

Portanto, a utilização da tecnologia com finalidade pedagógica não é algo que se adquire de um dia para o outro, na urgência, a partir de treinamentos. Precisa ser construída com reflexão e intencionalidade, gradativamente e de preferência num trabalho coletivo.

A nosso favor, tanto em relação aos professores como à equipe de gestão, a gente já tinha as salas virtuais, a gente já trabalhava para ferramentas do Google, os alunos já estavam habituados com tudo isso. (Bia, diretora)

A nossa equipe, por mais que tenha sido muito difícil tudo que nós passamos, foi uma equipe que estava muito bem preparada tecnologicamente. Porque nós já vínhamos em anos anteriores, criando algumas situações de formações, e mesmo naquele início do ano, antes da pandemia, em janeiro, quando nós retornamos, fevereiro, nós já tínhamos organizado na semana de planejamento a vinda de profissionais para potencializar essa questão do uso dessa tecnologia. [...] Então as professoras transitavam muito bem tecnologicamente. E isso foi um facilitador quando nós entramos [na pandemia]. (Amanda, coordenadora)

Eu percebi que todo o investimento que tinha sido feito no passado em termos da tecnologia só veio a contribuir. Então eu diria que [o nome da instituição], na época da pandemia, enquanto as escolas estavam se descabelando um pouquinho, nós estávamos bem mais preparados. [...] Em 2015 eu fiz uma formação geral na escola com a Google for Education. Ela tinha acabado de chegar no Brasil, e a gente já usava os chrome books. Então era uma coisa que era nova, mas para nós não era novo. A gente já estava muito engajado nisso. Compartilhamento de fotos, compartilhamento de documentos, toda a nossa gestão era compartilhada pelo Google (Catarina, diretora)

Nós tínhamos algumas experiências, mas já usávamos naquela altura, as ferramentas do Office 365 para alguns projetos. E nós já tínhamos antecipado que talvez seria necessária esta suspensão. Então nós tivemos o privilégio, pois nossa mantenedora é médica, e isso nos ajuda bastante em algumas situações. [...] a nossa mantenedora disse que “nós precisamos nos antecipar e que talvez seja necessário suspender as aulas”. Então nós já tínhamos uma formação para os professores planejada e nós fizemos. (Fernanda, diretora)

Foram declarações expressas com muita satisfação, manifestando também alívio por terem cuidado da inserção da tecnologia nas suas escolas. Embora a instituição já fizesse uso de tecnologias digitais para as questões pedagógicas, essa utilização não resolvia toda a questão a ser enfrentada, ou seja, uso exclusivo da tecnologia para comunicação e aprendizagem. Entretanto colocava-as em vantagem por disporem de instrumentos que seriam e foram amplamente utilizados a partir do isolamento, podendo se dedicar a outros aspectos para a organização do trabalho da escola.

Ao concluir o tópico das ações de formação institucionalizada, vale ressaltar que o processo formativo, assim como o trabalho, intervém na dinâmica identitária dos profissionais da escola, a partir da sua adesão aos princípios e valores defendidos e praticados pela instituição. Segundo Dubar (2005), a constituição identitária decorre da tensão/articulação entre atos de atribuição – o que é atribuído por outros a ele, a identidade para o outro – e atos de pertença – aquilo que assume para si, a identidade para si – que se desenvolve nas relações com os outros, ou seja, nos processos de socialização.

Uma formação que considera a constituição identitária dos integrantes da comunidade, colaborando com a sintonia desejável entre as atribuições e pertencas dos profissionais, atendendo às possíveis estratégias de negociação, favorece o desenvolvimento e fortalecimento da identidade institucional, via pertencimento dos seus profissionais. Daí ser fundamental que haja clareza sobre o que fundamenta a escola, seus princípios e valores, para que a atuação dos profissionais seja conscientemente coerente e produtiva em relação às finalidades da instituição, potencializando, inclusive, o trabalho coletivo.

5.2.2 Ações de formação a partir do período pandêmico

As conquistas advindas da formação continuada institucional, exploradas no tópico anterior, possibilitaram importantes referências de conhecimentos, inspiração de procedimentos e atitudes, além de energia para resistir aos acontecimentos desafiadores. Acontecimentos compreendidos como eventos que rompem e desestruturam a rotina que dá estabilidade ao trabalho cotidiano (Gallo, 2007). E, certamente, a sociedade e a escola viveram situações inusitadas, para as quais não existia um caminho já delineado.

Alternativas precisaram ser construídas, preferencialmente respaldadas pela cultura da escola. Gonçalves (2021,p.44) elenca diversos componentes que caracterizam a cultura de uma escola como: “valores e princípios educacionais, Projeto Pedagógico, metodologia de ensino, vínculos com as famílias, processos de tomar/acompanhar decisões, recursos didáticos, rotinas, usos e costumes, eventos.” Essa cultura caracteriza também a reputação da escola perante a comunidade onde está inserida.

Várias formas de atuação podem caracterizar os processos de tomar, executar e acompanhar decisões que constituem prerrogativas da equipe de gestão. Desde as formas de tendências autocráticas, centralizadoras às formas de caráter democrático em que o respeito mútuo é o fundamento básico. Em geral, e a experiência da pesquisadora confirma, processos decisórios democráticos permitem e estimulam a participação dos vários atores envolvidos, potencializando o envolvimento e a responsabilidade de todos com as decisões.

Neste tópico, portanto, é possível identificar temas como: princípios norteadores da formação, a forma de comunicação com as famílias, a reorganização curricular durante os dois anos críticos a partir do início da pandemia, as novas demandas formativas e as condições que favoreceram a formação e atuação dos profissionais. Alguns dos temas, que emergiram na fala das participantes, fazem referência aos processos formativos especificamente, mas outros relacionam-se às ações da escola a partir da pandemia. Porém, observa-se que boa parte dessas ações encontram-se fundamentadas nos modos habituais, isto é, de propiciar espaço de reflexão para tomada de tais decisões.

5.2.2.1 Fundamentos para a formação neste período

As ações de formação e decisões tomadas a partir da pandemia, estavam pautadas em critérios consonantes com a cultura da escola. Esses fundamentos abarcavam, segundo os depoimentos, a pluralidade dos saberes docentes. Refere-se aqui, de acordo com Tardif (2014), aos saberes da ciência da educação, aos saberes curriculares e aos saberes experienciais balizando as decisões a partir da observação, reflexão e estudo evidenciados nas narrativas das entrevistadas:

Então foi um período em que os profissionais precisaram de muita observação, muitos registros, porque nós tínhamos sempre reuniões e eles me traziam as demandas para que a gente pudesse ir cuidando. (Amanda, coordenadora)

[...] a nossa mantenedora disse que “nós precisamos nos antecipar e que talvez seja necessário suspender as aulas”. Então nós já tínhamos uma formação para os professores planejada e nós fizemos. Na quinta-feira anterior à suspensão das aulas, então nós já sentamos com as equipes e já tínhamos conversado um pouco sobre as possibilidades para esse trabalho remoto. E nos dois dias da semana subsequente trabalhamos com todas as

equipes na construção de um modelo que foi um modelo inicial de implantação. (Fernanda, diretora)

[...] a cada reflexão que a gente fazia sobre o modelo daquele período, a gente pensava juntos, uma forma de colocar a aula do esporte que eles tinham fora da sala, a atividade do programa especial de estudos, que era uma revisão para os alunos que tinham dificuldade e ao longo do processo, a gente foi trazendo todas as possibilidades que a gente tinha para os alunos também mesmo remotamente. (Julia, coordenadora)

A gente pensou muito na faixa etária, e o quanto o ensino remoto era produtivo ou não. Acho que foi a primeira decisão. Então para o infantil, as crianças têm pouca ou nenhuma autonomia com o computador, já estavam exaustas de estar sem esse contato social, não que os outros também não estivessem, e pesou também um pouco as famílias que precisavam voltar com as crianças menores, tinham uma necessidade maior de deixá-las na escola. Então foi a razão do Infantil voltar primeiro que o Fundamental. E aqui nós optamos pelo retorno gradualmente, de acordo com a faixa etária. (Cecília, coordenadora)

Muita ênfase precisou ser atribuída a conhecidos princípios de aprendizagem, porém nem sempre tão conscientes, como o princípio mais importante para Ausubel (1980) que coloca como ponto chave da aprendizagem o conhecimento, por parte dos educadores, daquilo que o aluno já sabe, para daí partirem as propostas de ensino ancoradas nesse conhecimento prévio do aluno, potencializando uma aprendizagem significativa. Embora conhecido, nunca foi tão verdadeira e necessária a aplicação desse princípio, diante da angústia de professores:

Então o meu papel foi um pouco esse porque eu sentia que os professores, alguns, estavam muito preocupados com os conteúdos perdidos e com os atrasos: “Mas todo ano, o segundo ano, já chega assim. E esse ano chegou assim, desse outro jeito”. E a minha tentativa era: “Gente, mas agora chegou desse jeito. A gente vai atuar [a partir] do jeito que chegou, não adianta. É uma outra coisa.[...] Então vamos fazer sondagem, vamos fazer atividades diferenciadas para a gente ver como é que esse grupo está (Cecília, coordenadora)

Foi preciso praticar a escuta e a observação para considerar e partir da situação real e não de uma situação idealizada. Uma escuta que se deu de forma sistematizada com as famílias, professores e que eram compartilhadas, sugerindo ajustes necessários após estudo e reflexão.

5.2.2.2 - Comunicação com as famílias

Os depoimentos enfatizam, com unanimidade, que a comunicação com as famílias se intensificou expressivamente a partir da pandemia. Inicialmente um contato mais informal para atender dúvidas e questionamentos:

A gente trocou muito com as famílias, a gente ficava conectada direto praticamente, atendendo às demandas. Muitos pais que estavam em home-office pediam ajuda com os horários, então a gente tentou equacionar horário que o pai pudesse trabalhar e depois pudesse ajudar o filho a estar nos encontros, nas aulas remotas. (Catarina, diretora)

Então, logo de começo a gente teve um contato praticamente, por telefone, com todas as famílias, né? Um contato direto, ligando e falando individualmente com todas. As professoras entravam, falavam, entendiam como era a rotina da casa e como a gente poderia ajudar cada um deles. E aí nós fomos organizando e mudando de etapas, aprimorando o modelo para aquilo que era mais adequado realmente. Mas foi no contato individualizado. (Julia, coordenadora)

E assim que este canal de comunicação foi estabelecido de forma mais intensa, foi necessária uma sistematização, principalmente nas escolas com um maior número de famílias, com objetivo de obter feedback sobre os modelos de ensino que estavam sendo adotados, a cada fase e para cada segmento.

E com as famílias eu comecei a mandar formulários para eles como uma pesquisa quinzenalmente. Então eu mandava na segunda, isso voltava na quarta ou quinta, eu passava o final de semana tabulando e fazia um encontro na próxima semana. Então todas as dúvidas das famílias como: o professor está dando muita lição, o professor não está dando lição, como vai ser a prova, meu filho está dormindo...e todas essas questões vieram desse formulário. (Bia, diretora)

E nós fizemos também, depois de 1 mês e pouquinho, 2 meses do início do ensino remoto, nós fizemos grupos focais com faixas de cada segmento. Então eu, a mantenedora, os coordenadores, nos reunimos com grupos de pais, para que eles pudessem nos dar o feedback de como a dinâmica estava funcionando em casa, o que que eles percebiam que funcionava, o que que eles perceberam que não funcionava e as famílias contribuíram muito com a nossa reflexão e com a mudança para a segunda fase. Depois de implantada nós ouvíamos os professores, observávamos os alunos, tínhamos essas conversas e os feedbacks individuais, mas nós fizemos um trabalho sistemático. Então, reunimos grupos de pais de Infantil, de Fund 1, de Fund 2 e de Médio, em momentos distintos. E ouvimos em cada segmento grupos de pais que contribuíram muito com este olhar sobre como isso estava funcionando em casa e aí assim nós fizemos a segunda fase. (Fernanda, diretora)

As coordenadoras Amanda e Cecília consideram que, embora já fizesse parte do perfil das escolas em que atuam, a decisão de sistematizar a comunicação fortaleceu o vínculo com as famílias. Um vínculo muito produtivo, pois produziu material para ser

analisado e avaliado pela equipe de gestão e dos professores, permitindo um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

[...] foi uma decisão muito importante da direção, foi de estabelecer um vínculo semanal nosso com as famílias, então nós tínhamos reuniões quase toda semana com as famílias, on-line, e era disparado também um “forms” para avaliação. E nós, semanalmente, sentávamos para analisar quais eram esses apontamentos que as famílias traziam. (Amanda, coordenadora)

Então acho que a gente tem uma escuta muito boa. [...] Eu acho que aumentou [o atendimento às famílias] um pouco. Eu acho que já era pelo perfil mesmo da escola, no tamanho da escola. Mas eu acho que aumentou um pouco porque a demanda é maior, foi maior, não é? Acho que até foi muito grande em alguns momentos, porque as famílias não tiveram aquele tempo para entender [...], Mas a maioria, de maneira geral, trazia as questões, a gente avaliava e ia trocando. A gente sempre faz reunião com o professor também. (Cecília, coordenadora)

Vale ressaltar que a transmissão de mensagens entre escola e família possibilitou a troca de informações, percepções e sentimentos por uma via de mão dupla, possibilitando o diálogo entre os participantes, utilizando diferentes recursos com apoio da tecnologia digital - formulários, videoconferências e mensagens escritas, em que conteúdo e forma eram cuidados.

A importância da tecnologia digital para a manutenção da comunicação, possibilitou a todos vivenciar a concepção de McLuhan (2007) ao conceber a tecnologia que se desenvolve a partir das necessidades humanas, modificando seu modo de agir no mundo.

Sim, [a intensificação da comunicação com as famílias] porque nós tivemos muitas reuniões! Muitas! Era uma coisa assim, a gente até brincava “ai meu Deus! Eu só cuido de reunião!” porque também existia um cuidado nesse momento da reunião de tocar essas famílias. Então eram reuniões com apresentações muito bonitas, tinha sempre a escolha de um vídeo que tocasse, de uma animação, tinha sempre uma música, uma poesia, sempre tinha algo também que fizesse eles refletirem sobre todo esse momento difícil que nós estávamos vivendo. (Amanda, coordenadora)

E esses momentos de encontros foram importantes para orientações diversas, como menciona a coordenadora Amanda:

Nós demos orientação para as famílias nessas reuniões para a criança estar sempre vestida, já tomado café antes, tentar respeitar essas saídas para ir ao banheiro, beber água... A gente sempre orientou, desde o início, as famílias para que as crianças respeitassem como se elas estivessem na escola. Eu mesma fiz vários vídeos ensinando os pais a entrarem no e-mail, como entrar na agenda virtual, nas salas virtuais, onde buscava a lição de casa, como enviava para os professores, a gente foi lançando até que eu

lembro que a gente necessitava dessa colaboração da famílias e aí foi um trabalho semanal. Eu ia contabilizando as famílias que estavam conseguindo se organizar. (Amanda, coordenadora)

Ressalta-se a criação de dois projetos em uma das escolas participantes que serão mencionados com mais detalhes na análise da categoria C, pois nascidos na pandemia, tais projetos tiveram continuidade. Um deles refere-se à criação de um informativo periódico (iniciou como sendo semanal) e o outro no formato de encontro de educadores e famílias (via remota e depois presencialmente) para discussão de temas relevantes. Tais projetos permanecem ativos e institucionalizando novos canais para fortalecimento de vínculos entre a escola e as famílias.

5.2.2.3 Reorganização curricular

Diante dos desafios já destacados na análise da categoria A, novas formas de organização foram necessárias para viabilizar a continuidade da ação educativa escolar exigindo uma reorganização curricular. Entendendo que currículo abrange o conjunto de experiências que é organizado e realizado pela escola com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, consideramos aqui os seguintes aspectos: tempos, espaços, conteúdos, práticas de ensino, avaliação, formas de atuação de docentes e alunos.

Bruno e Christov (2013) fazem uma importante reflexão sobre currículo como *ação* e como *registro*. Currículo como *ação*, que é sobre o caminhar, as autoras esclarecem que

O currículo como caminhar é o mesmo que currículo como experiência, e esta é sempre única, posta a cada dia, intensa, transbordante de qualquer enquadramento, intenção ou fotografia. Experiência é sempre maior que a narrativa sobre ela e mais difícil de delimitar. (Bruno e Christov, 2013, p. 84)

Reitera-se que não se trata de uma única reorganização para toda a escola, durante todo o período crítico da pandemia (2020 e 2022), pois a cada etapa das possibilidades das relações - período de isolamento, retorno presencial parcial - retorno presencial, novos modelos foram utilizados. E, mesmo dentro de cada uma das etapas, por se tratar de algo inédito, nunca vivenciado, alterações foram sendo realizadas a partir da percepção dos professores e familiares, como foi mencionado no tema anterior.

No período de isolamento em que as relações nas escolas participantes aconteceram mediadas pela tecnologia digital, diferentes formas caracterizaram a organização do trabalho escolar. Um critério importante foi atender às especificidades de cada segmento que exigia ações sintonizadas às necessidades e possibilidades de acordo com a faixa etária.

Entre os segmentos, o grupo dos alunos menores - Educação Infantil, principalmente, foi o que tinha menos condições de aproveitar o ensino remoto. Com necessidade de um tempo reduzido de tela e dependência de adultos para a conexão, foram necessárias outras formas de atuação:

A realidade da Educação Infantil foi muito difícil porque as crianças não ficam, óbvio, expostas...[à tela do computador] então nós organizamos uma hora por dia com eles, e começamos a fazer drive-thru na escola. A gente organizava todo um bloco de atividades com orientação, os pais vinham com o carro, entravam na escola, pegavam a atividade. (Bia, diretora)

Nós demos material periódico para os pais levarem para casa, de papel, lápis, xerox que a família vinha buscar no drive-thru. (Catarina, diretora – T12)

Com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Fund.1), também ocorreram adaptações ao longo do período. Adaptar as possibilidades e necessidades da faixa etária ao compromisso de aprendizagens específicas do segmento exigiu alterações, ainda nesse período inicial da pandemia

E partimos para testes de gravações. Isso foi um pouco exaustivo, porque você busca uma perfeição, não é? [...] realizamos essas gravações junto às ferramentas que nós tínhamos e começamos a enviar para as famílias via um aplicativo que nós já temos, o classapp, essa organização. [...] Só que nós chegamos à conclusão de que o distanciamento dos profissionais com as crianças era muito grande, não é? [...] era muito importante que as crianças tivessem contato com os professores. Então tomamos a decisão que nós entraríamos de forma on-line, em tempo real, com as crianças. [...] a gente pensou que era para um mês, passou para dois meses, três meses, a gente precisou buscar outras estratégias. Chegou um momento, que nós percebemos que das 7 e meia às 10 horas as crianças saíam com uma defasagem muito grande de conteúdo. Era pouco tempo aquilo que estava sendo feito. Mesmo trabalhando, não era da mesma forma que trabalhar esse mesmo período no presencial. Então nós acabamos investindo num horário normal de aula, tivemos sim que mexer nesses horários para ficar menos cansativo para as crianças. Existia sempre essa preocupação, não é? Cuidar do professor e das crianças. (Amanda, coordenadora)

Cada escola foi experimentando, observando, ajustando a forma de atuação possível e mais adequada para a realidade dos seus alunos:

[...] as primeiras atividades a gente postava, depois, porque eles [pais] tinham essa rotina da casa para administrar, então fazer em tempo real com todas as aulas síncronas não funcionava para todos do mesmo jeito. Aí a gente começou com as aulas no zoom e aí entendemos que tinha que ser um tempo reduzido, porque aquele momento o pai conseguia disponibilizar para criança ter ali o contato com os amigos, com as professoras. (Julia, coordenadora)

O monitoramento e análise dos modelos adotados e seus ajustes acontecia a partir da percepção dos professores e também da escuta dos familiares que muito contribuíram nesse momento.

Depois a gente avançou um pouco mais e percebeu que valia a pena ter pequenos grupos. Pelo menos semanalmente, a professora ter um contato mais direto com 4, no máximo 5 crianças na tela, porque assim eles conseguiam mostrar o que eles estavam fazendo, ela ter um retorno e poder interferir naquela aprendizagem ou naquele resultado, naquela resposta. E aí fazia uma interferência mais individualizada. E ainda assim, para algumas crianças que estavam com muita dificuldade, a gente localizava um horário individual para professor entrar só com aquela criança e primeiro fazer esse trabalho de mostrar para ela que era possível, de cuidar dessa parte individualizada. Depois disso, também teve um trabalho intenso, já na segunda etapa, de questões socioemocionais, porque a parte afetiva começou a trazer os conteúdos de angústia, de medo. (Julia, coordenadora)

Esses depoimentos evidenciam o movimento ao explicitar as transformações que eram realizadas nas ações pedagógicas, de forma a atender as necessidades e possibilidades de estudantes e professores.

Mas o trabalho de reorganização curricular não se limitou ao como fazer, mas que conteúdos selecionar. E, por consequência, organizar também alguma forma de recompor as perdas que eram observadas.

[...] e a gente teve que negociar currículo. E negociar currículo significa mostrar para essas famílias que todo esse material que eles compraram não vai ser trabalhado e que vai ser trabalhado, isso vai demorar, sei lá, 5, 2 anos. A gente não sabe prever quanto tempo vai para organizar todo esse currículo de novo. Paralelo a isso, a gente foi estudar avaliação, estratégias didáticas, selecionar o que era importante daquele conteúdo, porque não ia dar conta trabalhar todos os conteúdos, então tudo isso foi feito (Bia, diretora)

Eu consegui nesse período que a instituição promovesse um curso on-line para as crianças que apresentavam dificuldades [de aprendizagem]. Então, no contraturno nós fizemos assim alguns, principalmente para 2º e 3º anos, algumas atividades envolvendo leitura, [...] Então promovemos várias lives de contação de histórias, aí entraram outros profissionais, nós tínhamos aí o reforço no contraturno, quando a gente percebeu que algumas crianças estavam com desempenho aquém. (Amanda, coordenadora)

E, no período de retorno parcial, muitas instituições adotaram a forma de aulas presenciais transmitidas aos alunos que estavam em casa, em virtude do rodízio para seguir os protocolos sanitários – número de alunos x espaço físico - ou por escolha da família. Porém, foi uma maneira muito precária de enfrentar a situação com as duas realidades de forma concomitante.

Entre as escolas participantes, houve a possibilidade de adotar outras maneiras que não a transmissão das aulas presenciais.

Foi um ano que a escola gastou muito dinheiro, porque o que eu fiz, por exemplo, numa sala de 2º ano A eu tinha duas professoras. Eu contratei, uma para dar aula para quem estava presencialmente e outra para quem estava lá [em casa]. Porque eles não tinham autonomia para ter aula ao mesmo tempo. Diferente do Ensino Médio e do Fund 2. Então, Infantil e Fundamental 1, eu tinha várias estagiárias, monitoras, que a gente foi formando muito rápido, passaram desse cargo, para ser auxiliar de professor e aí o professor iniciava uma aula de português, conversava, fazia uma leitura, na hora de realização de exercício vinha a auxiliar que ficava com essa turma e a professora ia para outra. A gente fazia os dois modelos. (Bia, diretora)

Em relação às atividades diferenciadas, realizadas na forma de eventos, que também constituem o currículo da escola, foram organizadas de acordo com as possibilidades do momento, ou seja, de forma remota.

[...] a gente teve que fazer a inauguração da biblioteca nova on-line, festa junina on-line, fizemos o dia das crianças que era uma atividade de circo, on-line. Coisas que a gente nunca imaginou. E aí a gente foi procurando recursos, reinventando. (Bia, diretora)

Então a gente fez contação de histórias remota, a gente fez festa junina remota... Então todo esse engajamento da equipe eu acho que contou mesmo com a sensibilidade dos professores. Eles estavam muito sensibilizados com a situação das crianças estarem em casa, presas, confinadas, sem troca. E também porque a gente sabe que nessa faixa etária o aprendizado se dá pela troca. E sem troca não tem aprendizado. Então eu acho que isso foi o detonador de todo esse movimento da equipe. De entender que a troca é fundamental para o aprendizado (Catarina, diretora)

Com o retorno das atividades presenciais, alguns aspectos puderam retornar à configuração anterior à pandemia, como por exemplo, a organização do tempo, do espaço. Enfim, a maior parte do cotidiano da escola foi reestabelecida, mas acrescida das ações para atender às possíveis novas demandas. Assim, com relação às previsíveis defasagens de aprendizagem dos conteúdos de cada ano/série, ganhou força a investigação sobre o que os alunos de fato sabiam por meio de frequentes sondagens.

Fizemos, logo que eles chegaram, avaliações diagnósticas para detectar algumas questões. Já tínhamos consciência, o grupo já tinha discutido, a questão da Matemática, o quanto já tinha ficado mais comprometido do que as demais disciplinas, já tínhamos pensado em ações, em passar conteúdos que não foram trabalhados pra o ano seguinte, então tudo isso na matriz foi cuidado. (Amanda, coordenadora)

As atividades diagnósticas, habitual para os educadores, tornaram-se instrumentos fundamentais para o ensino, nessa retomada das aulas presenciais, para a reorganização necessária em termos de conteúdos e estratégias.

A gente precisou mexer em algumas estratégias e até em algum conteúdo, remanejar para que a gente conseguisse terminar bem o ano. Após as diagnósticas nós demos uma movimentada em relação a algumas questões para poder trabalhar. (Amanda, coordenadora)

No retorno, precisou haver um intenso trabalho em relação às expectativas dos professores sobre os alunos – seus conhecimentos, habilidades e atitudes. A realidade era muito diferente das expectativas, tomando como base os anos anteriores, sem pandemia. Por mais que estivessem habituados a observar e identificar situações reais, o vivido nesse período de retorno às aulas presenciais foi um tanto inusitado, não favorecendo o desenvolvimento das propostas previstas para o ano/série, apesar da flexibilidade que elas sempre contemplaram.

Nós tivemos que replanejar pedagogicamente, baixar as expectativas, criar planejamentos alternativos, criar aulas, como é que eu vou dizer pra você, mais dinâmicas. Não que aqui...a gente já tinha esse valor de estratégia pedagógica, mas a gente ampliou um pouco. A gente ampliou e tiramos um pouco da tecnologia. (Catarina, diretora – T26)

Evidentemente as defasagens não eram as mesmas e também não atingiam todos os alunos, exigindo uma organização que atendesse pontualmente os alunos que necessitassem dessa retomada.

Então, desde 2021, quando começamos retornar, tem um trabalho constante de diagnóstico, identificação de lacunas e recuperação. [...] A gente tem chamado internamente de trabalhos de retomada. Então, por exemplo, um trabalho que nós precisamos fazer com o Fund. 2, foi de retomada de grafomotricidade. Os alunos falavam “como é mesmo o ‘s’ maiúsculo, como é mesmo essa letra?” [...] e fizemos um trabalho no contraturno especificamente com esses alunos de grafomotricidade, Isso aconteceu na matemática, isso aconteceu em várias áreas. (Fernanda, diretora)

Paralelamente às atividades previstas para cada ano/série, as sondagens e observação dos professores estiveram presentes a fim de identificar as lacunas e, a

partir delas, programar o trabalho de retomada, ora com todos, ora com o grupo identificado a partir desses diagnósticos.

Então, desde 2021, a cada pouco a gente identifica “olha aqui, a gente precisa retomar esse conteúdo, aqui a gente precisa retomar essa habilidade, aqui a gente precisa e tem que ser com toda a série”, então fizemos algumas pausas com séries, em que retomávamos os conteúdos prévios e fazíamos algumas atividades no contraturno de retomada, com grupos menores, sob demanda. (Fernanda, diretora)

E o que mais surpreendeu as entrevistadas foi a constatação da perda de procedimentos escolares já habituais entre os alunos antes da pandemia, assim como as questões emocionais, relações interpessoais e formas de lidar com os conflitos.

Você teve que pensar no social, nos procedimentos. O procedimental foi muito... eu acho que eu diria a você que foi o mais forte. Porque ninguém tinha a expectativa que eles estivessem academicamente resolvidos. (Catarina, diretora)

Nós precisamos planejar a retomada de todas as práticas escolares. No começo era muito engraçado, eles levantavam e saíam da sala. Aí professor dizia “aonde você vai?” – “eu vou o banheiro!” (Fernanda, diretora)

Então precisou todo um resgate ao longo deste ano [2022], pra que a gente pudesse investir e resgatar esses procedimentos. (Amanda, coordenadora)

Ao ouvir os relatos sobre a volta, constata-se que a observação dos professores precisou ser mais apurada para poder entender a presença de atitudes que não eram habituais no ambiente escolar. Percebe-se o quanto o ambiente escolar normatiza certos comportamentos, atitudes e procedimentos para que sejam adequados à convivência entre os alunos e o quanto se espera dos alunos posturas escolarizadas. Não se trata de uma crítica às instituições, mas uma constatação, sem julgamento de valor. A escola, de acordo com Escolano (2017), possui uma gramática e uma geografia própria, que parametriza formas de relacionamento, de discurso e de ocupação do tempo e do espaço.

É possível observar, também, a partir dos depoimentos, o engajamento da equipe dos profissionais atuando com sensibilidade e criatividade nas propostas realizadas. Tais posturas refletem uma forma de gestão em que as responsabilidades são compartilhadas, envolvendo a equipe no compromisso com os objetivos de aprendizagem.

5.2.2.4 Novas demandas formativas

Retomando a contribuição da revisão de literatura, vale mencionar o que propõe Gatti (2020) para a reconstrução da escola a partir da pandemia. Para a tão mencionada flexibilidade e criação de dinâmicas mais eficazes, a autora defende que é a formação continuada da equipe gestora e dos professores o principal vetor que possibilita indicar a direção, o sentido e o ritmo, levando em conta as necessidades e possibilidades de cada escola.

A complexidade da realidade vivida, a partir da pandemia, precisa ser reconhecida e assumida pelos educadores para a organização dos processos formativos como destaca a coordenadora Júlia:

O primeiro passo era formar para algo inusitado, não é? [...] E nesse momento a gente precisou ter foco em algumas questões, um pouco mais estratégicas, né? Então, ensinar ferramentas novas, ensinar a construir coisas que chamem a atenção da criança. [...]. Então elas [professoras] foram aprendendo a ferramenta. Tivemos que ter um foco também na área da saúde, porque querendo ou não, precisávamos entender o momento. Não só para as famílias a gente investiu em palestras, mas para os professores também. (Júlia, coordenadora)

Além da complexidade do ato de ensinar, houve a necessidade de se adaptar às novas formas de comunicação, com o objetivo específico de promover a aprendizagem. Não bastava estar familiarizado com a utilização da tecnologia digital para a comunicação. Essa familiaridade, mencionada pelas participantes, foi importante, mas era necessário um passo a mais, ou seja, ir além da comunicação, mobilizando os alunos para as funções cognitivas para a aprendizagem.

Tivemos também uma consultoria de formação que trabalhou bastante com as nossas equipes, tanto a discussão mais conceitual e metodológica como o repertório de ferramentas possíveis para utilização. E tivemos formações com as nossas próprias equipes de TE e TI sobre as ferramentas que nós estávamos disponibilizando às equipes. [...] Que ferramentas possíveis para a utilização naquele momento. Muitas delas eram novas. (Fernanda, diretora)

Os autores Brito, Rodrigues e Ramos (2021), mencionados na revisão de literatura, enfatizam, em seu artigo, justamente essa questão sobre a importância de conciliar o domínio do uso da tecnologia, aos princípios de aprendizagem para que a funcionalidade dos recursos tecnológicos sejam coerentes e potencializadores desses princípios.

Como o período de pandemia exigiu diferentes formas de atuação e consequente organização do trabalho escolar, o acompanhamento e avaliação constantes sobre a efetividade dos modelos adotado foi fundamental para os ajustes que eram necessários.

Ao longo do período de pandemia nós tivemos fases: o modelo inicial, um segundo modelo, em que nós ajustamos este modelo inicial a partir da experiência, a partir dos estudos. Esse período inicial da pandemia foi um período em que nós todos estudamos muito, lemos muito. Justamente para poder ir aperfeiçoando o modelo. E tivemos uma terceira etapa em que nós ainda fizemos alguns ajustes no modelo. Então a gente conseguiu ir fazendo ao longo desse período, tanto o processo de estudo e formação das nossas equipes como o processo de ajuste do modelo ao longo de todo esse processo. (Fernanda, diretora)

Uma outra demanda formativa refere-se a como lidar com as questões de ordem emocional com todos: professores, alunos e famílias. Uma das participantes expressa que “[...] a finalidade maior do ano passado foi o resgate da saúde emocional. Em todos! Não só nos estudantes, nas famílias e na equipe também”. (Catarina, diretora)

[a formação] Foi marcante e de novo é isso. Foi uma formação que foi acontecendo na ação. Nós tínhamos momentos de conversar, mas esses momentos quando estavam todos os professores era mais para falar da angústia deles, da solidão, do desespero, muitos parentes doentes... Então a gente também teve que dar suporte para os professores. (Bia, diretora)

Acho que a gente precisou ter muito cuidado com o emocional, não é? Da equipe também. Assim como a gente teve alunos que sofreram com as depressões durante o isolamento, a gente também teve na equipe.[...]. Tanto que logo na volta [ao presencial] foi contratada uma psicóloga que faz um trabalho regular. Em algumas formações ela faz com a equipe e faz com as classes, om os grupos. Então, a Vânia que é a orientadora fez muito atendimento e ajudou muito a equipe nesse sentido, porque ela é psicóloga e no Fund 2 e Médio nós então contratamos essa psicóloga, que faz esse trabalho semanalmente com os grupos de alunos e uma vez por mês ela participa das reuniões. (Catarina, diretora)

Mas o fundamental foi sempre manter fortalecidos os princípios e valores da escola. Situações inusitadas podem trazer insegurança e por isso a fala de uma das diretoras, à sua equipe, evidencia essa questão, o que é vital para a existência da escola

[...] ‘a gente vai escrever esse 2023 com uma escola que a gente precisa voltar para aquilo que é a nossa essência e não apagar fogo. Porque em 2022

a gente apagou fogo. [...] Eu terminei o ano mostrando pra eles de que espaço era esse, de que escola era essa. Do que a gente falava enquanto finalidades, do que eu falava enquanto atendimento à diversidade, à equidade. E que uma escola desta, ela só existe se tiver amorosidade. E não tiver preconceito e a gente estiver preocupado com esse bem coletivo. [...] a gente precisa construir essa identidade de grupo de novo e que se perdeu na pandemia. (Bia, diretora)

Às novas demandas foram incorporadas as formações que já estavam previstas e programadas, tornando o processo intenso e exigindo muito das equipes, tanto da gestão como dos professores.

5.2.2.5 Condições para a formação e atuação dos profissionais

A abertura de tempo e espaço para refletir, estudar, trabalhar coletivamente, foi fundamental para possibilitar a dedicação dos professores que puderam exercer a colaboração e a criatividade como pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

Eu instituí na escola reuniões semanais com esse pessoal todo. Então, com os professores, os coordenadores faziam e foram construindo um jeito diferente de ser escola. Porque, na verdade, não adiantava a gente transpor o que era uma escola presencial para uma escola à distância. Então a gente teve que construir uma outra realidade. A gente, conversando na equipe de gestão, definiu antecipar as férias para que tivéssemos um mês, então, para pensar como essa nova escola ia ser. (Bia, diretora)

Então, a cada atividade, a cada evento, a equipe se mobilizava para criar uma forma de fazer aquilo de uma maneira diferente, remotamente. [...] A gente foi conseguindo dar solução para todas estas outras atividades da escola, que são igualmente importantes. Foi um exercício de criatividade. (Fernanda, diretora)

Foi essencial, também, a manutenção de condições materiais para que as ações pensadas e decididas, fossem concretizadas. Por isso, foi muito importante cuidar dos educadores em relação a vários aspectos. Destaca-se com relevância a tranquilidade em relação à manutenção do vínculo empregatício e estrutura material para segurança sanitária mencionada pela diretora Catarina:

Eu entendo também que a gestão da escola cuida muito bem desse grupo. [...] Durante a pandemia nós pagamos integralmente, nós não demitimos nenhum funcionário, foi zero demissão. [...] Não faltou salário, não faltou estrutura... a gente distribuiu computador pra todo mundo que não tinha. [...] eu compro tudo que é estrutura que eles pedem. Tudo! Eu não deixo de comprar nada! Eu acho que é um respeito que a escola tem com a equipe.

Então a gente gastou bastante, mas é aquilo que eu te falei, não estou sendo incoerente, eu mantive tudo que eles me pediram eu fiz.

E, em relação à questão emocional, decorrente das incertezas e do acúmulo de trabalho, foi fundamental a acolhida, escuta da equipe de educadores pela gestão, assim como o acompanhamento das atividades, não para vigiar, mas para apoiar:

[...] Então nós, eu, enquanto coordenação começava o dia junto com as professoras e terminava depois, porque eu era o suporte delas caso acontecesse alguma coisa. Porque caso elas tivessem problema, eu entrava. Eu tinha todos os meets organizados, caso oscilasse, era eu que entrava, por quê? Era como se as crianças estivessem sozinhas dentro da sala de aula. E para que houvesse o respeito entre as crianças o adulto tinha que entrar. (Amanda, coordenadora)

E a equipe ficou muito cansada. São profissionais muito comprometidos, e foram desde o início e isso resulta também em desgaste físico e tinha uma questão de desgaste também emocional, então a gente precisou ter muitas conversas também com as professoras. Como eu falei, nas reuniões a gente precisava ter esse movimento para depois dar início. (Amanda, coordenadora)

É sabido que essa não foi a realidade de muitas instituições, ou seja, poder fornecer todas essas condições. O aporte financeiro constituiu um dos fatores primordiais, e dele dependia a manutenção das matrículas dos alunos, cujas famílias, muitas delas, tiveram sua renda comprometida. Uma equação complicada para ser administrada, pois sem reservas ou sem possibilidade de investimento para um trabalho educativo de qualidade, a evasão escolar tornava-se uma realidade, diminuindo a receita, incluindo nesse cálculo a intensa solicitação de negociações sobre custo das mensalidades.

A partir do depoimento da diretora Fernanda: *“Nós precisamos fazer um trabalho competente de gerenciamento. Nós fizemos uma escolha, nós não desligamos ninguém durante o período da pandemia, nem estagiários. Nós mantivemos as nossas equipes o tempo todo”*, pode-se inferir que, embora a questão financeira nesta escola tenha sido favorável, ela não basta.

O fato de as escolas participantes terem conquistado pequeno aumento de alunos, mas significativo para o período de pandemia, deve-se principalmente ao trabalho criterioso, responsável e fundamentado nos princípios e valores da instituição que foi sendo reconhecido e divulgado pelas famílias.

5.3 Categoria C: O cotidiano da escola a partir da pandemia

A análise desta categoria concentra-se nas revelações dos depoimentos dos profissionais das escolas participantes que vislumbram prováveis respostas à questão inicial da pesquisa que se transformou na tese - *É possível aprender na adversidade (e diversidade) do cenário que foi instaurado para a contenção da pandemia do COVID-19* - a ser confirmada, em que medida, em quais aspectos e em quais condições.

Embora já mencionado, é importante retomar a concepção de aprendizagem declarada nesta pesquisa, isto é, a partir da perspectiva da invenção de problemas, da experiência de problematização, de acordo com Kastrup (2001, p. 17) ao afirmar que

Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. [...] Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização.

Trata-se, então, da busca por construir novas maneiras de agir, das transformações na forma de atuar da gestão da escola que promove adoção de novas ações, fortalecimento de algumas já existentes, abandono de outras, construindo um cotidiano diferente.

Retoma-se o questionamento proposto por Gatti (2020) sobre as possibilidades de mudanças para o pós-pandemia, na procura de novos sentidos e novos caminhos a partir do vivido, refletido e discutido. A leitura desse seu artigo, integrante dos documentos analisados na revisão de literatura, suscita a pergunta: a escola será capaz de promovê-las?

Entretanto, não basta identificar os aprendizados, é fundamental compreender quais fatores contribuíram para que eles se concretizassem, pois aí residem importantes possibilidades de reflexão para uma compreensão ampla da complexidade existente nos processos educacionais da escola e as especificidades de cada realidade. Existirão, por vezes, condições de base, constituintes da cultura escolar que poderão facilitar ou limitar as possibilidades de aprendizados efetivos.

Dessa forma ao analisar o relato dos participantes sobre o cotidiano da escola a partir da pandemia, foram elencados dois tópicos: aprendizados da equipe de gestão e oportunidades para além da pandemia, como demonstra o quadro 11.

Quadro 11 - Tópicos e temas da categoria C

CATEGORIA	TÓPICO	TEMA
O COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA PANDEMIA	APRENDIZADOS DA EQUIPE DE GESTÃO	• Ampliação do conhecimento sobre a equipe da escola • Aspectos pedagógicos e formativos • Importância das relações sociais e saúde emocional para o desenvolvimento e para a aprendizagem • Efetividade na comunicação com as famílias
	OPORTUNIDADES PARA ALÉM DA PANDEMIA	• Reflexão a partir de registros • Valorização da escola • Desenvolvimento dos profissionais • Interdependência de diferentes setores para o bem-estar da sociedade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.3.1 Aprendizados da equipe de gestão

No caminhar da pesquisa, especificamente ao realizar o grupo de discussão com alguns profissionais da educação, no início do retorno presencial, ainda parcial, foi possível identificar, em seus depoimentos, a percepção de alguns aprendizados decorrentes das ações empreendidas nas escolas para a superação dos desafios impostos pelo distanciamento social.

Nessa oportunidade, que possibilitou a aproximação de alguns profissionais para ampliar a exploração do tema da pesquisa, foi possível destacar o que o grupo caracterizou como aprendizado até aquele momento: o fortalecimento do vínculo entre os profissionais da escola e desses profissionais com as famílias; o aprimoramento da comunicação com novos canais de contato - aplicativos e plataformas mais ágeis de comunicação escrita, em áudio e vídeo - que viabilizaram as relações necessárias para a continuidade do trabalho escolar; novas aprendizagens para os professores que compartilharam seus saberes com seus pares, estimulando o trabalho coletivo; e valorização de atividades manuais pelos alunos, evidenciando que a tecnologia é útil, mas que não exclui outras formas de expressão, produção e aprendizagem.

Ao analisar os dados produzidos por meio das entrevistas, alguns desses temas que emergiram no grupo de discussão, reaparecem ao lado de outros apresentados e discutidos a seguir.

5.3.1.1 Ampliação do conhecimento sobre a equipe da escola

Uma das primeiras ações da equipe de gestão, seja qual for o seu nível de atuação (diretor e coordenadores, coordenador e professores) é a constituição de uma equipe de trabalho colaborativo que pressupõe conhecimento dos seus integrantes. (Cavaco, 1999).

O jargão popular diz que é na dificuldade que se conhece verdadeiramente as pessoas e, diante de um cenário inusitado, os depoimentos de duas diretoras confirmam uma descoberta importante:

Na verdade, ela [a pandemia] foi uma surpresa assim, claro foi bastante difícil para todo mundo, mas ela trouxe um lado positivo porque mostrou um engajamento da equipe de uma forma que eu nunca imaginei que fosse tão efetivo. Os professores se envolveram demais. (Catarina, diretora)

Eu acho que identificou primeiro que eu conto com um grupo de coordenadores fora de série, de competência, de professores...da importância de olhar esses professores de forma muito potente, porque eles fizeram essa escola funcionar, não foi a ... obvio que a tecnologia veio, ajudou, mas se eu não tivesse professor cuidadoso, atento, que respondia a essas crianças nesse hangout a toda hora, isso não teria funcionado. Então a gente sempre valorizou muito a figura do professor nessa escola, e depois dessa pandemia isso ficou absurdamente forte. (Bia, diretora)

E essa percepção, certamente, alimentou a manutenção de energia das equipes, para o enfrentamento, pois valorizar e cuidar dos educadores favorece o senso de pertencimento e corresponsabilização com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

5.3.1.2 Aspectos pedagógicos e formativos

Um aprendizado que se destaca é o relacionado à utilização da tecnologia digital pelos professores e alunos, o que viabilizou a continuação da ação educativa e foi incorporado no cotidiano da escola, na pós-pandemia, para várias situações:

A gente aprendeu que as agendas virtuais dão muito certo com os alunos então a gente não precisa mais dessa agenda (física), eles são muito rápidos. A gente aprendeu que dá para eles trabalharem em grupo, mesmo fora daqui, porque eles já trabalhavam com os grupos do meet e zoom, que deu super certo. (Bia, diretora)

Hoje eu consigo fazer reuniões on-line com todo o grupo de professores, a gente ganha tempo. Eu consigo fazer formações também com profissionais de fora. (Amanda, coordenadora)

Entretanto a tecnologia não resolve tudo e é importante que coexista com outras estratégias

Então todo o acervo de repertório, ferramentas, dinâmicas, práticas e utilizações os professores continuam utilizando quando interessa. Nós também aprendemos que há coisas que se faz à mão e presencialmente, então esse também foi um grande aprendizado. Porque acho que antes da pandemia, havia uma certa utopia de que a tecnologia daria conta de tudo e a gente aprendeu na prática que não. Que há coisas que só funcionam no presencial, então hoje a gente tem feito um esforço de fazer boas escolhas. A atividade poderia ser feita num formulário digital, mas a gente prefere que seja numa atividade discursiva, feita à mão. Então a gente percebe a importância de cada uma das estratégias. Eu acho que isso é um aprendizado que ficou. (Fernanda, diretora)

Aspectos formativos com o olhar para a individualidade buscando atender necessidades específicas, promover a reflexão a partir da autoavaliação também foram estimulados e incorporados:

E o olhar também mais individualizado eu acho que isso foi um ganho. Eu acho que a gente conseguiu aqui, de olhar para aquela criança. (Cecília, coordenadora)

Ela [a autoavaliação dos alunos] surgiu por conta disso. Nós tínhamos algumas crianças que eram inadequadas, por exemplo, com o uso do chat. [...] Precisava fazer com que eles refletissem sobre essa ação e o quanto isso ia comprometer, eles e o grupo. Isso foi conversado com as crianças, depois nós passamos para as famílias, [...] e aí isso [as atitudes inadequadas] também foi diminuindo. (Amanda, coordenadora)

Observou-se a preocupação de atitude mais criativa por parte dos professores, pois era grande o desafio de motivar e manter a atenção dos alunos, tanto no período de ensino remoto, como retorno ao presencial, associada à necessidade de recuperar hábitos e posturas perdidas.

Ajudou numa criatividade também dos professores, então de ter uma busca por coisas diferentes [...] não é só aquele livro, então vamos procurar uma atividade diferente. O trabalho em equipe, eu acho que cresceu, todo mundo se ajudou muito, não é? Até dividir as funções. Eu vejo que aqui tem um trabalho em equipe no sentido de todo mundo se ajudar. (Cecília, coordenadora)

É possível relacionar esse movimento ao que Liberali (2020), inspirada em Paulo Freire ao propor a construção do “inédito viável”, convoca a reflexão sobre o

que é possível aprender com as iniciativas para o enfrentamento da crise, criando o possível.

A questão da diminuição de fronteiras, mencionada por Marcelo (2022), em relação à educação formal, escolar e a que acontece na vida, possibilitou um certo desconfinamento da escola, intensificando o diálogo entre esses dois mundos. E na escola, essa flexibilidade e abertura para uma integração entre o mundo da escola e o da sociedade favoreceu um certo desconfinamento da sala de aula como principal espaço de aprendizagem. Amparados ou não pela tecnologia, outros espaços passaram a ser mais utilizados e explorados pelos professores.

Hoje, os professores e a gente têm trabalhado muito isso, exploram muito os espaços da escola. A aula de geografia pode ser tanto na sala de aula como com o dispositivo, na biblioteca, no pátio, ou qualquer outra situação.
(Amanda, coordenadora – T80)

O próprio funcionamento da gestão sofreu alterações ganhando mais agilidade:

E aí, pensando do ponto de vista da gestão, esta agilidade acrescentou qualidade ao trabalho. Porque tradicionalmente, [...] a gente tinha um funcionamento um pouco mais lento. Então tudo tinha que ser muito bem planejado, previsto com muita antecedência...Estudado, aprofundado, destrinchado...Refletido, pilotado, para depois ser ampliado, não é verdade? Havia um outro modo de gestão [...] Hoje, se a gente puder dizer ele é mais “metodológico, didatizado”, Hoje a gente aprendeu a trabalhar melhor com o erro, do ponto de vista da gestão, porque a velocidade da necessidade da implantação não permite a gente pilotar muito antes, então implanta e corrige já em produção. (Fernanda, diretora – T107/109)

Evidencia-se, portanto, oportunidades importantes para reorganizações educacionais provocadas pela urgência que promoveram a revisão de aspectos organizacionais e de gestão mais efetivos para o ensino e a aprendizagem, como preconizaram Fabris e Pozzobon (2020).

5.3.1.3 Importância das relações sociais e saúde emocional para o desenvolvimento e para a aprendizagem

Embora aprendizagem não se limite às aquisições no âmbito cognitivo, é relativamente comum considerar a aprendizagem escolar ligada preponderantemente ao desenvolvimento cognitivo ou intelectual. Tal concepção consiste numa redução no processo de aprender, pois muitos estudiosos do desenvolvimento humano já

apresentaram em suas teorias uma visão interrelacionada das dimensões ou aspectos humanos.

Mahoney e Almeida (2004), ao apresentarem a constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon, caracterizam-na com base no enfoque interacionista, que acontece em duas dimensões. A integração dos conjuntos funcionais que constituem a pessoa: motor – afetivo – cognitivo e a integração organismo e meio, isto é, o entrelaçamento das condições orgânicas com as condições de existência cotidiana, ou seja, o meio físico e social de uma sociedade, que expressa uma determinada cultura, numa época específica.

Tais princípios são do conhecimento dos educadores com formação teórica consistente, porém, quando ocorrem situações extremas (como a do isolamento) fica flagrante a falta que faz o ambiente promotor dessas interações, que são imprescindíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem. E a situação vivida trouxe, à tona, a ênfase desses aspectos, nas palavras de duas diretoras.

Um outro aprendizado sério é de que o quanto as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano. São imprescindíveis. O distanciamento fez um empobrecimento e um embotamento psíquico absurdo! Então isso também é algo que eu aprendi bastante! (Bia, diretora – T80)

[...] eu acho que a valorização da saúde emocional como fundamental e todo mundo valorizou isso. Eu acho que nunca teve tanto respeito pelo psicólogo como se tem hoje. Eu acho que se perdeu o preconceito de um psiquiatra. (Catarina, diretora – T48)

Com relação aos impactos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem, Menezes e Francisco (2020) alertam que há muito o que ser analisado e compreendido sobre esses impactos com a criação de espaços de estudo e discussão, pois muitos poderão ser os desdobramentos ao longo do tempo.

Tal alerta foi, de fato, confirmado exigindo a atenção, o cuidado, o acompanhamento por parte de famílias e escolas para promoção do desenvolvimento dos alunos, pois como afirma Prandini (2004), ao explicitar a teoria walloniana a respeito da constituição da pessoa:

A compreensão da integração de funções de todos os domínios no processo de aprendizagem nos conduz à percepção de que não há atividade exclusivamente cognoscente, ou de expressão de afetividade ou de trabalho do movimento. A aprendizagem de um conteúdo, considerada uma atividade

predominantemente cognitiva, se dá sobre uma base orgânica (ato motor); depende da motivação, da vontade da pessoa aprender; mobiliza expectativas, ansiedade, medo (afetividade). (Prandini, 2004, p. 37)

Acrescenta-se que todos esses aspectos – cognitivo, afetivo e motor – são passíveis de desenvolvimento e, portanto, merecem a atenção dos educadores, em geral, na proposição de situações que favoreçam “o refinamento das trocas afetivas, a elaboração cognitiva da emocionalidade do próprio educador, o ajuste das formas de intercâmbio, [...] exigências da própria afetividade em sua marcha evolutiva, que é essencialmente integradora.” (Dantas, 1993, p. 75-76).

5.3.1.4 Efetividade na comunicação com as famílias

A utilização da tecnologia digital, por meio de aplicativos e redes sociais proporcionou a ampliação dos canais de comunicação entre escola e família, facilitando o acesso e agilizando o diálogo entre os grupos que dispõem dos equipamentos para tal, como foi o caso das famílias das escolas participantes.

Com isso, foi possível a intensificação do vínculo entre educadores e familiares, imprescindível para a realização das atividades escolares, sobretudo dos alunos dos anos iniciais, promovendo não só o compartilhamento das propostas e atividades, como da intencionalidade delas.

Foi um momento muito ruim, mas nós tiramos muita coisa boa. E aí eu tiro por mim. Meu vínculo com as famílias aumentou assim consideravelmente, porque precisava, era necessário...(Amanda, coordenadora)

Uma coisa que a gente precisou muito, enquanto comunidade educativa também foi essa aproximação às famílias. Então, aqui, nós tivemos um resgate de atender a todos individualmente, trazê-los pra escola, aproximar... Porque a ferramenta trouxe uma facilidade que eram as reuniões serem on-line. (Julia, coordenadora)

Com a diluição das fronteiras entre o ambiente da casa e da escola (Marcelo, 2022), tendo os familiares como aqueles que apoiavam os alunos menores, essa aproximação foi bem-vinda, sugerindo uma atuação harmoniosa.

Eu acho que...vamos ver o que ficou: até com as famílias eu acho que aproximou. E da gente entender que a gente precisava, ter esse entendimento que precisa comunicar melhor, que precisa explicar melhor. Eu acho que é um ganho da pandemia. (Cecília, coordenadora)

Ah, tem uma coisa que nasceu na pandemia e que permaneceu foram os informativos. [...] A cada semana eu notificava, toda sexta-feira, quantos casos de COVID tiveram, o que que a gente precisava de cada sala... Isso eu fiz durante os dois anos de pandemia. Quando as crianças voltaram presencialmente [ainda em 2021], se tinha algum caso a gente afastava toda a sala e isso virou uma rotina. Terminado esse momento, e aí no final disso, eu já comecei a colocar no informativo uma obra de arte, um pensamento, eu já comecei a trazer as coisas para a educação. [...] eu falei, ah vamos continuar com o informativo contando o que aconteceu na semana na escola. (Bia, diretora)

E a efetividade da comunicação, no momento crucial da pandemia, tornou-se parte integrante do cotidiano da escola, assumindo objetivos de divulgação do trabalho e oportunidade de reflexão sobre temas de interesse comum, isto é, educação dos filhos e alunos.

5.3.2 Oportunidades para além da pandemia

Os aprendizados que foram incorporados no dia a dia da escola não ficaram limitados à instituição, mas produziram repercussões em relação à valorização da própria escola, o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham e uma percepção da complexidade e interdependência entre setores na vida da sociedade.

5.3.2.1 *A reflexão a partir de registros*

Para poder analisar a realidade vivida, acolher expectativas e necessidades das famílias, planejar o funcionamento da escola, as formações, muitos registros foram produzidos. E todo esse material, que documenta um período em movimento, revela, também, a potência de trabalho de profissionais engajados e comprometidos com a instituição que trabalham.

Foram produzidos registros cuidadosos da percepção das famílias e professores sobre a organização do trabalho. Tal ação possibilitou acompanhar, ajustar e alterar, em função dos objetivos de aprendizagem, das necessidades dos alunos, da disponibilidade dos familiares e das possibilidades profissionais da escola. Foram realizados registros especificando as ações de cada fase para desenvolvimento das atividades da escola.

Por esse motivo é necessário revisitá-los e ressignificá-los à luz do tempo presente, com os grandes desafios vividos já superados, mas com sequelas que permanecem dos impactos, como menciona Bia

[...] através do informativo eu mostro que escola é essa. Então foi algo que ficou e está. Vai ser o quarto ano que eu escrevo. E eu tenho tudo isso... Um dia dá para pegar tudo e dizer “nossa, olha que categorias apresentaram essas escritas, como isso evoluiu de um documento para o outro. ou até mesmo meu pensamento, enfim... (Bia, diretora)

Trata-se da possibilidade de uma análise que responderá à pergunta “O que fizemos com o que fizemos?” ou “O que faremos com o que fizemos?”, atribuindo um outro sentido ao material produzido que revela intenções e ações.

5.3.2.2 Valorização da escola

Com a intensificação da comunicação com a escola, as famílias tiveram a oportunidade de conhecer melhor o trabalho realizado, resultando para muitos a valorização da instituição.

Agora houve... uma coisa boa! Eu acho, e espero que perdure: uma super valorização das famílias com relação à instituição escola, não em relação à escola B, à instituição! Que eu acho que estava um pouco esmaecida. Houve uma super valorização. Eu acho que os pais entenderam o quanto a escola é importante. Não só pra aprender a ler e escrever, né? É pra tudo! (Catarina, diretora)

O gráfico 8, apresentado na pág. 63, referente à pesquisa realizada pelo Datafolha a pedido de Itaú Social, Fundação Lemann e BID, que expressa a opinião dos entrevistados sobre o que deveria ser prioridade na educação nos próximos anos, ratifica a percepção da diretora Catarina. O estreitamento da relação das famílias com os professores promoveu a valorização da ação docente na educação dos filhos, pois um percentual significativo dos entrevistados indicou o aumento do salário dos professores como uma das prioridades na valorização social da função docente, uma valorização não apenas das famílias, mas estendida a outros setores da sociedade

Eu acho que a instituição escola, ganhou uma dimensão acho que em todos os segmentos, não só pra família, mas politicamente, administrativamente [...] Hoje você tem projetos arquitetônicos específicos de escola, de espaços pensados pedagogicamente, não aqueles caixotes, que antigamente eram as escolas grandes, com um monte de salas de aula, não é? (Catarina, diretora)

A percepção positiva da instituição, por parte das famílias e da comunidade local, depende de vários fatores. A escola conquista um espaço diferenciado onde está inserida quando cria um projeto que permite a ela cumprir a sua função social e educativa, como uma “organização aprendente” (Fullan e Hargreaves, 2000) para todos que compõem a comunidade:

É um projeto que me custa energia, porque é uma demanda maluca...[...]. Mas atualmente é mais energia. Mas que eu não largo. Não largo porque eu acho que aí a gente consegue declarar um pouco, não, bastante, o que eu penso da finalidade de escola. Que também é abarcar as diversas comunidades de aprendizagem, né? Porque a gente tem que cuidar dos alunos, mas a gente tem que cuidar dos professores, coordenadores, das famílias, dos funcionários, então é nessa dinâmica que eu tento atuar. Em diferentes comunidades. (Bia, diretora)

5.3.2.3 Desenvolvimento dos profissionais

Refere-se, aqui, ao desenvolvimento no seu sentido integral, nas várias dimensões da pessoa.

Iniciando com o olhar da gestão sobre a equipe de educadores, a coordenadora Julia evidencia, em seu depoimento, o que ela percebe como ganho:

Ah, eu acho que ela [a equipe] tem muitas diferenças. Ela ganhou muito em flexibilidade, em agilidade. De conhecer outras coisas, de trazer para a prática, né? Eu vejo uma mobilidade maior da comunidade, de professoras, enfim, quando a gente monta uma estratégia nova, quando a gente enfrenta um desafio, eu sinto um grupo um pouco mais fluido, mais flexível, mais... “ah, então vamos tentar isso.” Eu sinto essa diferença. (Julia, coordenadora)

Vale notar que o depoimento sugere um crescimento em relação ao trabalho coletivo e à constituição de equipe produtiva e comprometida. Mas também é possível identificar aspectos de crescimento individual nos depoimentos a seguir:

Eu me sinto uma pessoa muito melhor depois da pandemia do que antes. Juro pra você! Melhor no sentido assim de me sensibilizar mais, eu acho que eu evolui nesse sentido. Espiritualmente eu evolui, com certeza! (Catarina, diretora)

Não tem como ser a mesma coordenadora, claro que não. Mas eu acrescentaria a empatia do olhar para as coisas, para todas as coisas, porque agente, educador, sempre tem um foco, né? A gente estuda mais isso, pensa sobre aquilo, falando de educação. Mas eu acho que a pandemia trouxe um olhar para todas as outras coisas: para os protocolos de saúde, o quanto os cuidados a gente pode ter e pode ter um hábito, não é algo específico de

quem está em determinada área. Então, sem dúvida nenhuma, o meu olhar mudou muito para todas as coisas. (Júlia, coordenadora)

Como diretora, como ser humano, eu sempre penso na aquela fala do Nóvoa, que diz que o educador tem que ter textura, não é? As nossas vivências lapidam quem nós somos, elas modificam quem nós somos. Então acho que ninguém é o mesmo depois da pandemia. Nenhum de nós. E aquilo que a gente aprendeu como ser humano, aquilo que a gente aprendeu como profissional, faz com que a gente hoje seja diferente. Nós somos constituídos também pelo sofrimento em que vivemos, pelas experiências que vivemos, pelas vitórias que tivemos. Com tudo o que nós vivemos, então, a gente hoje é um ser humano diferente, um profissional diferente, sem dúvida, sem dúvida. (Fernanda, diretora)

Essas mudanças individuais, conscientes, podem parecer pequenas, mas têm potência de contaminar, primeiramente, os que estão próximos e, abrindo um círculo de reverberação, atingir mais pessoas. Principalmente quando ocupam um lugar de liderança, mesmo que seja situacional, de maneira informal.

5.3.2.4 Interdependência de diferentes setores para o bem-estar da sociedade

Essas percepções mencionadas vislumbram algo novo que poderá ter desdobramentos produtivos para a sociedade. O seu caminhar é lento em alguns aspectos, o que não significa que sonhar e desejar seja inútil.

[...] eu acho que a pandemia trouxe um maior envolvimento da sociedade na política...[...] Então eu acho que isso também teve um engajamento político maior. [...] um envolvimento maior com a área da saúde, com a área da educação, com a política... Exatamente, porque eu acho que antes a coisa era muito fragmentada. Engavetada. Gavetinha da educação, gavetinha da saúde, gavetinha da política. Hoje as pessoas percebem que é um contexto. A escola só vai avançar se ela tiver um suporte político, se ela tiver um suporte na saúde, tudo está vinculado, não é? Então eu acho que nesse ponto a pandemia foi positiva. A gente tem que começar a valorizar o que a pandemia trouxe de bom. (Catarina, diretora)

E após encerrada a gravação, essa diretora comentou: “Olha que interessante, você me fez refletir sobre esse período!”

E aprendemos juntos. E a medida que a gente compartilha, a gente aprende e isso foi muito forte durante a pandemia. As escolas conversando entre si, os pesquisadores contribuindo, todo mundo procurando referências, isso foi muito forte. A ideia disso permanece. (Fernanda, diretora)

O sonho, o desejo, a concepção de um, sendo compartilhados, podem vir a ser o sonho de outros e se concretizar, mesmo que em parte, em transformações para muitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se há razão para temer as incertezas, haverá outras tantas razões para temer a certeza. Porque, afinal, a certeza pode excluir, pode afastar-nos da complexidade e diversidade do mundo, pode criar uma falsa ideia de segurança e de superioridade racional e moral.

(Couto, M. 2016, p. 6)

É chegada a oportunidade de inventariar, em forma de síntese, as descobertas advindas da pesquisa, as reflexões que ela provocou, o conhecimento que foi produzido e o que ficou fortalecido, fundamentado nas evidências dos dados produzidos e também momento para identificar as fragilidades e as lacunas que poderão ser objeto de investigações futuras.

Retoma-se as palavras de Canário (2005, p.87), apresentada na epígrafe da abertura da pesquisa – “é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não consequência de um destino”. Em outras palavras, deseja-se destacar que as ações do presente devem ser cuidadosamente planejadas, considerando os conhecimentos adquiridos, a análise do contexto atual e as perspectivas do que está por vir, de maneira intencional e consciente. Ou seja, o futuro se constrói no presente, a partir da proatividade de cada um que se potencializa no grupo a que pertence, inspirado pelo desejo de uma sociedade mais justa, solidária e menos desigual. E para tal, cabem aqui as palavras de Saramago:

Tomemos então, nós, cidadãos comuns, a palavra e a iniciativa. Com a mesma veemência e a mesma força com que reivindicamos os nossos direitos, reivindicemos também o dever dos nossos deveres. Talvez o mundo possa começar a tornar-se um pouco melhor. (Saramago, 2013, p.90)

A pesquisa buscou relacionar as três questões presentes em seu título – a gestão escolar, formação continuada de professores e pandemia analisando a tessitura entre elas. Entrelaçou os desafios provocados pelas medidas de contenção da contaminação do vírus da COVID-19, focando a educação escolar, em que a formação continuada de professores, organizada e realizada pela equipe de gestão, atuou para enfrentá-los.

Medo, insegurança e ansiedade afetaram a população do planeta, de maneira intensa, porém tais sentimentos conviveram paralelamente, em alguma medida, com a esperança de um novo tempo, ou de uma nova “via”, de acordo com as palavras de Morin (2020). De fato, a observação dos primeiros movimentos, no início da pandemia, de trabalho coletivo para o enfrentamento da situação que manifestaram solidariedade com os menos favorecidos, pareciam anunciar algumas mudanças de paradigmas, tornando-se indispensável uma nova via. O autor explicita que o termo via refere-se a um caminho de transformação, diferente de revolução que tende a produzir opressão, em vez de emancipação ou de projeto que tende a uma noção estática e não de transformação. (Morin, 2020, p.55).

A viabilidade de inauguração de um novo tempo, a partir das ações observadas, no início do período pandêmico, sugeriu o questionamento sobre a oportunidade de aprendizados que se transformou na presente tese: é possível aprender na adversidade (e diversidade) do cenário que foi instaurado para a contenção da pandemia do COVID-19.

Entretanto, é fundamental mencionar a existência de inúmeras perdas, com o alto índice de mortalidade, a impossibilidade de manutenção de recursos para a sobrevivência, a fragilidade física e emocional que atingiu as populações e a precariedade do funcionamento de muitas escolas públicas em nosso país. Um cenário em que as profundas desigualdades socioeconômicas potencializaram tais perdas e nem todos poderiam usufruir das vantagens que os desafios poderiam produzir, ao serem enfrentados e superados, seja qual fosse o âmbito da sociedade – social, educacional ou profissional.

Por esse motivo, ao estabelecer o objetivo geral - Investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção dos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19 - algumas condições foram definidas para a escolha dos campos de pesquisa nos quais os dados seriam produzidos.

Assim, foram selecionadas instituições cuja cultura escolar fosse marcada pelo desejo de aprender a partir do estudo, da reflexão sobre a prática, por meio de formação continuada sistematizada, promovida pela equipe de gestão e que além disso gozassem de autonomia para o planejamento e encaminhamento das ações educativas para toda a comunidade – alunos, professores, auxiliares. Dentro desses

critérios as escolas participantes não poderiam pertencer a uma rede pública ou a um sistema privado de ensino. A partir de informações de especialistas na área educacional, como assessores e diretores e algumas famílias de alunos de prováveis escolas a serem selecionadas foi possível obter indícios em relação à sua cultura e a existência de características que atendessem ou não aos critérios estabelecidos. E, assim, selecionar quais delas poderiam ser convidadas a participar da pesquisa.

Isso posto, foram selecionadas três escolas privadas, que desenvolvem a formação continuada de seus professores de forma institucionalizada e promovida pela equipe da gestão escolar. Escolas de médio e grande porte, atendendo alunos de classe média nos três segmentos da Educação Básica, com estrutura adequada ao número de alunos e saudáveis financeiramente. Essas características foram definidas para que os resultados não fossem impactados por desafios de ordem estrutural, financeira ou profissional preexistentes. Mas que se tratasse de escolas com situações adequadas para a sua proposta pedagógica e, principalmente, que tivessem clareza dessa proposta.

Os dados produzidos e analisados foram organizados em três grandes categorias – impactos da pandemia no cotidiano da escola, a formação docente no contexto escolar e o cotidiano da escola a partir da pandemia – cujos resultados são comentados, sinteticamente, a seguir.

Já intensamente explorados anteriormente na análise dos dados da pesquisa, os impactos das medidas para conter o contágio do vírus da COVID-19 foram devastadores, provocando uma situação inusitada e inimaginável, sobretudo no espaço da escola, que se constitui um ambiente específico para a realização da aprendizagem. A escola, como o local onde acontecem as relações diretas, com espaços e tempos marcados para o ensino, sofreu rupturas que provocaram significativas alterações na sua forma de atuar.

Foi necessária a migração emergencial do trabalho habitual para o ambiente virtual, que exigiu uma adequação do que era presencial à lógica da tela para o fluxo das informações e possíveis interações. As noções de espaço e tempo escolar sofreram mudanças na sua concepção a partir das atividades virtuais, assíncronas e síncronas, assim como a concepção de presença e de atividades realizadas.

As escolas participantes da pesquisa já trabalhavam com a tecnologia educacional e, em alguma medida, tiveram uma ampliação dos usos da tecnologia

digital com a articulação de novas ferramentas. Elas não enfrentaram problemas de acesso e precariedade de equipamentos, embora a utilização massiva da tecnologia para a aprendizagem constituiu desafio a ser enfrentado no sentido de adequá-la à faixa etária do estudante para manter em nível adequado a atenção, o interesse e a efetividade do trabalho escolar. Além disso deparou-se com a falta de autonomia dos alunos menores para utilização dos equipamentos que também precisavam ser compartilhados com os demais familiares, tanto para questões escolares como profissionais. Esses desafios exigiram da escola organizações diferenciadas, buscando equilibrar o atendimento das necessidades, sem desconsiderar as possibilidades e limitações de casos específicos.

Tudo isso aumentou a carga de trabalho dos profissionais da escola, e das famílias, gerando questões emocionais de angústia, incertezas e estresse em grande parte dos envolvidos, sendo todos carentes de atenção e cuidado.

Por conta desse cenário, foi necessário criar e produzir novas formas de registro para o cotidiano escolar de forma a acompanhar e poder analisar o que estava sendo realizado e qual a percepção de profissionais, alunos e familiares sobre essa nova rotina. Registros cuidadosos foram realizados pelas escolas participantes, produzindo memória sobre a organização de cada uma das etapas vivenciadas. Foram registradas as percepções das famílias e professores sobre o andamento dos processos de aprendizagem, nos diferentes modelos adotados ao longo do período do isolamento até o retorno parcial ao presencial. Além desses, integraram-se as gravações produzidas de momentos síncronos e assíncronos.

Obtém-se, assim, a produção de novas formas de registro para o cotidiano escolar que constituiriam importante material de análise para tomada de decisões durante o período crítico.

Entretanto, sua importância não está restrita ao período pandêmico, pois constituem documentos de relevância para entender o vivido e o que ficou dessa experiência, podendo iluminar os passos a seguir. Isso porque eles permitem vislumbrar os conceitos, as adequações, as atividades, as intervenções e as interações entre alunos e professores. E esse é um trabalho que merece atenção e deve ser investigado com mais profundidade para responder a indagações do tipo: O que a experiência de tempos e espaços alterados podem nos ensinar? Que propostas poderão permanecer digitais e quais foram somente emergenciais? A

cultura digital foi efetiva para a aprendizagem ou predominantemente para a comunicação?

Ainda sobre os impactos no cotidiano, destacam-se, após o período crítico, as demandas na retomada das atividades presenciais. Além da insegurança em relação à questão sanitária, modificando hábitos de agrupamentos e ocupação dos espaços, foi constatada a intensa defasagem em aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem. Quanto menores os alunos, maiores os sinais de defasagem no desenvolvimento motor, da linguagem e os relacionados à independência e autonomia. Para os alunos que foram privados do ambiente escolar, nos momentos importantes de transição entre segmentos, como: entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, também foram marcantes as lacunas deixadas pelas condições impostas de isolamento. Lacunas predominantemente em relação à mudança de procedimentos escolares que, presencialmente eram gradativamente introduzidos e fortalecidos nesses período de transição. Mas também foi constatada a perda de procedimentos já habituais, que faziam parte da rotina na escola para todos os alunos de maneira geral. Percebe-se a complexidade da ação docente em que caminham juntas as estratégias de ensino (para desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes), a seleção de recursos materiais (digitais ou analógicos), a saúde física, emocional e as interações sociais.

Para o enfrentamento de todos esses foi fundamental a ação da equipe de gestão por meio da formação docente no contexto da escola. Ganha relevância a formação institucionalizada que possui uma organização sistemática e abrangente para o conhecimento e fortalecimento dos princípios e valores da escola, expressos no seu projeto fundamentando e balizando as escolhas e as tomadas de decisão.

Essa formação institucionalizada, com diversidade de temas trabalhados, com a preocupação não só de implantação de inovações, mas também da manutenção das conquistas realizadas, da valorização e cuidado com a equipe de educadores, nos seus diferentes níveis faz toda a diferença numa situação emergencial como a vivida e, nas muitas incertezas que certamente virão, num mundo de intensas transformações, nem todas responsáveis, éticas e sustentáveis.

E é possível constatar, por meio dos depoimentos dos participantes das entrevistas, o suporte que tal formação ofereceu para as formações necessárias, a

fim de enfrentar as consequências do período pandêmico, no retorno às atividades presenciais.

Foi necessário um trabalho intenso sobre as expectativas dos professores em relação aos alunos. A realidade era muito diferente do que eles esperavam dos alunos no retorno ao presencial, tomando como base épocas anteriores, antes da pandemia, ou seja, sem a interrupção do convívio escolar. Por mais que estivessem habituados e considerassem importante identificar as situações reais dos alunos ao ingressarem num determinado ano/série, o vivido no período do retorno ao presencial foi um tanto inusitado, dificultando o desenvolvimento das propostas específicas de cada nível, apesar da flexibilidade que elas sempre contemplaram.

Assim, foi inevitável a retomada de muitas aprendizagens em vários âmbitos do desenvolvimento intelectual, social e emocional. Porém, de maneira geral, o que mais surpreendeu os educadores foi o aspecto procedimental característico do ambiente escolar, demandando muitas ações cuidadosas de reorientação, diálogo, paciência e persistência para a reposição de perdas e manutenção do que é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A formação, a partir do período pandêmico, teve como foco uma intensificação da observação, estudo e reflexão no coletivo para definir caminhos a partir do que a realidade apresentava, pois havia muita diversidade sugerindo ações específicas e diferenciadas. Nunca foi tão praticado esse princípio teórico da pedagogia, ou seja, conhecer o momento em que o aluno se encontra para a partir dele, planejar e realizar as situações de aprendizagem adequadas à continuidade do desenvolvimento. A participação dos profissionais da escola e das famílias teve papel importante para a implantação de modelos mais produtivos e adequados à aprendizagem dos alunos nas diferentes fases da escolaridade.

A síntese das análises dos depoimentos em relação ao cotidiano da escola a partir da pandemia, revelaram que, ao lado das novas demandas, também desafiadoras, alguns aspectos positivos poderiam ser contabilizados.

Destacam-se a ampliação do conhecimento da gestão sobre a equipe de educadores que constatou envolvimento, compromisso, dedicação e muita criatividade dos docentes e auxiliares. Apesar das dificuldades e das incertezas, eles resistiram de forma responsável e competente, o que sugere a manifestação de um forte vínculo com a instituição, sintonizados com a sua proposta, princípios e valores

educacionais. É possível inferir que a cultura dessas instituições de valorização dos professores, do aperfeiçoamento por meio de uma formação continuada sistemática, da oportunidade de estudo e participação nas decisões, sustentada pela atuação da equipe de gestão constituíram uma das condições que viabilizaram as evidências relatadas nas entrevistas.

Essa forma de condução do trabalho educativo, por parte da gestão, também possibilitou aprendizagens nos aspectos pedagógicos, por meio da reflexão a partir da prática do que foi sendo implementado para a superação dos desafios, das condições de trabalho, ou seja, tempo e espaço para o diálogo e o trabalho coletivo, em que a partilha foi fundamental diante de tantas questões inusitadas.

Foi destacada, nos depoimentos, a capacidade de aprender a realizar atividades artísticas e culturais de forma não presencial, sem deixar de realizá-las a despeito das limitações, pois elas são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos.

Ficou flagrante a importância das relações e interações sociais para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, confirmando que a escola possui um papel importante e intransferível como ambiente não só de socialização, mas, sobretudo, de convivialidade, como defendem Nóvoa e Alvim (2021).

Um outro aspecto positivo foi o fortalecimento do vínculo com as famílias, a partir da prática de uma comunicação mais efetiva viabilizando estratégias colaborativas na busca de uma atuação pedagógica adequada às necessidades, às possibilidades e aos objetivos da proposta pedagógica da escola. A efetividade da comunicação possibilitou maior transparência da ação da escola, e, conseqüentemente, a valorização do trabalho que ela realiza.

Enfim, fica emblemática a frase de uma das diretoras: “eu me dei conta agora: que a gente dá conta dos desafios”, ou seja, somos capazes de aprender e de superar as dificuldades. Vale complementar que aprendizados podem ocorrer desde que haja condições para que aconteçam. Portanto, em certa medida, é possível confirmar a tese proposta, porém, como a pesquisa evidenciou, depende de algumas circunstâncias que favoreceram tais aprendizados.

Em primeiro lugar, destaca-se o desejo e a coragem para aprender e poder atuar com mais qualidade, evidenciados nos educadores. Na sequência, cabe mencionar a relevância das condições de trabalho. Tais condições abrangem os

aspectos materiais como: estrutura, recursos e equipamentos de trabalho, como aspectos imateriais, ou objetivos em que o trabalho se realiza, ou seja, as relações que ocorrem no processo de trabalho (Oliveira; Assunção, 2010). Nesse segundo bloco de condições, encontram-se as condições de empregabilidade (forma de contratação, remuneração, carreira, estabilidade), valorização profissional, oportunidades de formação em contexto de trabalho, incentivo e valorização do estudo e aperfeiçoamento, tempo e espaço para trabalho coletivo e partilha de boas práticas.

As condições de trabalho mencionadas, que compõem, entre outros aspectos, a cultura da escola, são alimentadas e fortalecidas pela forma de atuação não só da entidade mantenedora, mas, principalmente, da equipe gestora, declarada nos depoimentos, confirmando o estreito diálogo entre o trabalho da gestão escolar e a tese apresentada. Entretanto, vale mencionar que a gestão da escola carece de autonomia, sugerindo que há necessidade de descentralização de decisões, em certa medida, para que a atuação esteja focada nas necessidades, possibilidades e limites do contexto em que ela atua.

Porém, se há tantas condições específicas para que aprendizados possam acontecer qual será, então, a relevância dessa investigação?

Primeiramente, destaca-se a importância da identificação do que pode favorecer ou limitar a qualificação do trabalho da escola, seja ela pública ou privada, independente ou integrante de um sistema de ensino.

Em segundo lugar, confere-se ênfase para a liberdade e a autonomia como valores importantes para inspirar um trabalho de qualidade e que precisam ser incorporados, de forma equilibrada, com o sentido de unidade e equidade ao se propor políticas públicas educacionais, como sugerem órgãos internacionais que se dedicam ao estudo das questões educacionais.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao comentar os resultados de 2022, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), faz algumas recomendações baseadas nos sistemas educacionais que se mostraram resilientes e contrariaram a tendência de queda de desempenho ocorrida na maioria dos países. Ressalta, entre elas, a pertinência da autonomia das escolas, combinada com mecanismos de garantia de qualidade para a elevação do desempenho dos alunos na aprendizagem. Entende-se que tais

mecanismos referem-se ao acompanhamento do trabalho pedagógico, por meio de avaliações (internas e/ou externas) do desempenho dos alunos e dos processos da escola.

A campanha anual do Dia Mundial do Professor lançada pela UNESCO e pela Internacional da Educação apresentou como tema, em 2017, – *Ensinar em Liberdade, fortalecer os professores*. Nóvoa, baseado nesse tema, defende, num dos capítulos da sua obra, a liberdade como orientação e como finalidade para “libertar o futuro de inevitabilidades, de fatalidades e de destinos traçados. [...] Os professores devem partilhar experiências, refletir em conjunto sobre elas, ajudar a construir processos de transformação da educação”. (Nóvoa, 2023, p. 55)

Tais aspectos, como autonomia e liberdade, poderão ser objetos de investigações e proposições no campo da educação, ampliando possibilidades de efetivação de uma educação de qualidade, no cenário educacional brasileiro.

Um outro aspecto que merece aprofundamento refere-se à inserção da tecnologia digital nas escolas que, na revisão de literatura, a ênfase recaiu sobre o aprendizado para a utilização dos recursos que viabilizaram a comunicação entre professores e alunos. Entretanto, havia, nas escolas participantes, conforme os depoimentos, razoável domínio de recursos digitais, pois a formação em contexto escolar já os havia preparado para isso. Porém, não foi evidenciada uma implementação massiva na rotina diária no período presencial. Há menção de alguma incorporação de tecnologia, além do que já era realizado anteriormente à pandemia, mas de forma muito ponderada, associando atividades analógicas e digitais a depender do propósito da situação de aprendizagem.

Assim, ficou frágil a exploração sobre esse tema, talvez pela relevância de outras questões na percepção da equipe de gestão. Portanto, ele merece ser objeto de investigações específicas, até mesmo porque a evolução da tecnologia digital é constante e acelerada, e, em alguns casos, até assustadora, transformando e interferindo nos modos de viver da sociedade, incluindo o pensar e o agir.

Valente e Almeida (2022) trazem exemplos de experiências inovadoras desenvolvidas no contexto da pandemia. Uma delas refere-se ao projeto Juventudes, realizado pelo Sesc São Paulo, voltado para jovens e adolescentes (13 a 29 anos), que utilizou novas estratégias para dar continuidade ao programa de educação não formal da instituição, por meio de redes sociais, compartilhando *podcasts* e

produções dos educadores. Relatam, ainda, a parceria de educadores do Sesc com escolas públicas, possibilitando a incorporação do uso das tecnologias digitais para a produção cultural dos estudantes.

A divulgação de tais iniciativas pode ser inspiradora para diferentes instituições de educação formal, colaborando para o incremento de uma cultura digital por meio do incentivo aos estudantes, em explorar as tecnologias, dialogar com pessoas de outros contextos favorecendo a ampliação de conhecimentos e práticas, principalmente as colaborativas.

Enfim, contrariando a expectativa de alguns pensadores como Morin (2020), com sua proposta de mudança de “via” e Harari (2020) ao afirmar que toda crise é também uma oportunidade, a pandemia não teve a força para alavancar o desenvolvimento do humanismo nas pessoas, pois o aumento inicial da solidariedade nos primeiros tempos de isolamento foi, aos poucos, sendo diluído ao longo do tempo. Parece ter prevalecido o individualismo, o acirramento de crises na política, da democracia e de crises econômicas e ambientais que, urgentemente, precisam ser cuidadas para a sustentabilidade do planeta e da vida humana.

Continuaremos, então, expostos a situações angustiantes. E enquanto sociedade, o que poderemos aproveitar dessa experiência?

Larrosa (2020, p. 18) propõe uma concepção de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Não é aquisição de informação, não é uma opinião de pronto para qualquer coisa. Ela pressupõe um tempo para assimilação e certa pausa de trabalho incessante. Experiência requer “parar para pensar, escutar, olhar, pensar devagar, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, dar-se tempo e espaço.” (ibid. p.25). O saber da experiência refere-se ao modo “como se responde ao que nos acontece, [...] o sentido que é atribuído ao que nos acontece, [...] tornando-o particular, objetivo, relativo, contingente e pessoal.” (ibid. p.32).

Portanto, a reflexão sobre o vivido é fundamental para que se torne uma experiência no sentido que Larrosa propõe, a fim de que as produções e transformações produtivas ocorridas, no período pandêmico, perdurem e influenciem os processos educacionais, provocando a ressignificação do currículo e das políticas públicas que promovam a humanização.

Torna-se fundamental que a reflexão seja acompanhada da ação efetiva que possa gerar sementes de confiança e, ao se integrarem com outras ações de outras pessoas, produzam a reverberação necessária para a germinação de novas “vias”. Sem, contudo, negligenciar alguns princípios da esperança, apresentados por Morin (2020) para alertar a humanidade sobre as contradições que eles abarcam: o surgimento do improvável, a existência de virtudes humanas geradoras, porém também as desintegradoras; onde cresce o perigo cresce também o que salva.

Enfim, a esperança é fundamental para inspirar ações de transformações para um outro tipo de vida, mas é preciso ter consciência dos perigos para, conscientemente, tomar partido e fazer apostas. Esperançar, como nos ensinou e viveu Paulo Freire.

Fica o convite aos leitores!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. Costa; DALBEN, A. (Re)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im) possível. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2020, v. 41, e239688. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346942034_REORGANIZAR_O_TRABALHO_PEDAGOGICO_EM_TEMPOS_DE_COVID-19_NO_LIMIAR_DO_IMPOSSIVEL ou <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Epub. 23 Nov. 2020. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.23968>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. de. Currículo e tecnologias em tempos de pandemia: potencial para adoção de múltiplos hibridismos. *In*: RONCA, A.C.C.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs.). **Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação** - Volume 7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ALVES, G. de S. **A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação das tecnologias digitais na educação**. Dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9814?locale-attribute=en>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ALVES, G. W. Uma comparação entre a pandemia de Gripe Espanhola e a pandemia de Coronavírus. **Publicação on-line do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**. s/d Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/uma-comparacao-entre-a-pandemia-de-gripe-espanhola-e-a-pandemia-de-coronavirus-por-gabrielle-werenicz-alves>. Acesso em 28 dez. 2021.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 07 out. 2021.

ARAÚJO, A. S.; MENESES, J. M. .; VASCONCELOS, F. L. V. Os desafios da gestão educacional democrática no cenário de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6398>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ARREGUY, J. Datafolha: Após ensino remoto, 76% precisam de reforço na alfabetização... **Do UOL, em São Paulo**. UOL Educação. 14 fev. 2022 21h00 Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/02/14/datafolha-educacao->

reforco-alfabetizacao-pandemia-covid-aulas-presenciais.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BARRETO, R. G. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2021, v. 42, e243136. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.243136>. Epub 15 Nov. 2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.243136>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. de P. Os desafios da educação no período da pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan. 2021 Disponível em <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 14 jan. 2022

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BELLINTANI, I. O. G.; CANNATA, V. M. . Hibridismo: análise de experiência e concepções para uma educação híbrida. In: VII Seminário Web CURRÍCULO - PUC-SP, 2021, SÃO PAULO. **Anais do VII Seminário Web Currículo: redes, territórios e diversidades**, 2021. v. ÚNICO. p. 852-858. Disponível em <https://www5.pucsp.br/webcurriculo-arquivos/2022/Anais-VII-WEBC-2021-final-alta-resolucao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BELLINTANI, I. O. G.; RONCA, A. C. C. A formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S.(orgs.). **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2022, págs. 69 – 87.

BERTUCCI-MARTINS, L. M. "Conselhos ao povo": educação contra a influenza de 1918. **Cadernos CEDES** [on-line]. 2003, v. 23, n. 59], pp. 103-118. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100008>. Epub 20 Maio 2003. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100008>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323917, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v2i3.3917. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BORGES, K. R.; FIGUEIREDO, S. T.; AVELINO, W. F. Gestores pedagógicos em escolas de ensino integral de São Paulo durante a pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 13, p. 69–76, DOI: 10.5281/zenodo.4304590. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/12>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Publicação on-line em jan. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 22 set. 2022

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023;

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out 2023.

BRASIL. Senado Federal. WESTIN, Ricardo. Em 1918, gripe espanhola espalha morte e pânico, faz escolas aprovarem todos os alunos e leva à criação da caipirinha. **Arquivo S**. Brasília: Agência Senado: 2018. Atualizado em 30/04/2020. Disponível em: www12.senado.leg.br/noticias/infograficos/2018/09/epidemia-de-gripe-espanhola-no-brasil-mata-presidente-faz-escolas-aprovarem-todos-os-alunos-e-leva-a-criacao-da-caipirinha. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRITO, E. P. P. E. (In)Subordinações curriculares: “Desaceleram o mundo que eu quero descer” **Educação & Sociedade** [on-line]. 2021, v. 42, e242698. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/es/a/7Mmcw6pFrDjZXQnBjk8XqVx/?format=pdf&lang=pt> ou <https://doi.org/10.1590/ES.242698>. Epub. 08 Nov. 2021. ISSN 1678-4626. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRITO, J. V. C. S. de; RODRIGUES, S. dos S.; RAMOS, A. S. M. Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 1–25, 2021. IV Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia. DOI: 10.15628/holos.2021.11614. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11614>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRUNO, E. B. G., CRISTOV, L. H. da S. O coordenador pedagógico como gestor do currículo. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p 81 - 92.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. DocênciaS na/com a contemporaneidade: experiências (trans) formadoras em meio à cultura digital e em rede. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 589 - 611, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p589/31256>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, J. S. F. de; BOTO, C. Mestres ignorantes e professores explicadores em tempos de pandemia e de cultura digital. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2021, v.42, e250432. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.250432>. Epub 16 ago. 2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.250432>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CARVALHO, M.P. de. Reflexões finais: performar a vida para enfrentá-la de forma consciente. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível** – 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Tradução Naila Freitas. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMO FICOU A EDUCAÇÃO NA ÉPOCA DA PANDEMIA DA GRIPE ESPANHOLA? 22 jan. 2021. 1 vídeo (4 min 55 s). Publicado pelo canal Marco Aurélio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TSOnuCaLUbk>. Acesso em: 14 dez. 2021.

COUTO, M. Escrever e Saber. Ensaio. In: **Incerteza Viva**. 32ª Bienal, São Paulo: Fundação Bienal 2016, Disponível em: <http://materialeducativo.32bienal.org.br/> Acesso em: 8 jan. 2024.

DANTAS, H. S. P. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 73-76, dez. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2023.

DAVID, C. Em tempos de coronavírus, como manter a humanidade na escola e envolver a comunidade escolar por meio da formação em cadeia formativa? In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível** – 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel. Acesso em: 20 nov. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo**. São Paulo: Cortez, 2008.

DOWBOR, L. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/05/Dowbor-O-capitalismo-se-desloca-Edicoes-SescSP-2020.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andrea S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Trad. Heloísa Helena P. Rocha e Vera L. G. da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. 2021, v. 23, e35439. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>. Epub 15 Set 2021. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FABRIS, E. T. H.; POZZOBON, M. C. C. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, 4(2), 233-236, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.233-236.1803>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FERREIRO, E. Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 423-438, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28293/30141>. Acesso em : 27 out 2023.

FLORIDI, L. Introdução. In: Floridi, L. (eds) **O Manifesto Onlife**. Springer, Cham. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6_1 Acesso em: 27 out 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002. 25ª edição.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1987.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Tradução: Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de C. e MARINGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano Escolar - Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 21 - 39.

GARCIA, R. L. Da fronteira pode-se alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: CANDAU, V. M. (org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pg. 118.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. 2020, v. 34, n. 100, pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, B. A. A pesquisa da prática na formação de professores e de formadores e a contribuição de Marli André: reflexões e diálogos teórico-metodológicos. Palestra de abertura no V seminário de Práticas, novembro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/3vPKPBRwfe4>. Acesso em: 3 jan. 2023.

GATTI, B.A.; GUIMARÃES, L. V. de S.; PUIG, D. F. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica**: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares.[recurso eletrônico]. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/840>. Acesso em: 5 set. 2022.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Final. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GONÇALVES, C. L. **Gestão escolar**: acompanhamentos e parcerias. São Paulo: Edição do Autor, 2021.

GONÇALVES, C. L. M. da S. **Trabalho pedagógico não docente na escola**: um ensaio de monitoramento. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000742957>. Acesso em: 18 set. 2023.

HARARI, Y. N. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. Trad. Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras. 2020

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Situações para questionar e expandir a formação permanente. In: GIL, S; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.(orgs.) **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016, p.155 - 174.

HOLANDA, R. R.; LAVOR FILHO, T. L. de, CHAVES, I. T.; MELO, I. R. de C.; RIBEIRO, A. A. Educação em tempos de covid-19: a emergência do EAD nos processos escolares da rede básica de educação. **HOLOS – III Dossiê COVID-19 e**

o mundo em tempos de pandemia. 37(3), 1-15, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11767>. Acesso em: 11 jan. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HORN, M.B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina G. Monteiro. Revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 162 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>. Acesso em: 14 nov. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e para incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**. 2001, v. 6, n. 1, pp. 17-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFSBzXts5GHp4Zk8sBbyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2023.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.); **Pistas do Método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LÉVY, Pierre. **O fogo liberador**. Trad. Lilian Escorel. São Paulo: Iluminuras, 2000.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível – 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel. Acesso em: 20 nov. 2021.

LIMA, A. P.T. de; PEREIRA, M. F. dos S. Educação x pandemia: os desafios do ensino remoto. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 68803-

68815 jul. 2021 . DOI:10.34117/bjdv7n7-183. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32605>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LONGO, C. S.; RONCA, A. C. C. **Tutorial:** Como e onde fazer revisões bibliográficas. 2021. Material preparado para uso na Disciplina PROJETO: EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES E TECNOLOGIA, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca junto ao PED, PUC/SP, 2º semestre de 2021.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MANGUEL, A. **Uma história natural da curiosidade**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016

MARCELO, C. G. Lições e desafios da pandemia para os docentes. Palestra. III Seminário Internacional em Educação do Mestrado Profissional em Educação INITAU em 02 dez. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iyEidMDtnlY>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação** [on-line]. 2005, n.20, pp. 11-30. ISSN 1414-6975. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MATURANA, H; VERDEN-ZOLLER, G. **Amor y juego**. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1993. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/amoryjuego-humberto_maturana_romesin.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Editora Cultrix. 2007

MEINERZ, Carla B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MENEZES, S. K. O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE**, 28, 985-1012, 2020. DOI:

10.5753/RBIE.2020.28.0.985 Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985/6749>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus Editora, 2014.

MOREIRA, H.; MOREIRA, L. G. C. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 27 out. 2023.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NEUSCHARANK, A.; DALMASO, A. C.; OLIVEIRA, M. O. DE. Agenciamento cartografia-garimpagem: um modo de produzir pesquisa em educação. **Educação**, v. 42, n. 1, p. 3-11, 6 maio 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26673>. Acesso em: 26 jul.2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, v. 47, n. 166, pp. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 29 jan. 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Com a colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT. 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 8 jan. 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos embalados, 2023

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Resultados do PISA 2022. O que podemos aprender com sistemas educativos resilientes? 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390-1.pdf>. Acesso em: 20 nov.2023.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORES, A. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PÁDUA, C. A. L. de O.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia: um relato de experiência. **Holos**. 36(6), 1-12, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11393>. Acesso em: 17 jan. 2022

PANICO, R.; PEREZ, T. **Direção para os novos espaços e tempos da escola**: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade. [livro eletrônico] São Paulo : Santillana Educação, 2022. Disponível em: <https://conteudos.moderna.com.br/direcao-para-novos-espacos-e-tempos-da-escola>. Acesso em: 12 out 2022.

PAPERT, S. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSO, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.); **Pistas do Método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf> <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/>. Acesso em: 8 dez 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e seus Percursos Formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PLACCO, V. M.N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (orgs.). **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (orgs.). **Vamos conversar sobre as condições de trabalho docente?** Série CEPI – Desafios da escola. São Paulo: PUCSP, 2022.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

ROGERS, Carl. **Torna-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961. 2ª edição.

RONCA, A. C. C.; LONGO, C. S. Apresentação sobre revisão bibliográfica. 2021.

*Apresentado e disponibilizado em 12/08/2021 na Disciplina PROJETO: EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES E TECNOLOGIA, Ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca - 2º semestre de 2021 P.E.P.G

SABOIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora? **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4545>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SANTOS, A. V. Escolas como postos de socorros: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918). **Revista Brasileira de História** [on-line]. 2021, v. 41, n. 87, pp. 281-303. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-14>. Epub. 02 Jul 2021. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-14>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SANTOS, R. DE C. G. dos; VARGAS, F. F. G. R.; VARGAS, G. C. R. Educação em tempos de pandemia: uma narrativa da gripe espanhola à Covid-19. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 6, n. 2, 30 set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/104555>. Acesso em: 28 dez.2021.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

SARAMAGO, J. **Da estátua à pedra e discursos de Estocolmo**. Belém: Ed.UFPA, 2013.

SCHLEMMER, E.; BACKES, L. Metaversos: novos espaços para construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 08, n. 24, p. 519-532, ago. 2008. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2008000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2023.

SCHLEMMER, E.; FELICE, M. Di; SERRA, I. M. R. de S. *Educação OnLIFE*: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 27 out 2023.

SCLIAR, M. Mais mortal que a primeira guerra: a catástrofe da gripe espanhola. **UOL** on-line. AH Aventuras na História. Publicado em 13 mar. 2020. Artigo publicado

originalmente em versão impressa, 2005. Disponível em:
<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/gripe-espanhola-historia.phtml>. Acesso em: 8 jul. 2022.

SEDUC-SP. Volta às aulas seguras: retomada integral da educação básica. Apresentação em ppt. Outubro/2021. Disponível em:
<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Coletiva-Retomada-Integral-da-Educa%3%a7%3%a3o-B%3%a1sica-13out2021.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SHAFIK, M. **Cuidar uns dos outros**: um novo contrato social. Trad. Paula Santos Diniz. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em: 07 out. 2021.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista intersaberes**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 100–113, 2022. Disponível em:
<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, G. da.; SILVA, A. V. da.; GOMES, E. P. S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 01. Janeiro de 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77531/43092>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA, M. A. da. Práticas sociais híbridas: contribuições para os estudos curriculares em Educação Matemática. **Horizontes**, v. 30, n. 2, 1 jul. 2012. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/64>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SIMONINI, E. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SOUSA, C. P. de; PLACCO, V. M. de S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 25, n. 47, p. 23-35, dez. 2016. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432016000300023&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 ago. 2018.

SOUZA, G. P. Formação docente em tempos de pandemia: experiência na gestão escolar. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6683>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SOUZA, V. L. T. **Refletindo sobre as tecnologias, a linguagem e os afetos**. Palestra proferida a alunos do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP em 01.12.2022.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. de S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, V.M..N. de S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e a legitimidade da sua atuação**. São Paulo: Loyola, 2017, p. 11 - 28.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L.R.de; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação**: 5. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A. Ensinar e aprender com distância social. **O Estado de São Paulo**. Opinião, Espaço aberto. Publicado em 30 de abril de 2020.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M.E.B de. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. In: **Panorama Setorial da Internet**. nº2, ano 14, CETIC.BR/ NIC.BR: junho, 2022. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 27 out 2023.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade** [on-line]. 2020, v. 45, n. 4, e109337. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>. Epub 11 Jan 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. História del desarfrollo de las funciones psíquicas superiores. Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, 1931. Disponível em: www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf. Acesso em: 8 dez 2022.

VOGEL, S. Questões centrais para a formação de professores na/durante a pandemia. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível – 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel. Acesso em 20 nov. 2021.

WEYH, L. F.; NEHRING, C. M. O reflexo da pandemia na educação escolar e no trabalho docente. **Salão do Conhecimento. Unijuí** - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - v. 6 nº 6, out. 2020. Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/issue/view/221>. Acesso em: 28 dez. 2021.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Res. CNS/MS nº 466/2012 complementada pela Res. CNS/MS nº 510/2016)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre a formação continuada de professores em instituições privadas a partir do período da pandemia da COVID-19, desenvolvida por mim, Irinilza O. Giansi Bellintani, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre esta pesquisa, bem como ter sua autorização explícita para realizá-la. Espera-se por meio deste possibilitar-lhe uma ideia básica sobre a pesquisa e o que a sua participação envolverá. Se você desejar mais detalhes sobre algo mencionado aqui ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar. Por favor, leia cuidadosamente este formulário e as informações aqui contidas.

***Título do Projeto:* A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO CONTEXTO DE PANDEMIA: APRENDIZAGENS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Pesquisadora: Irinilza O. Giansi Bellintani, portadora do RG. 4.199.432 e do CPF 528.680.018-15, tel.: (11) 9 9966-4311. Regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Objetivo: investigar e analisar as medidas adotadas pelas escolas no processo de enfrentamento das dificuldades e incertezas, segundo a percepção da equipe de gestão da escola no que se refere à formação continuada.

Procedimento: A sua participação consistirá em conceder uma entrevista na modalidade reflexiva, a partir de uma questão desencadeadora, com o propósito de compartilhar seus conhecimentos, experiências, sentimentos e opiniões sobre a formação continuada de professores a partir do cenário pandêmico aos dias atuais. A entrevista, com duração prevista em torno de 60 minutos, será gravada para posterior transcrição e tratamento dos dados, em princípio durante um único encontro. Se houver necessidade, realizar-se-ão entrevistas recorrentes, visando garantir a fidedignidade do estudo.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa: As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso a elas a doutoranda e seu professor orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por, pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Risco ou desconforto: Não há risco associado a esta entrevista, mas se, em algum momento, você sentir-se desconfortável, pode solicitar o encerramento da entrevista.

Sigilo: Os nomes dos participantes e da instituição estarão em absoluto sigilo. Por esse motivo, será utilizado um pseudônimo, de sua escolha, como forma de identificar os autores das informações para a análise dos dados sem quebrar o sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados e, em caso algum, os pseudônimos dos participantes constarão de eventuais publicações.

Consentimento: A sua assinatura indica que você está participando voluntariamente. Indica também que leu e entendeu as informações contidas neste formulário. Você é livre para se recusar a responder a específicos itens ou questões durante a entrevista. Você é livre para desistir de ser participante do estudo em qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Sinta-se livre para pedir explicações ou esclarecimentos a qualquer momento durante a pesquisa. Se você tem outras questões que concernem a este estudo, por favor, pergunte ao pesquisador.

Observações:

1. Esse termo de consentimento é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.
2. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP (CEP-PUC/SP). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. O CEP-PUC/SP Monte Alegre está disponível para os esclarecimentos e encaminhamentos necessários para tramitação de Protocolos de Pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre está localizada no térreo do *Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo)*, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 050015-001. Tel./FAX: (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br

.....
 Irinilza Odonor Giansesi Bellintani
irinilza@uol.com.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

.....
 (Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

Data:

APÊNDICE B – Autorização para realização da pesquisa

DECLARAÇÃO

Eu,, portador do CPF nº _____.____.____-____, atualmente como diretor do Colégio, autorizo a realização da pesquisa solicitada pela aluna do programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, Irinilza O. Giancesi Bellintani, para fins acadêmicos da sua tese de doutoramento, oferecendo as condições para a realização das entrevistas com educadores e acesso aos documentos da instituição. Estou ciente de que tal declaração integra o protocolo de pesquisa digital, a ser enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP (CEP-PUC/SP) através do sistema integrado, denominado Plataforma Brasil, como prova da seriedade e compromisso da pesquisadora com a educação e a ética profissional

....., de de 2023.

Ass, do(a) diretor(a) da Instituição

Nome do diretor(a):

APÊNDICE C – Caracterização das escolas participantes

Identificação da escola: () A () B () c () D

Dependência administrativa da instituição: () privada confessional

() privada não confessional

Faz parte de um sistema de ensino: () sim () não

Número total de alunos da escola :

Número total de profissionais da educação da escola:

Segmentos de Ensino: () Berçário - nº de alunos:

() Educação Infantil - nº de alunos:

() Ensino Fundamental anos iniciais - nº de alunos:

() Ensino Fundamental anos finais - nº de alunos:

() Ensino Médio - nº de alunos:

Atendimento em período integral: () não.

() sim. Segmento:

Nº de alunos:

Algumas características gerais da comunidade atendida:

.....
.....
.....

Projeto Político Pedagógico: a) quem participa da elaboração e revisão?.....

.....

b) como é conhecido pelos educadores?.....

.....

Projeto de Formação dos educadores: como é elaborado? (por quem, periodicidade, critérios etc.)

.....

Organização da Estrutura da gestão:

.....

.....

.....

APÊNDICE D – Caracterização dos participantes entrevistados

Pseudônimo (de escolha do entrevistado):

Formação: Graduação

.....

Pós - graduação

.....

.....

Cargo:Idade:

Tempo de trabalho na instituição:

Tempo de atuação no cargo:

Tempo de trabalho no cargo nesta instituição:

Número de professores sob sua responsabilidade:

Número de alunos sob sua responsabilidade:

Tipo de instituição privada: confessional () não confessional ()

APÊNDICE E – Agenda do pesquisador para a entrevista reflexiva

Apresentação da pesquisa: Breve comentário sobre a pesquisa, TCLE para ser assinado pelo entrevistado, autorização da direção para a realização da pesquisa na instituição e caracterização do participante e da escola (na entrevista com o diretor); solicitação para iniciar a gravação.

Aquecimento: agradecimento pela oportunidade de realizar a entrevista, motivos que levaram a pesquisadora a esta instituição (redes sociais, depoimentos de famílias e/ou colaboradores).

Pergunta desencadeadora:

Versão 1:

Todos vivemos situações inusitadas a partir de 2020 com o impacto da pandemia da COVID-19, cujos efeitos ainda reverberam no cotidiano escolar, incluindo a formação continuada

- **O QUE SIGNIFICOU ESSE PERÍODO DA PANDEMIA PARA A SUA ESCOLA?**
- Quais **dificuldades de professores e equipe de gestão** você poderia destacar, desde o isolamento, a retomada das aulas presenciais até os dias atuais?
- O que vocês fizeram? Que **medidas** foram **adotadas**?
- Como é o **projeto de formação continuada da escola**: como nasceu, que **alterações foram necessárias** durante a pandemia e como está organizado atualmente?
- Finalizando, que **aprendizado você acredita ter sido desenvolvido** ou ter sido possível a partir dessa vivência

Versão 2:

A pandemia da COVID-19 provocou muitas alterações no cotidiano escolar, incluindo a formação continuada de professores.

- Que **dificuldades** e quais **medidas** você destaca durante o período do isolamento, depois com a retomada das aulas presenciais até hoje?
- Sobre o **projeto de formação continuada** como ele nasceu, como está **organizado** e quais as **alterações** foram necessárias?

- Houve **aprendizado a partir dessa vivência** inusitada que foi incorporado no cotidiano da escola?

Perguntas focalizadoras, de esclarecimento ou aprofundamento: sempre que houver necessidade durante o relato do entrevistado (espécie de agenda oculta)

- Como se deu a **utilização da tecnologia para ensino**?
- Como se deu a **utilização da tecnologia para a formação**?
- E sobre o **relacionamento com as famílias**, o que foi marcante?
- Que **temas foram predominantes** nos **momentos formativos**?
- Como aconteceu a **organização da formação** durante o período de isolamento (remoto)?
- Que **temas e modalidades de formação** estão predominando a partir do retorno ao presencial?
- Quais **desafios permanecem ainda hoje**, decorrentes da pandemia?

Perguntas para aproximação da conclusão da entrevista:

Em que medida houve transformação e/ou fortalecimento de algum aspecto na formação dos profissionais da escola?

O que ficou para você dessa experiência vivida nesse período?

Comentário síntese do entrevistado sobre seu relato:

Como você define hoje a sua atuação como diretor/coordenador depois dessa vivência e quais as perspectivas para 2023?

APÊNDICE F – Tópicos e temas da análise do grupo de discussão

TÓPICO - DESAFIOS DA GESTÃO		
TEMAS	EXCERTOS	
De ordem psicossocial	Início do isolamento	Eu penso que a maior dificuldade foi realmente o início, não é? [...]o maior problema que nós tínhamos era ouvir as pessoas que estavam em silêncio (Cibele – T59) Enfim, então para mim quando eu olho lembrando do início, eu penso que foi terrível. Professores muito afetados emocionalmente (Selenia – T78) Eu lembro com muita tristeza desse período, de muita angústia. Eu mesma fui afetada por isso tudo. Eu tive uma sensação de desesperança, foi o que veio a mim naquele momento, mas eu tinha que encarar, eu tinha que estar junto, (Selenia – T78)
	Retorno ao presencial	Falando um pouquinho dos alunos nesse retorno, eu acho que nós tivemos dois problemas. Em relação à falta de referenciais para os alunos nas suas relações. O que era público, o que era privado, ficou muito mais intensa essa problemática principalmente para mim em relação ao ensino fundamental anos finais que tinham dificuldade da relação público privado. Isso foi muito mais intenso. Eles não tinham uma mínima noção de convivência. Então as brigas eram constantes, muito fortes, latentes, muito desentendimento entre grupos e aí aquela escola, aquela situação de cancela-se o grupo inteiro da sala, forma-se outro grupo para isolar um amigo. (Elena – T76) as dificuldades relacionais que a Elena colocou e é verdade, a gente está chegando agora no ponto mais ameno dessas relações interpessoais. (Silvia-T86)
Para uso da tecnologia	Evidente que nós passamos por momentos de muita tensão. Embora eu achasse que eu sabia trabalhar bastante com tecnologia, eu tomei uma surra nesse tempo todo(Cibele – T59) Acho que o grande desafio que eu senti inicialmente foi a diferença entre a competência do domínio de com tecnologia entre os professores e eu acho que foi esse o grande impulsionador desta união relatada pelas nossas colegas de um ajudar o outro não só no que fazer, mas como fazer usando a tecnologia. (Elena – T76)	
Para formação de professores	Então essa união foi maravilhosa, mas a gente perdeu muito a noção de tempo. A gente não tinha limite. A gente estava sentando oito da noite, nove da noite, sábado, domingo. A gente acho que perdeu um pouco tom nesse momento porque todo mundo precisava muito. A gente assistia a mil <i>lives</i> por dia e a gente suportava. (Regina – T62) mas um [momento] que eu achei que doeu foi o momento da avaliação. Pela concepção que se tem de uma forma geral da avaliação que é aquela coisa que não pode colar, não pode isso, não pode aquilo, não é? Cheio de não. ([...]) Então acho que a avaliação foi uma dor nesse processo e também eu acho que foi uma dor no retorno por conta do distanciamento do aluno em relação à prática de avaliação feita na escola, não é?(Elena -T76) Acho que o outro ponto bastante sensível foi a compreensão do que é ensino híbrido, do que é ser síncrono e assíncrono e principalmente, no meu caso, lutando com os concorrentes da minha proximidade que entendiam que a transmissão da aula seria o melhor formato deste ensino híbrido. E aí eu acho que foi uma luta trabalhar este conceito de ensino híbrido com os alunos, com as famílias e obviamente com os professores. (Elena-T76) a Regina falou que no começo foi muito difícil. Vocês imaginam em arte, não é? Como é que isso podia funcionar. Os professores ficaram, "E agora, como é que faz?". (Rose-T82) Não adiantava transformar a tecnologia para uma lousa [...]as questões de formação foram extremamente importantes e óbvio que com questões de naturezas diferentes. Então, o coordenador do médio lidava com essas questões expositivas por apresentação. As crianças, a coordenadora do infantil com essa dificuldade de as crianças não ficarem muito tempo na frente da tela e como a gente consegue trabalhar com teatro, música, artes visuais, dança, porque a escola trabalha com as quatro linguagens de arte. (Silvia-T86)	

TÓPICO - DESAFIOS DA GESTÃO	
TEMAS	EXCERTOS
Para a aprendizagem dos alunos	Na avaliação, a gente utilizou muitos processos, também todos remotos, mas principalmente nos anos iniciais nós tínhamos muitos pais extremamente parceiros, que faziam tudo para os filhos. Então quando a gente retomou presencialmente, você tinha um <i>gap</i> ali e a gente... Ficou muito claro, perceptível. (Selena - T78) as crianças pequenas eu senti muito que elas perderam mais, muito mais os pequenos da Educação Infantil porque não foi possível essas experiências, essas vivências, as investigações, materialidade e tudo mais. (Rose-T82) A questão da defasagem das aprendizagens, as dificuldades relacionais que a Elena colocou e é verdade, a gente está chegando agora no ponto mais ameno dessas relações interpessoais. (Silvia-T86)
Na gestão da escola	O nosso grande desafio no início foi exatamente “como você vai fazer rodar, como você vai rodar uma escola da educação básica remotamente?” (Selena-T78). Foram muitas frentes e ao mesmo tempo tentando instrumentalizar cada um dos professores nos seus segmentos, dar apoio, acolher, porque estava todo mundo triste com a morte da professora. Então foi um terror (Selena T78) Então a carga de trabalho aumentou muito (Silvia-T86) E hoje eu tive 50% dos alunos presentes só. Os outros não estavam e vão compensar com uma atividade, o que sobrecarrega a gente porque você tem que passar uma atividade que não leva, muitas vezes, a grandes aprendizagens, mas foi como a escola encontrou um meio de campo para não causar grandes conflitos (Ester-68)

TÓPICO - AÇÕES DA GESTÃO	
TEMAS	EXCERTOS
Acolhida, reflexão e formação	E muitas pessoas precisaram repensar o que estavam fazendo. (Cibele-59) Foi bom porque eu precisava me esforçar, sair da minha zona de conforto (Cibele-59) Eu acho que a gente realmente saiu da zona de conforto e a gente balançou as cadeiras, entendeu? (Regina-T62) A instituição foi muito parceira, não é? Trouxe psicólogos, fizemos conversas, então teve um acompanhamento (Selena-T78) A gente começou a ter muita procura dos professores que davam uma desculpa para falar sobre A e, na verdade, o que eles queriam era conversar, estabelecer uma relação mais próxima. E aí nós fizemos um encontro, na verdade, chamava "Acolhe" que era um encontro virtual toda terça-feira às 17h para quem quisesse bater papo. [...] na verdade, pensar de cuidar daquele que estava cuidando das crianças. Então foi bastante interessante. (Elena-102) A gente optou que grande parte dos professores, que tinham uma visão mais fechada da avaliação, ampliassem essa visão e pensassem novas formas de avaliar o seu aluno sem ser aquela forma tradicional. (Elena-T76) [aula transmitida como sendo ensino híbrido] Então isso para mim foi um processo árduo que eu reuni inclusive Lilian Bacich, médicos especializados dentro da neurologia para falar com os professores e com todo mundo, inclusive para falar sobre o prejuízo... . (Elena-T76) Aí teve um pai que ofereceu oficinas de como nós poderíamos melhorar os vídeos. Então foi muito bacana essa parceria. Ele trouxe técnicas de iluminação, de como colocar a câmera, de como se posicionar porque ele falou, "Vocês não sabem disso. Eu tenho estúdio. Vocês não eu tenho um olhar diferenciado". E trouxe para gente. Isso foi muito bacana também. (Selena-78) Ah, então essa aula a professora faz a aula e envia para os pais, envia para os alunos". Essa outra aula... Daí assíncrona, essa aqui é síncrona, a gente vai fazer com os alunos ali. Foi fazendo algumas coisas nesse sentido tateando e vendo se era possível (Rose-T82) Faziam uns kits por mensagem e tudo mais para também suprir essa coisa do material que, às vezes, os pais não saíam para comprar material. E isso a gente foi testando (Rose-T82)
Apoio tecnológico à equipe educativa	Então essas plataformas que foram oportunizadas, esses recursos que eles receberam fizeram com que eles pudessem produzir. Produzir e mostrar (Cibele-59) Agora, nós tivemos um apoio da instituição muito forte no sentido de imediatamente a instituição contratou as plataformas, nós fizemos cursos para poder dar um suporte [...]Primeiro, a gente teve no início um curso com uma pessoa de fora e depois alguém de dentro do nosso grupo de professores tinha horários disponíveis para atender os professores nas suas demandas individuais. Então se eu tinha um problema, por exemplo, que recursos eu posso usar para trabalhar determinado texto sendo que o meu objetivo é esse? Então essa pessoa eu tinha os horários que eu podia me encontrar com ela para que ela pudesse me dar um suporte para eu poder aplicar isso e usar esses aplicativos e tal. (Ester-T68) A equipe de tecnologia da escola [...] deu um suporte tremendo para todos nós porque como a colega disse, o desnível entre os professores era muito grande no uso de ferramentas digitais, alguns dominavam mais outros menos e assim fomos nos adaptando de pouco Selena-78)
Trabalho coletivo	Então essa diferença de competência [com a tecnologia] realmente não foi sanada por formação. Claro que a escola ofereceu, mas acho que muito mais entre pares, não é? Aí acho que um outro momento muito propício foi a troca de práticas, Elena-76)

TÓPICO - AÇÕES DA GESTÃO	
TEMAS	EXCERTOS
Comunicação	E algo que foi, a princípio, muito diferente, mas que resolveu boa parte das nossas situações, inclusive agora, é as reuniões de pais acontecerem no formato também virtual. (Elena-T76) Nós criamos uma galeria virtual para expor os trabalhos da família porque a gente via que a família preparava... (Rose-T82) A gente foi aprendendo a lidar conforme os dias foram passando. Então, instalei na escola, a gente fazia... Eu mandava um formulário, gente, a cada semana para os pais. Pegava o final de semana, eu tabulava as coisas durante a semana eu me reunia com cada segmento. [...]Então as questões que eles foram trazendo, a gente vai avaliar num gráfico, isso foi ficando um pouquinho mais tranquilo e aí sim a gente teve uma relação de proximidade muito maior (Silvia-T86) A gente teve que reconfigurar essa relação. Não é tão tranquilo desta forma. E aí partindo dessas conversas com as famílias, eu inventei um projeto que chama de Ditirambo, que é um lugar, é um projeto onde a gente discute a finalidade da educação com as famílias que querem. Então isso acontece mensalmente e eles começam então a entender, a trazer as angústias e aflições, as não certezas, as faltas então foi um jeito de aproximar. (Silvia-T86) Eu fui e inventei o informativo semanal e esse informativo tem um boletim Covid, que a gente instalou [...]tinha um boletim para uma situação, mas emergencial do dia e o informativo semanal. E no informativo semanal, eu falava não só dos casos para toda comunidade, mas eu trazia um pouquinho do que tinha acontecido na semana. E todos eles eram informativos temáticos, então eu trazia a arte, eu trazia cinema, eu trazia a pintura, eu trazia um teórico que a gente estuda na PUC, enfim (Silvia-T88).

TÓPICO - OPORTUNIDADES / APRENDIZADOS		
TEMAS	EXCERTOS	
Fortalecimento de vínculos	Porém, as conquistas foram acontecendo aos poucos eu vejo tudo que nós vivemos como uma grande oportunidade. Eu penso que houve um estreitamento de laços, as famílias puderam fazer parte do que acontecia dentro das escolas. Antes estavam muito distantes. [...] eu vejo que aconteceram coisas que contribuíram para que as escolas se tornassem públicas, os trabalhos que aconteciam dentro delas não eram visíveis, não é? (Cibele-59) Mas tem os ganhos também, não é? Então a gente conseguiu sim... Conseguiu buscar, provocar participação dos alunos. A briga com a câmera aberta porque eles não queriam abrir as câmeras, não é? Os adolescentes principalmente. Bom, enfim, foram muitas as etapas. (Selena-78) [sobre os desejos dos alunos pequenos] "Eu quero que o Covid vá embora. Eu quero voltar para a escola. Eu quero ver meu amigo". Então é uma marca grande dessa pandemia também a importância das relações. (Sílvia-88)	
Aprimoramento da comunicação	[sobre as reuniões virtuais com os pais] eu acho que essa situação também veio para ficar. (Elena-76) Muito aprendizado, muitas coisas vão ficar assim, eu acho que as reuniões virtuais que vocês mencionaram eu acho que é uma coisa que veio para ficar porque facilita muito trabalho principalmente quando você quer reunir um grande número de pessoas, não é? (Selena-78) Eu inventei um projeto que chama de Ditirambo, que é um lugar, é um projeto onde a gente discute a finalidade da educação com as famílias que querem. Ditirambo é um lugar do teatro, na verdade grego onde a gente tem uma polifonia de vozes, de falas. Então, a ideia é exatamente essa polifonia de vozes. Alunos, famílias, professores, gestores, enfim. Então foi um projeto que ficou. (Sílvia-86/88) Sobre a criação do informativo semanal temático] Isso continua até hoje. Então eu acho que as marcas dessa pandemia vieram com coisas potentes que eu acho que a gente vai continuar, um aprendizado nessas relações família e escola [...] enfim, a gente percebeu que a gente tem uma competência criativa bem boa também. (Sílvia-88)	
Novas aprendizagens	Professores	Eu aprendi bastante, com eles! Foi o melhor de tudo porque você ouvir um jovem te explicando "olha professora, faça isso... não, não. Não é esse o caminho", foi ótimo, ótimo. É bom a gente se sentir humilde, precisar aprender com todo mundo. (Cibele-59) Eles [os alunos] nos ensinam muitas coisas e de uma forma sem crítica. Às vezes a gente se atrapalha com um monte de documentos abertos e eles lá, "Não Ester, faz isso, faz aquilo fecha, abre". Então eu acho que os ganhos foram muito positivos, mas eu acho que pode evoluir (Ester-T68) Eu acho que esses conceitos novos [híbrido, remoto] que tinham pessoas que já estavam caminhando e entendendo, mas acho que isso veio à tona nesse momento. (Elena-76) Então o que ficou na pandemia muito evidente foi que as aulas dessa cultura japonesa dominaram no início da pandemia. Porque a professora de cultura japonesa ia em todas as turmas e apresentava em forma de jogos, em forma de vestimentas etc. Até os professores ficarem com uma certa segurança e entrar nas disciplinas que eram deles. (Clarice-98) Essa parte de Soroban ficou muito conhecido por todos os professores e por conta da pandemia que os demais professores que não tinham Soroban na sua carga horária e no seu currículo, eles acabaram assistindo, se interessando e alguns professores, Cláudia me disse, que estão até fazendo Soroban agora esse ano. Então, esse foi um ganho. Clarice-98)

TÓPICO - OPORTUNIDADES / APRENDIZADOS		
TEMAS	EXCERTOS	
Novas aprendizagens	Alunos	Então esses ganhos foram muito díspares, isso ficou muito evidente para a gente [...] a gente precisa pensar seriamente nessas aprendizagens. Tirar proveito do que eles ganharam e incentivar e colocar as outras crianças que acabaram perdendo. (Selena-78) O grande avanço no uso das tecnologias por parte não só dos professores, mas também por parte dos alunos e aí uma coisa que foi muito dita, os alunos como produtores de conteúdo (Elena-76) Acho que desvendou o mistério do que é dominar a tecnologia porque a gente diz que o jovem, que o adolescente domina tecnologia. Eles dominam algumas funções da tecnologia e nesse sentido, a questão do plágio veio muito à tona. Antigamente, 2020 para trás, nós trabalhávamos muito com a questão do plágio com crianças maiores, 8º ano em diante. Nós trouxemos esse conteúdo para explicar o que é plágio, explicar sobre a questão das referências para as crianças de primeiro ano para eles inclusive entenderem o que é colar, o que é copiar, o que é citar. (Elena-76) O avanço que os alunos deram na parte tecnológica, [...]com a pandemia eu penso que os alunos se tornaram muito mais autônomos no sentido de que a gente dava sim nas aulas, dividia a aula em momentos síncronos assíncronos, e o assíncrono claro era justamente para os grupos se reunirem e produzirem. Então, o nível de responsabilidade deles na produção me surpreendeu e eu acho que surpreendeu os meus colegas. E o nível de apresentação de dentro da plataforma... [...]as apresentações foram de alto nível comparando com as apresentações anteriores à pandemia (Ester-68)
Valorização da atividade manual pelos alunos		Mas agora foi muito interessante a volta desses alunos. Eles voltaram, mas numa ansiedade para viver a experiência de novo. Eles não queriam ver a professora. Eles queriam só pintar, desenhar, mexer, construir, fazer e eles... Tanto que no 9º ano eles têm um projeto de artes integradas e ninguém queria tecnologia. E eles adoravam, antes da quarentena. Então, era uma necessidade, essa necessidade humana mesmo de ter essa coisa da manualidades, não é? (Rose-84) que quando a gente voltou começou a fazer umas atividades. Ah, vamos lá fazer no Padled. Aí uma aluna falou assim, "Professora a gente não aguenta mais isso. Não dá para ser na cartolina?". A gente quer na cartolina. Eles queriam coisas básicas. Canetinha e tal. Isso, a gente fez isso. (Selena – T106)
Intensificação do trabalho coletivo		Os professores de artes foram muito cooperativos, [...] Uma apresentava para o outro como é que estava fazendo e os outros os... Um apresentava para os outros. E os outros davam palpites e foi muito rico isso porque o grupo foi crescendo, foi percebendo e tinha professor de Ensino Médio, de Fund I, de Fund II, de Educação Infantil, então eles trocaram muito e foi muito interessante não só do ponto de vista da tecnologia, que foi grande, mas do ponto de vista dos apelos pedagógicos mesmo para poder chegar a esse aluno de uma forma atraente, convidativa e tudo mais. Então isso foi um ganho muito grande e isso a gente está resgatando agora, mantendo para que isso fique... Então todo o nosso trabalho continua nessas trocas, mesmo que elas não estejam mais acontecendo remotamente (Rose-84) Eu acho que escola se faz com essa totalidade, com essa troca de experiências. Na pandemia, isso aconteceu demais, porque as meninas lá do fundamental e da educação infantil tinham muito a mostrar da prática que eles não tinham. Então, elas foram muito parceiras dos professores que eram mais engessados, mais durões, mais difíceis de trabalhar o dia a dia. E elas vieram com muitas ideias, muitas sugestões. (Regina-62) Esse 2021 que foi um misto, não é? Que foi o ano a gente teve uma parte muito boa de resgate de algumas oportunidades. Eu sinto na escola que houve mais integração entre pares e entre segmentos que eu sentia minha escola em alguns momentos lá em 2017 ou 2018, eu senti minha escola muito egmentada. (Regina-62) Eu tive assim uma aproximação entre pares e isso sim, mas não entre segmento. (Selena-78)

TÓPICO - EXPECTATIVAS PARA 2022	
TEMAS	EXCERTOS
Manutenção das conquistas	Algumas conquistas eu desejo que não sejam perdidas. Algumas coisas muito boas, algumas produções se tornaram públicas e é esse o caminho que a gente tem que ter. (Cibele-59) Acho que é perfeito que você [Cibele] coloca na questão que esses aprendizados não podem... Eles não vão morrer (Regina-62) Eu acho que uma outra questão é cuidar para aquilo que foi construído de boas e renovadas as práticas pedagógicas não serem esquecidas. Isso eu tenho feito diariamente analisando o planejamento dos professores e tudo mais (Elena-76) Eu acho que o meu receio é a gente voltar um pouco nas estratégias antes da pandemia. Então, isso é um receio (Ester-68) E as conquistas que ocorreram nesse período não sejam perdidas porque nós precisamos pensar qual é a escola que nós desejamos. Que escola é essa? Quando nós falamos da formação de professores, quantas coisas boas sempre aconteceram? Mas elas acontecem em um determinado momento e depois são engavetados e esses momentos de compartilhamento não acontecem na prática. Então que isso seja possível. Que os pais possam entrar dentro das escolas, que eles possam ensinar a fazer um vídeo, como foi a Selena que falou, né Selena? Por quê? Porque todo mundo tem talentos e o que a gente faz é não permitir que ninguém mostre. Por quê? Porque a gente está sempre correndo, sempre correndo atrás do quê? Então é isso. Que a gente não perca essas oportunidades. (Cibele-121) Que a gente não deixe escorrer pelas mãos todas as conquistas que a gente fez desde as relações humanas até estratégias de trabalho para chegar nesse conhecimento que a gente falou. (Clarice-123) Que intensificar a questão da humanização. Da relação com o outro, do olhar, acho que esse cuidado com o outro. O processo de humanização mesmo das pessoas, acho que a tecnologia está aí para ser usada, difundida, mas tem que ser a serviço de algo, mas sem deixar o humano de lado. (Elena-104) Que não volte aquele tradicional, aquele aquilo tudo que era antes, que a Ester falou para não escorrer pelas mãos, eu acho que já está escorrendo em algumas escolas. Foi uma volta. Eles estão confusos etc. Então, eu gostaria muito que isso fosse absorvido, a parte da tecnologia que ajuda no desenvolvimento, essas estratégias todas que deram certo. (Clarice-T129)
Equalização das aprendizagens dos alunos	O grande desafio para o ano que vem vai ser equalizar essa aprendizagem porque vai ter que ser. O foco é esse. (Selena-78)
Trabalho coletivo	Mas jamais vou voltar àquele modelo dessa escola segmentada, porque essa troca da experiência, dos conhecimentos do Fund II e do médio trouxe também muito repertório para as meninas de coisas que elas podiam fazer, mas a prática veio muito delas para eles e aí eles se juntaram demais. Então acho que a troca entre pares foi maravilhosa e por isso eu não quero perder essa oportunidade., horário para 22 por conta dessa oportunidade de todo mundo poder estar junto novamente, (Regina-62) Que seja um ano de parceria e acolhimento (Cibele-T121) Nós percebemos que o grupo está mais forte apesar de todo mundo ter sofrido bastante cada um para o seu lado, do seu jeito, as crianças. Eles estão muito felizes e que essa felicidade por estar nesse ambiente escolar, que ela permaneça. Que essa alegria, esse engajamento, que isso tudo seja transferido não só pelo social, mais para aprendizagem, para construção dos saberes. Então esse é o meu desejo para 2022. (Selena-T110)
Valorização dos vários tipos de conhecimento	Eu acho que [a valorização] de todo tipo de conhecimento, que alguém falou aí que muitas coisas se revelaram durante a pandemia. [...]Então acho que a escola seja um espaço de acolhimento de todos, para todos os conhecimentos e não só aquela coisa mais tradicionalmente acadêmica, não é? Que caiba outras coisas dentro da escola e sejam valorizadas. (Rose-115)
Reflexão sobre o vivido	Mas eu me pergunto se houve um trabalho de avaliação de tudo que foi feito. E para seleção, para continuidade daquilo que foi bom, porque eu imagino que há escolas que começaram e pronto. E nem fizeram uma avaliação do que deu certo, do que não deu, para poder haver continuidade, que eu acho que esse é um fator importante. (Clarice-129)

APÊNDICE G – Categorias de análise: tópicos, temas e excertos

Quadro 12 - Categoria A – Impacto da pandemia no cotidiano escolar

TÓPICO: DESAFIOS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO	
TEMAS	EXCERTOS
Resistência ao excesso de trabalho	<i>Então foi um ano que a gente trabalhou muito. Era de manhã até 9/10 horas da noite, porque era reunião todos os dias, com cada série. Então tinha assim, por exemplo, na semana do Infantil eu trabalhava Educação Infantil e Ensino Médio, e na outra semana eu trabalhava Fund 2 e Fund1. Aí quinze dias depois eu voltava para a Infantil e Médio (Bia, diretora – T4)</i> <i>O que foi muito difícil para os profissionais: é estar dentro da casa das famílias; é acostumar a dar aula para uma família inteira, porque até então era estar na sala de aula com a faixa etária que elas estavam habituadas. (Amanda, coordenadora – T4)</i>
Atendimento à especificidade de cada faixa etária/segmento	<i>A realidade da Educação Infantil foi muito difícil porque as crianças não ficam, óbvio, expostas então nós organizávamos uma hora por dia com eles, e começamos a fazer drive-tru na escola. A gente organizava todo um bloco de atividades com orientação, os pais vinham com o carro, entravam na escola, pegavam a atividade (Bia, diretora – T8)</i> <i>Aqui, pro Fund 1 e para a Educação infantil, o desafio era maior, porque tínhamos que cuidar do tempo de tela, tinha que ter uma motivação para as crianças nessa faixa etária, que, apesar de acostumados com a tecnologia, não era o uso da tecnologia como estava sendo proposto. Então, tinha o desafio também do professor de montar algo que fosse interessante, que pudesse cativá-los e que tivesse a robustez do conteúdo daquilo que precisava ser trabalhado. (Julia, coordenadora – T6)</i> <i>Então tinha um primeiro desafio, que era o mais básico, dividir com o pai o computador, porque os pais também estavam, em home [office]. Então começou alguns detalhes que para os pequenos faz diferença, não é? Então, como dividir a máquina, como ter o recurso, em que horário eles fariam isso, ajudá-los a se organizar não é, não tendo esse contato direto. Depois disso o período do tempo de tela, o que era adequado e o que não era, como que isso chegava para criança, os que conseguiam entrar os que não conseguiam... Como que era lidar com senha com o login? Coisas que eles não estavam acostumados, então os desafios eram maiores mesmo. (Julia, coordenadora – T6)</i> <i>Esse foi um grande desafio também. Outras atividades, por exemplo, como fazer coral remotamente (Fernanda, diretora – T61)</i> <i>Agora, 2º e 3º anos a gente precisou criar vídeos para as famílias ajudarem as crianças a: entrarem num e-mail, entrarem nos meets, na agenda virtual, então, assim, tudo que necessitava, tecnologicamente falando, das famílias, foi mais complicado. Amanda, coordenadora – T24)</i> <i>Então os desafios para os 2ºs anos foi maior. E para as famílias. Então, os pais dos 2ºs foram os que ficaram muito mais cansados, foram muito mais cobrados, porque eles precisavam criar situações que as crianças com seguissem participar das aulas. A questão atencional ficava muito mais comprometida, então os pais foram mais exigidos nessa faixa etária. (Amanda, coordenadora -T40)</i> <i>“Ah não! Não precisa, pra que a criança ter arte, por que a criança ter educação física e não só Matemática, Português e Ciências?”. E desde o início nós fizemos questão [de manter] porque inclusive essas disciplinas, nesse momento de distanciamento, elas eram muito saudáveis e necessárias. (Amanda, coordenadora – T10)</i>

TÓPICO: DESAFIOS NO PERÍODO DE ISOLAMENTO	
TEMAS	EXCERTOS
Questões psicológicas e comportamentais de toda a comunidade	<i>Então os professores, o que nós fizemos, eles se sentiram primeiro desesperados porque como deles iriam trabalhar com os alunos não olhando no olho e aí começa uma questão muito forte. (Bia, diretora – T2)</i> <i>E aí as crianças tiveram que lidar com esse luto do amigo, do pai do amigo que perdeu. Então as famílias nos procuravam para perguntar “como que a gente conta? Como é que pode falar sobre luto?” Então foi difícil. (Bia, diretora – T22)</i>

TÓPICO: DIFICULDADES NO RETORNO PARCIAL AO PRESENCIAL	
TEMAS	EXCERTOS
Atendimento a duas realidades: remota e presencial	<i>Em 2021 ficou mais difícil. Porque tínhamos que dar conta das duas realidades: das famílias que queriam e que podiam e das famílias que não [aulas presenciais] (Bia, diretora – T14)</i> <i>Em 2021 eu acho que foi um ano muito difícil para as descolas de uma maneira geral. Era a volta, mas uma volta complicada porque tinha um desejo de voltar, mas havia muito medo naquele começo. [...] foi bem difícil mesmo, por essas adaptações do ensino híbrido. Era aquele início que a gente ficou muito em função, por exemplo, de ajustar o quebra cabeça de horários mesmo, o que vai ser on-line, o que vai ser presencial, o que vai ter mais... Não tinha um histórico anterior, precedente... quantas vezes vai ter aula on-line no Infantil, a escola optou pelo Ensino Infantil estar mais vezes aqui [presencialmente] (Cecília, coordenadora – T2)</i> <i>Foi muito desafiador. Tinha famílias que não iam mandar. Era uma vez por semana e diziam “mas nem nessa vez eu vou mandar” porque se sentiam muito inseguras e tinha outras que queriam mandar todos os dias, não entendiam essa lógica do rodízio, traziam referências de outras escolas, que eram maiores, que tinham uma estrutura que cabia. (Cecília, coordenadora – T6)</i>
Atendimento à especificidade de cada faixa etária/segmento	<i>Não apoiávamos a ideia [...] das crianças que estavam em casa, terem a aula sendo transmitida da sala de aula. Então foi uma discussão que fizemos sobre isso, no Fundamental 1, que nós iríamos ter muitos prejuízos em relação isso. [...] Então eu tinha dois horários. Eu tinha o horário do on-line e tinha o horário do presencial. Foi um momento que a escola não tinha mais espaço, tinha professor em todos os cantos dando aula, mas foi a melhor coisa que nós fizemos. Porque as crianças tinham verdadeiramente os professores nos momentos que elas precisavam (Amanda, coordenadora – T50)</i>
Ampliação da demanda de trabalho	<i>A gente teve 2020, que foi o ano mais crítico, sim, mas também em 2021 foi um ano que não foi um ano regular. Paramos, voltamos novamente. Voltamos divididos...Fernanda, diretora – T78)</i> <i>Foi, foi bastante! Porque a nossa equipe quase que dobrou, a do Fundamental 1. Foi um desafio muito grande porque eram dois horários, foi algo assim que a gente precisou quebrar o meu horário, era gigante. (Amanda, coordenadora – T52)</i> <i>Em 2021 foram essas demandas, mas eu senti mais as burocráticas até do que pedagógicas. Mais logística e de tranquilizar a equipe, tranquilizar, baixar as expectativas, respeitar as crianças no tempo que elas estavam, no quanto elas davam conta de fazer, sem tanta pressa. Eu acho que aqui a gente respeita muito o tempo da criança. (Cecília, coordenadora – T26)</i>
TÓPICO: DEMANDAS NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS	
TEMAS	EXCERTOS
Insegurança no retorno ao presencial	<i>Em 2022 foi que oficialmente houve o retorno de 100%. Então teve uma adaptação muito grande por parte dos alunos e da equipe... A equipe queria tudo, né? Álcool em quase tudo que era lugar, quase enlouqueci, higiene em todo lugar, sentava alguém, já tinha que passar álcool, eles ficaram um pouco neuróticos, (risos) no bom sentido né? Mas depois, aos poucos, foi diminuindo. Eu tive que fazer grandes compras de álcool em gel, álcool 70, borrifador e pano daqui e dali...Então foi um cuidado muito grande no primeiro semestre. (Catarina, diretora - T24)</i> <i>[...] os professores foram muito resistente para voltar, muito. Eu tive que fazer muitas intervenções físicas aqui. Muitas... pra dar segurança! Eu tive que comprar um fone de ouvido pra cada um, eu tive que comprar...tudo era individual (Catarina, diretora – T62, T 64)</i> <i>A gente precisou tomar muito cuidado com todas as questões [de higiene], a escola se preparou para isso e os professores foram orientados para orientar as crianças (Amanda, coordenadora - T64)</i> <i>Aqui teve toda essa angústia, essa mistura dos sentimentos: “eu quero voltar porque não aguento mais o on-line, eu não quero mais produzir conteúdo de vídeo, eu realmente não aguento mais”, mas aqui ainda tinham muito medo, muito receio dos protocolos...(Cecília, coordenadora – T10)</i>

TÓPICO: DEMANDAS NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS	
TEMAS	EXCERTOS
Defasagens em aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem	[...] desses 2020, 21 e 22 vou te falar que 22 foi o ano mais difícil. [...] : E 2022 que a gente falou, temos a escola de novo, aquela escola que a gente conhecia não existia mais. Porque não era a escola que eles deixaram antes da pandemia. Porque todo mundo voltou para a escola de um jeito muito diferente. Muito agressivo, egocêntrico, com lacunas conceituais e procedimentais sérias, ninguém sabia mais se relacionar com as pessoas, E isso eu estou falando de aluno, mas eu estou falando de professor, eu estou falando de pai, estou falando de funcionário. Então foi um ano de aprendizado de relações [...]. Muitas brigas, muitos acidentes nas aulas de Educação Física, porque eles perderam durante esses dois anos a capacidade motora. As crianças da Educação Infantil com muitos problemas articulatórios de fala... (Bia, diretora – T22 – T24) Os coordenadores desesperados porque eles ficavam (falando) “a gente não vai dar conta desse currículo”. (Bia, diretora – T26) A gente deixou uma escola em que isso não passava pela nossa cabeça. As relações estavam mais pautadas e hoje não é assim. Hoje as pessoas estão mais agitadas, as crianças estão muito agitadas, a gente teve um excesso de problemas de saúde mental. Então assim, 2022 foi uma reorganização, uma resignificação desse espaço escolar. (Bia, diretora – T28) Mas emocionalmente, as crianças estavam muito agitadas, parecia que você tinha abeto a porteira, assim e todo mundo... (som de corrida) Os pais estavam cansados das crianças em casa, estavam sem paciência, queriam mesmo que seus filhos viessem para a escola, não sabiam de que jeito, mas que viessem (risos). Então a gente recebeu aquela enxurrada de emoção, tanto das crianças agitadas e sem procedimentos, muitos alunos deprimidos e sem procedimentos. [...] A crianças não tinham procedimento para escutar, não tinham procedimento para cuidar das coisas, eles perderam esses procedimentos. Respeitar o outro, respeitar o espaço coletivo. E os adolescentes perderam os procedimentos de ficar mais tempo sentado, de se concentrar. (Catarina, diretora – T24) Você imagina que uma criança de 4 anos que estudava na escola, volta para o 1º ano, [...] ou uma criança que estava no primeiro e volta no 4º, por exemplo. Uma criança que estava no 3º e voltou para o 6º num outro ciclo. Foram muitas situações. Quem estava no 8º voltou para o 1º do Médio, foram saltos muito grandes. São os “gaps” que eles tiveram, acadêmicos muito grandes. Então isso foi muito ruim. (Catarina, diretora – T26) Então eu acho que o procedimental foi o que mais demandou. Eu diria, retomar os procedimentos! (Catarina, diretora – T32) E mesmo a questão de prazos, você percebia que estava todo mundo muito laceado. (Catarina, diretora – T36) No Fund 1 e no Infantil, acho que o desafio é trazer a rotina para as crianças. A rotina em tudo. Então eu vou te dizer que apesar dos conteúdos estarem caminhando bem, dentro de todas as possibilidades esperadas para a série, eles perderam um pouco de tónus. Eles perderam rotina de organização de caderno. Isso impactou um pouquinho no ritmo deles. Então hoje a gente pensa em funções executivas, que é algo que a escola, no seu dia a dia, trabalha com força: organização, planejamento, rotina de estudo, desenvoltura, fluência, fluência na escrita, fluência na memória de trabalho. Eu acredito que a gente tem um desafio de pô-los no lugar daquilo que a gente trabalhava desde pequenininho lá. na Educação Infantil (Julia, coordenadora – T75) Eu lembro da primeira avaliação que a gente deu, eles levaram o dia inteiro para fazer a prova, porque eles não tinham mais aquele ritmo, nem de leitura, nem de registro. (Julia, coordenadora – T81) E para os bem pequenos, tem uma questão motora também que a gente observou bastante! [...] A motora, realmente, de andar, de saltitar, de correr. Eles estavam mais atrapalhados com essa noção corporal. A gente sentiu também e no vocabulário. A aquisição de vocabulário para os bem pequenos. (Julia, coordenadora – T86, T88)

TÓPICO: DEMANDAS NA RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS	
TEMAS	EXCERTOS
Defasagens em aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem	<i>A gente percebeu que eles tiveram prejuízos, se arrastou mais para chegar na comunicação, o diálogo demorou mais, ainda estava mais primárias as reações, realmente no dia a dia. (Julia, coordenadora – T94)</i> <i>A gente via estratégias de resolução de conflitos da fase anterior. Quando a gente olhava o sexto ano, a gente observava algumas estratégias de resolução de conflitos que eram características de crianças menores. [...]Algumas crianças muito introspectivas, muita dificuldade em estabelecer relações, algumas com dificuldade em lidar com os conflitos, algumas com dificuldade nos contornos, nos limites. (Fernanda, diretora – T95)</i> <i>Eles perderam, durante a pandemia, o vínculo com o professor com a escola, mas também entre eles. (Fernanda, diretora – T98)</i> <i>Eu acompanhei algumas discussões, fora do Brasil, que foram feitas principalmente nos Estados Unidos, em que se dizia que as 2 grandes dificuldades que permaneceriam por muito tempo, seriam nas relações, nas competências sócio emocionais e na Matemática. Os americanos discutindo muito a necessidade do investimento em Matemática e leitura. E discutindo bastante que isso demandaria recursos. Se precisa desse trabalho adicional, se precisa desse trabalho suplementar, talvez não necessariamente com todos, mas precisa, e isso demanda recursos. Então a gente sabe que a gente aqui tem o privilégio de viver de poder ter este recurso, que nem sempre está disponível para outras escolas, principalmente as públicas. (Fernanda, diretora – T102)</i> <i>[...] eu julgo que a Matemática foi a mais complexa para as crianças, porque é uma disciplina que precisava muito sentar [junto], realizar exercícios, correções, e as intervenções pontuais que não existiam, fizeram falta. (Amanda, coordenadora – T10)</i> <i>[...] no início de ano [2022] a gente precisou, devagarzinho ir conversando com as famílias, porque as crianças vieram sem procedimentos do presencial. (Amanda, coordenadora – T 58)</i> <i>Ficou muito tempo sem criança, então tinha algumas coisas a gente estranhava mesmo. Estar com aquele grupo grande, a gente sentiu que as crianças voltaram com muita vontade, né? (risos) E alguns procedimentos ainda muito esquecidos mesmo. A gente tem esse hábito das rodas de conversa e no on-line falava um de cada vez. Quando a gente voltou falava todo mundo ao mesmo tempo, todo mundo queria correr, correr e brincar...era essa a demanda. A gente buscou respeitar bastante. (Cecília, coordenadora - T10)</i> <i>Eu sinto que foi mais difícil no Infantil e primeiro ano. Aquelas crianças que passaram o último ano do Infantil no on-line chegaram aqui no primeiro, ou que fez o primeiro ano on-line e chegou aqui no segundo, acho que para eles foi mais difícil. (Cecília, coordenadora – T 12)</i> <i>Então, nessa etapa do final do infantil para o começo do Fundamental, do Fundamental 1, foi mais difícil esse retorno, tanto porque os professores estavam esperando uma coisa, das outras referências, mas a demanda, a urgência da criança era totalmente outra, era outro mesmo! (Cecília, coordenadora – T14)</i> <i>Aí eu acho que foram desafios mais... foi quando ele conseguiu olhar alguns desafios mais profundos que tinham ficado desses 2 anos.[...] os desafios foram as questões, de atraso mesmo. Desde o conteúdo, ou mesmo crianças que... ou mesmo de postura do estudante, ou mesmo que já poderiam estar num outro tipo de conversa, num outro tipo de postura, de autonomia. [...] Teve muita coisa que foi abalada...por exemplo o uso de caderno, o uso de lição de casa (Cecília, coordenadora – T30)</i> <i>Diminuiu a tolerância [das famílias], então eram muitas coisas pequenas. Eu falava “não, gente, mais calma, é um processo, daqui a pouco vai ficar tudo bem. A gente tá fazendo assim, assado” (Cecília, coordenadora – T 42)</i>

Quadro 13 - Categoria B – A formação docente no contexto escolar

TÓPICO: AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA INSTITUCIONALIZADAS	
TEMAS	EXCERTOS
Organização sistemática e abrangente Conhecimento e fortalecimento dos princípios da escola	<i>A nossa formação acontece quinzenalmente. Toda quarta-feira, tanto as coordenadoras do Fund 1 e Ed. Infantil como do Fund 2 e Médio têm reunião de formação de duas horas. São quinzenais. Depois de passar quinze dias, eles têm uma reunião com o grupo todo, inteiro e então aí existe uma troca. E a outra coisa que eu acho que faz a diferença é a existência de muitos momentos de todos os professores de todos os ciclos juntos. Isso faz diferença! Então eles sabem tudo o que acontece. Eles acompanham o projeto inteiro (Catarina, diretora – T12)</i> <i>Então, quando eu monto o horário, eu consigo colocar dentro do horário [com especialistas] as professoras do mesmo ano e aí eu faço reuniões por equipe. Então sempre foi assim. São reuniões semanais, eu consigo isso. No ano anterior eu tinha conseguido inclusive reuniões individuais. Então além da equipe eu sentava individualmente (Amanda, coordenadora – T42)</i> <i>Aqui eu tenho reuniões quinzenais com os professores polivalentes. Quando eles estavam em casa tinha até mais, porque a gente fez uma grade horaria (de aula) reduzida para os estudantes. Então eles tinham algum tempo livre maior. (Cecília, coordenadora – T8)</i> <i>Então não é sempre que eu consigo estar ali na rotina, na observação, As reuniões individuais eu realmente não abro mão. Então essas quinzenais eu faço, são super produtivas, não é? As observações, naquele momento, eu fazia mais e hoje eu faço meio sob demanda. A professora fala: “quer ir lá pra ver” ou quando eu quero ver alguma coisa. É, aí eu faço essas observações que são muito boas. (Cecília, coordenadora – T20)</i> <i>É fundamental toda a formação e informação que os professores têm seja vinculada às características da escola. A nossa escola é uma escola, como você mesma disse, é centenária, tem 102 anos. Durante esses 100 anos ela nunca perdeu essa característica de ter um olhar mais focado no processo individual. Então quem está aqui, tanto família, quanto não família, estudantes e professores, entendem que esse é o foco da escola. [...] Então eu diria para você que é isso que eu acho que faz com que esse professor tenha e tenha tido toda essa sensibilidade. Ele sabe a escola em que ele está. Além da formação que ele tem, ele sabe que esse é o perfil da escola. Então, na pandemia não tinha que ser diferente. Tinha que ser mais! Então é por isso que esse envolvimento foi tão sensível. (Catarina, diretora -T10)</i> <i>Sim ele está sendo reescrito! A gente não negocia nenhum tipo de princípio nessa escola. Então os princípios permanecem. É uma escola que tem como princípio o respeito a si, o respeito ao outro acima de qualquer coisa. E isso a gente não negocia. Mas a gente entende que está num contexto diferente. Então esse projeto precisa ser revisitado, porque ele tem um espaço e tempo marcado. Sim ele [PP] está sendo reescrito (Bia, diretora – T38)</i> <i>[...] existem questões que faziam parte da filosofia do colégio e a gente não iria abrir mão, enfim, e isso era muito claro para a equipe gestora. Existiam algumas solicitações das famílias que iam contra algumas propostas da escola, enfim, mas outras nos parávamos para refletir e perceber que dava para dar conta disso. (Amanda, coordenadora – T10)</i> <i>Os projetos, a gente discute todo mundo junto nessa mesa, mas a cabeça daquele projeto é tal coordenador. (Bia, diretora – T76)</i> <i>E que seja uma escola única. Um evento do Infantil tem que ter a base de princípio e de valor que tem aqui [unidade do Fundamental e Médio, pois a Educação Infantil está localizada em outro endereço]. Não posso ter um evento separado (Bia, diretora – T78)</i> <i>E aí, acho que esse equilíbrio com as crianças, a postura da equipe, essa sensibilidade trouxe um benefício que a escola até cresceu depois da pandemia, em termos de número de alunos. (Catarina, diretora – T6)</i>

TÓPICO: AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA INSTITUCIONALIZADAS	
TEMAS	EXCERTOS
Organização sistêmica e abrangente Conhecimento e fortalecimento dos princípios da escola	<i>Investigar tudo que surgia e analisar criticamente para ver o que se aplicava para o nosso projeto, para nossa comunidade, e o que não...[...] Isso é o nosso modo de operar, que foi muito importante na pandemia. Sempre foi esse nosso modo de operar, né? como a equipe pedagógica se apropria do projeto? O Projeto foi construído pela equipe pedagógica. Nós construímos juntos, né? Com todos os professores, então o projeto pedagógico sempre é o que norteia as nossas escolhas. Foi muito forte na nossa escola. E o tempo todo essa reflexão, não é? Então, quais são os referenciais que estão sendo produzidos no Brasil, fora do Brasil? (Fernanda, diretora – T44/46)</i> <i>Acho que a gente tem um perfil de equipe muito engajada. É uma cultura escolar de pertencimento e de colaboração da construção em todos os projetos e eu acho que isso trabalhou a nosso favor nesse período porque a gente pôde contar com as nossas equipes, envolvidas e criando, estudando, propondo, foi excepcional. (Fernanda, diretora. Então a gente tinha gente do esporte ajudando na produção de material, todo mundo, de alguma forma, foi se envolvendo e contribuindo onde fosse possível. (Fernanda, diretora – T63/65)</i>
Valorização e cuidado com a equipe	<i>Todo esse cuidado faz com que o professor perceba também né... existe assim um carinho, a gente comemora tudo, a gente festeja, a gente dá presente em todas as datas, na Páscoa é chocolate, no Natal é panetone, é almoço quando tem as reuniões de todo mundo, então é uma escola que também é carinhosa com a equipe. Porque a gente entende que pra gente ter o afeto deles com as crianças e escola também tem que ter, não é? (Catarina, diretora – T12)</i> <i>Eu sou mais de vamos pensar junto, não é? Como você está fazendo, tenta fazer assim, o que você acha, e ir construindo junto com o professor. Aqui a gente tem como uma prática da escola mesmo, uma autonomia também do professor, como alguém que está criando, como alguém que está pensando, como a gente fala dos estudantes, né? O grupo de professores também é muito diverso. Então eu ali, enquanto coordenadora vou sentindo como cada um é, como que eu posso ajudar, o que é uma insegurança, o que que é uma dificuldade ou o que é que ele é bom e mostrar. (Cecília, coordenadora – T18)</i>
Temas de formação	<i>A nosso favor, tanto em relação aos professores como à equipe de gestão, a gente já tinha as salas virtuais, a gente já trabalhava para ferramentas do Google, os alunos já estava habituados com tudo isso. (Bia, diretora - T2)</i> <i>A nossa equipe, por mais que tenha sido muito difícil tudo que nós passamos, foi uma equipe que estava muito bem preparada tecnologicamente. Porque nós já vínhamos em anos anteriores, criando algumas situações de formações, e mesmo naquele início do ano, antes da pandemia, em janeiro, quando nós retornamos, fevereiro, nós já tínhamos organizado na semana de planejamento a vinda de profissionais para potencializar essa questão do uso dessa tecnologia.[...] Então as professoras transitavam muito bem tecnologicamente. E isso foi um facilitador quando nós entramos [na pandemia]. (Amanda, coordenadora – T2)</i> <i>Eu percebi que todo o investimento que tinha sido feito no passado em termos da tecnologia só veio a contribuir. Então eu diria que [o nome da instituição], na época da pandemia, enquanto as escolas estavam se descabelando um pouquinho, o [nome da instituição] estava bem mais preparado. [...] Eu descobri naquele momento que a minha equipe estava muito bem preparada (Catarina, diretora – T4)</i> <i>A gente já tinha um esquema da Google for Education na época. Em 2015 eu fiz uma formação geral na escola com a Google for Education. Ela tinha acabado de chegar no Brasil, e a gente já usava os chrome books. Então era uma coisa que era nova, mas para nós não era novo. A gente já estava muito engajado nisso. Compartilhamento de fotos, compartilhamento de documentos, toda a nossa gestão era compartilhada pelo Google (Catarina, diretora – T4)</i> <i>Como que a gente faz: os coordenadores são responsáveis por organizar as reuniões de pais. Eles organizam a pauta, eles me mostram, a gente conversa e aí eles tocam. Algumas reuniões mais específicas sou eu que faço, mas são muito pontuais. Por exemplo, reunião de começo de ano. Semana que vem a gente já começa com reuniões antes dos alunos chegarem. Eu passo, dou boa noite para todo mundo, mas fica na responsabilidade da coordenação e dos professores. (Bia, diretora – T76)</i>

TÓPICO: AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA INSTITUCIONALIZADAS	
TEMAS	EXCERTOS
Temas da formação	<i>Nós tínhamos algumas experiências, mas já usávamos naquela altura, o Office 365 para alguns projetos, as ferramentas do Office 365 para alguns projetos. E nós já tínhamos antecipado que talvez seria necessária esta suspensão. Então nós tivemos o privilégio, pois nossa mantenedora e médica, e isso nos ajuda bastante em algumas situações e esta foi uma delas. [...] a nossa mantenedora disse que “nós precisamos nos antecipar e que talvez seja necessário suspender as aulas”. Então nós já tínhamos uma formação para os professores planejada e nós fizemos. (Fernanda, diretora – T4)</i> <i>Nós já tínhamos naquela época, por exemplo, cerca de 40 professores fazendo uma especialização em neurociência aplicada à educação pela Santa casa, uma formação que era em campo e a gente precisou, para manter estas formações que já estavam em andamento, migrar para o remoto também. Então, ao mesmo tempo que nós estávamos implementando o ensino remoto com os nossos alunos, nós estávamos vivendo como alguns as formações que já estavam em andamento e que já tinham sido planejadas e que permaneceram. Então, nós mantivemos essas formações no modelo remoto para as equipes, e acrescentamos essas outras de que falou a Júlia. (Fernanda, diretora – T37)</i>

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Fundamentos para a formação neste período	<i>Então foi um período em que os profissionais precisaram de muita observação, muitos registros, porque nós tínhamos sempre reuniões e eles me traziam as demandas para que a gente pudesse ir cuidando. (Amanda, coordenadora – T4)</i> <i>E semanalmente eu tinha reunião com o grupo de professores e eu levava para as professoras essas demandas. Então nós estávamos ali, tentando cuidar de todas as situações pra inclusive estabelecer esse canal de confiança (Amanda, coordenadora – T10)</i> <i>[...] a cada reflexão que a gente fazia sobre o modelo daquele período, a gente pensava juntos, uma forma de colocar a aula do esporte que eles tinham fora da sala, a atividade do programa especial de estudos, que era uma revisão para os alunos que tinham dificuldade e ao longo do processo, a gente foi trazendo todas as possibilidades que a gente tinha para os alunos também mesmo remotamente. (Julia, coordenadora - T60)</i> <i>A gente pensou muito em faixa etária, e o quanto o ensino remoto era produtivo ou não. Acho que foi a primeira decisão. Então para o infantil, as crianças têm pouca ou nenhuma autonomia com o computador, já estavam exaustas de estar sem esse contato social, não que os outros também não estivessem, e pesou também um pouco as famílias que precisavam voltar com as crianças menores, tinham uma necessidade maior de deixá-las na escola. Então foi a razão do infantil voltar primeiro que o fundamental. E aqui nós optamos pelo retorno gradualmente, de acordo com a faixa etária. (Cecília, coordenadora – T4)</i> <i>Então o meu papel foi um pouco esse porque eu sentia que os professores, alguns, estavam muito preocupados com os conteúdos perdidos e com os atrasos: “Mas todo ano, o segundo ano, já chega assim. E esse ano chegou assim, desse outro jeito”. E a minha tentativa era: “gente, mas agora chegou desse jeito. A gente vai ficar atuar do jeito que chegou, não adianta. É uma outra coisa. (Cecília, coordenadora – T10)</i> <i>Então vamos fazer sondagem, vamos fazer atividades diferenciadas para a gente ver como é que esse grupo está. Vamos entender se é uma coisa só do momento, só dos primeiros meses ou se foi algo que, de fato, vai demorar anos. Porque às vezes era questão de pouco tempo mesmo. Alguns casos era se encontrar enquanto o grupo, se ajustar. Então, foi mais em conversas, não é? Até leituras foram poucas nesse caso, por justamente essa questão não ter muita referência porque anterior à pandemia não era assim. Mas a gente voltou a falar muito aqui que a gente busca esse olhar individualizado para criança, então assim, vou olhar cada um, cada ano é um grupo, mesmo sem pandemia. (Cecília, coordenadora – T18)</i> <i>[...] a nossa mantenedora disse que “nós precisamos nos antecipar e que talvez seja necessário suspender as aulas”. Então nós já tínhamos uma formação para os professores planejada e nós fizemos. Na quinta-feira anterior à suspensão das aulas, então nós já sentamos com as equipes e já tínhamos conversado um pouco sobre as possibilidades para esse trabalho remoto. E nos dois dias da semana subsequente trabalhamos com todas as equipes na construção de um modelo que foi um modelo inicial de implantação. (Fernanda, diretora – T4)</i>

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Comunicação com as famílias	A cada semana eu notificava, toda sexta-feira, quantos casos de COVID tiveram, o que que a gente precisava de cada sala... Isso eu fiz durante os dois anos de pandemia. Quando as crianças voltaram presencialmente [ainda em 2021], se tinha algum caso a gente afastava toda a sala e isso virou uma rotina. Terminado esse momento, e aí no final disso eu já comecei a colocar no informativo uma obra de arte, um pensamento, eu já comecei a trazer as coisas para a educação (Bia, diretora -T84) [...] foi uma decisão muito importante da direção, foi de estabelecer um vínculo semanal nosso com as famílias, então nós tínhamos reuniões quase toda semana com as famílias, on-line, e era disparado também um “forms” para avaliação. E nós, semanalmente sentávamos para analisar quais eram esses apontamentos que as famílias traziam. (Amanda, coordenadora – T10) Nós demos orientação para as famílias nessas reuniões para a criança estar sempre vestida, já tomado café antes, tentar respeitar essas saídas para ir ao banheiro, beber água... A gente sempre orientou, desde o início, as famílias para que as crianças respeitassem como se elas estivessem na escola. (Amanda, coordenadora – T10) [sobre reuniões] Eu fazia por sala. Então, teve um período que eu fiz reuniões por duas semanas seguidas. Era eu, com a professora e a turma [famílias]. Mas essas reuniões do período de pandemia mesmo, quem esteve à frente foi a direção e os coordenadores. [...] . Então quando nós íamos para uma reunião, a gente ouvia alguns apontamentos e a gente sempre tentava refletir sobre e da mesma forma, quando vinha no formulário, é claro. a gente adora elogios, mas apontamentos apareciam, críticas, e a gente ia cuidar disso para tentar aí... porque era novo para todo mundo. [...] . Então, assim, às vezes algumas falas das famílias, a gente tinha que fazer com que eles refletissem, que o profissional estava também dando o seu melhor, que necessitava desse reconhecimento e que algumas solicitações eram humanamente impossíveis de serem atendidas. (Amanda, coordenadora – T18/20) Eu mesma fiz vários vídeos ensinando os pais a entrarem no e-mail, como entrar na agenda virtual, nas salas virtuais, onde buscava a lição de casa, como enviava para os professores, a gente foi lançando até que eu lembro que a gente necessitava dessa colaboração das famílias e aí foi um trabalho semanal. Eu ia contabilizando as famílias que estavam conseguindo se organizar. (Amanda, coordenadora – T26) Sim, [a intensificação da comunicação com as famílias] porque nós tivemos muitas reuniões! Muitas! Era uma coisa assim, a gente até brincava “ai meu Deus! Eu só cuido de reunião!” porque também existia um cuidado nesse momento da reunião de tocar essas famílias. Então eram reuniões com apresentações muito bonitas, tinha sempre a escolha de um vídeo que tocasse, de uma animação, tinha sempre uma música, uma poesia, sempre tinha algo também que fizesse eles refletirem sobre todo esse momento difícil que nós estávamos vivendo. (Amanda, coordenadora – T28) E a gente precisou também conversar com as famílias porque isso estava acontecendo e nós tínhamos que trabalhar para resgatar com as crianças. Então, assim, foi realmente um aprendizado dos dois lados. (Amanda, coordenadora – T62) [...] a gente não fez uma consulta. A gente colocou como ia fazer e a partir disso vieram muitas opiniões e colocações. A gente foi escutando cada um e vendo o que era possível. Então, por exemplo, abriu-se o integral antes, um integral, se não me engano, com um custo diferente, para acolher mesmo a demanda das famílias de tempo. Mas foi muito difícil pois as pessoas tinham olhares muito diferentes. (Cecília, coordenadora – T6) Então acho que a gente tem uma escuta muito boa. [...] Eu acho, que aumentou [atendimento às famílias] um pouco. Eu acho que já era pelo perfil mesmo da escola, no tamanho da escola. Mas eu acho que aumentou um pouco porque a demanda é maior, foi maior, não é? Acho que até foi muito grande em alguns momentos, porque as famílias não tiveram aquele tempo para entender [...], Mas a maioria, de maneira geral, trazia as questões, a gente avaliava e ia trocando. A gente sempre faz reunião com o professor também. (Cecília, coordenadora – T34/36)

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Comunicação com as famílias	<i>Então, logo de começo a gente teve um contato praticamente, por telefone, com todas as famílias, né? Um contato direto, ligando e falando individualmente com todas. As professoras entravam, falavam, entendiam como era a rotina da casa e como a gente poderia ajudar cada um deles. E aí nós fomos organizando e mudando de etapas, aprimorando o modelo para aquilo que era mais adequado realmente. Mas foi no contato individualizado. (Julia, coordenadora – T8)</i> <i>E nós fizemos também, depois de 1 mês e pouquinho, 2 meses do início do ensino remoto, nós fizemos grupos focais com faixas de cada segmento. Então eu, a mantenedora, os condenadores, nos reunimos com grupos de pais, para que eles pudessem nos dar o feedback de como a dinâmica estava funcionando em casa, o que que eles percebiam que funcionava, o que que eles perceberam que não funcionava e as famílias contribuíram muito com a nossa reflexão e com a mudança para a segunda fase. Depois de implantada nós ouvíamos os professores, observávamos os alunos, tínhamos essas conversas Individuais e os feedbacks individuais, mas nós fizemos um trabalho sistemático. Então, reunimos grupos de pais de infantil, de Fund 1, de Fund 2 e de Médio, em momentos distintos. E ouvimos em cada segmento grupos de pais que contribuíram muito com este olhar sobre como isso estava funcionando em casa e aí assim nós fizemos a segunda fase. (Fernanda, diretora – T9)</i> <i>Mas naquele momento, eu acho que foi bem intensa a comunicação. Acho que ficou intensificado. E ficamos muito tempo envolvidas nas conversas por telefone ou pelo zoom...(Fernanda, diretora – T17)</i>
Reorganização curricular	<i>A realidade da Educação Infantil foi muito difícil porque as crianças não ficam, óbvio, expostas... então nós organizávamos uma hora por dia com eles, e começamos a fazer drive-tru na escola. A gente organizava todo um bloco de atividades com orientação, os pais vinham com o carro, entravam na escola, pegavam a atividade. (Bia, diretora – T8)</i> <i>[...] a gente teve que fazer a inauguração da biblioteca nova on-line, festa junina on-line, fizemos o dia das crianças que era uma atividade de circo, on-line. Coisas que a gente nunca imaginou. E aí a gente foi procurando recursos, reinventando. (Bia, diretora – T12)</i> <i>Foi um ano que a escola gastou muito dinheiro, porque o que eu fiz, por exemplo, numa sala de 2º ano A eu tinha duas professoras. Eu contratei, uma para dar aula para quem estava presencialmente e outra para quem estava lá. Porque eles não tinham autonomia para ter aula ao mesmo tempo. Diferente do Ensino Médio e do Fund 2. Então, Infantil e Fundamental 1, a gente fazer os dois modelos. (Bia, diretora – T14)</i> <i>Então a gente fez contação de histórias remota, a gente fez festa junina remota... Então todo esse engajamento da equipe eu acho que contei mesmo com a sensibilidade dos professores. Eles estavam muito sensibilizados com a situação das crianças estarem em casa, presas, confinadas, sem troca. E também porque a gente sabe que nessa faixa etária o aprendizado se dá pela troca. E sem troca não tem aprendizado. Então eu acho que isso foi o detonador de todo esse movimento da equipe. De entender que a troca é fundamental para o aprendizado (Catarina, diretora -T8)</i> <i>Nós demos material periódico para os pais levarem para casa, de papel, lápis, xerox que a família vinha buscar no drive-tru. (Catarina, diretora – T12)</i> <i>Então eles [os alunos] tiveram que se reorganizar na rotina escolar. E pra isso a gente precisou que a equipe fosse bem firme nesse sentido. Firme, mas ao mesmo tempo compreensiva, né? Então foi um ano de retomada! De procedimento, retomada do social. (Catarina, diretora - T24)</i> <i>[...] e a gente teve que negociar currículo. E negociar currículo significa mostrar para essas famílias que todo esse material que eles compraram não vai ser trabalhado e que vai ser trabalhado, isso vai demorar, sei lá, 5, 2 anos. A gente não sabe prever quanto tempo vai para organizar todo esse currículo de novo. (Bia, diretora – T26)</i> <i>Uma reconstrução, mas que a gente pegou algumas coisas que já existiam e o resto foi novo. (Bia, diretora –T30)</i>

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Reorganização curricular	Nós tivemos que replanejar pedagogicamente, baixar as expectativas, criar planejamentos alternativos, criar aulas, como é que eu vou dizer pra você, mais dinâmicas. Não que aqui...a gente já tinha esse valor de estratégia pedagógica, mas a gente ampliou um pouco. A gente ampliou e tiramos um pouco da tecnologia. (Catarina, diretora – T26) Você teve que pensar no social, nos procedimentos. O procedimental foi muito... eu acho que eu diria a você que foi o mais forte. Porque ninguém tinha a expectativa que eles estivessem academicamente resolvidos. (Catarina, diretora – T28) Paralelo a isso, a gente foi estudar avaliação, estratégias didáticas, selecionar o que era importante daquele conteúdo, porque não ia dar conta trabalhar todos os conteúdos, então tudo isso foi feito (Bia, diretora – T4) E partimos para testes de gravações. Isso foi um pouco exaustivo, porque você busca uma perfeição, não é? Nos deparamos com alguns ruídos, que até então quando você dá uma aula normal, você nem percebe, não é? E aí percebemos que isso era complicado, mas as professoras prontamente, realizamos essas gravações junto às ferramentas que nós tínhamos e começamos a enviar para as famílias via um aplicativo que nós já temos, o classapp, essa organização. [...] Só que nós chegamos à conclusão de que o distanciamento dos profissionais com as crianças era muito grande, não é? Então a gente conversou com a direção e mesmo assim recebendo feedback das famílias, era muito importante que as crianças tivessem contato com os professores. Então tomamos a decisão que nós entraríamos de forma on-line, em tempo real, com as crianças (Amanda, coordenadora – T2) Nós montamos aí um horário, diferente do que nós tínhamos em sala de aula, pensamos num período com as profissionais do Ensino Fundamental, as professoras titulares entravam, por exemplo, das 7 e meia até umas 10 horas. As crianças tomavam lanche e depois eles tinham atividade com os especialistas. (Amanda, coordenadora – T4) [...] a gente pensou que era para um mês, passou para dois meses, três meses, a gente precisou buscar outras estratégias. Chegou um momento, que nós percebemos que das 7 e meia às 10 horas as crianças saíam com uma defasagem muito grande de conteúdo. Era pouco tempo aquilo que estava sendo feito. Mesmo trabalhando, não era da mesma forma que trabalhar esse mesmo período no presencial. Então nós acabamos investindo num horário normal de aula, tivemos sim que mexer nesses horários para ficar menos cansativo para as crianças. Existia sempre essa preocupação, não é? Cuidar do professor e das crianças. (Amanda, coordenadora – T4) [...] eu marcava muitas lives com profissionais para potencializar. Então 5º ano, por exemplo, trabalhando o corpo humano, fui atrás de médicos que viessem conversar com as crianças; o 4º ano estava trabalhando a cultura árabe, então fui atrás de famílias para lives para que as crianças pudessem assistir [...] foi uma necessidade de buscar outras estratégias, além daquelas que nós tínhamos das ferramentas on-line, para que mantivesse o nível de atenção e comprometimento tanto das crianças como das famílias. (Amanda, coordenadora – T4) Eu consegui nesse período que a instituição promovesse um curso on-line para as crianças que apresentaram dificuldades [de aprendizagem]. Então, no contraturno nós fizemos assim alguns, principalmente para 2º e 3º anos, algumas atividades envolvendo leitura, nós tínhamos contação de histórias que também promovemos, pra poder motivar. [...] Então promovemos várias lives de contação de histórias, aí entraram outros profissionais, nós tínhamos aí o reforço no contraturno, quando a gente percebeu que algumas crianças estavam com desempenho aquém. (Amanda, coordenadora – T26) Então precisou todo um resgate ao longo desse ano [2022], pra que a gente pudesse aí investir e resgatar esses procedimentos. (Amanda, Coordenadora – T60) Então assim, no pátio nós fizemos uma reorganização dos intervalos, para que as crianças estivessem numa forma segura, as trocas das máscaras após o lanche. Então as crianças estavam muito bem orientadas. Foram outros ensinamentos tão necessários. E aí nesse período a gente precisou cuidar muito disso. (Amanda, coordenadora – T64)

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Reorganização curricular	<i>Fizemos, logo que eles chegaram, avaliações diagnósticas para detectar algumas questões. Já tínhamos consciência, o grupo já tinha discutido, a questão da Matemática, o quanto já tinha ficado mais comprometido do que as demais disciplinas, já tínhamos pensado em ações, em passar conteúdos que não foram trabalhados pra o ano seguinte, então tudo isso na matriz foi cuidado. (Amanda, coordenadora – T64)</i> <i>A gente precisou mexer em algumas estratégias e até em algum conteúdo, remanejar para que a gente conseguisse terminar bem o ano. Após as diagnósticas nós demos uma movimentada em relação a algumas questões para poder trabalhar. (Amanda, coordenadora – T66)</i> <i>[...] as primeiras atividades a gente postava, depois a gente, porque eles tinham essa rotina da casa para administrar, então fazer em tempo real com todas as aulas síncronas não funcionava para todos do mesmo jeito. Aí a gente começou com as aulas nos zoom e aí entendemos que tinha que ser um tempo reduzido, porque aquele momento o pai conseguia disponibilizar para criança ter ali o contato com os amigos, com as professoras. Depois a gente avançou um pouco mais e percebeu que valia a pena ter pequenos grupos. Pelo menos, semanalmente, a professora ter um contato mais direto com 4, no máximo 5 crianças na tela, porque assim eles conseguiam mostrar o que eles estavam fazendo, ela ter um retorno e poder interferir naquela aprendizagem ou naquele resultado, naquela resposta. E aí fazia uma interferência mais individualizada. E ainda assim, para algumas crianças que estavam com muita dificuldade, a gente localizava um horário individual para professor entrar só com aquela criança e primeiro fazer esse trabalho de mostrar para ela que era possível, de cuidar dessa parte individualizada. Depois disso, também teve um trabalho intenso, já na segunda etapa, de questões socioemocionais, porque a parte afetiva começou a trazer os conteúdos de angústia, de medo. (Julia, coordenadora – T18)</i> <i>Nós precisamos planejar a retomada de todas as práticas escolares. No começo era muito engraçado, eles levantavam e saíam da sala. Aí professor dizia “aonde você vai?” – “eu vou o banheiro!” (Fernanda, diretora – T82)</i> <i>Então, desde 2021, quando começamos retornar, tem um trabalho constante de diagnóstico, identificação de lacunas e recuperação. E um trabalho de retomada. A gente tem chamado internamente de trabalhos de retomada. Então, por exemplo, um trabalho que nós precisamos fazer com o Fund 2, foi de retomada de grafomotricidade. Os alunos falavam “como é mesmo o ‘s’ maiúsculo, como é mesmo essa letra?” Então o que nós fizemos? Nós fizemos uma triagem, um diagnóstico de sexto a nono ano, identificamos quais aqueles alunos que estavam revelando dificuldade na escrita e fizemos um trabalho no contraturno especificamente com esses alunos de grafomotricidade, de retomada. Isso aconteceu na Matemática, isso aconteceu em várias áreas. A medida que a gente foi identificando algumas lacunas a gente foi propondo atividades de retomada. Algumas para todos, para toda a série. Algumas para grupos identificados a partir desses diagnósticos. Então, desde 2021, a cada pouco a gente identifica “olha aqui, a gente precisa retomar esse conteúdo, aqui a gente precisa retomar essa habilidade, aqui a gente precisa e tem que ser com toda a série, então fizemos algumas pausas com séries, em que retomávamos os conteúdos prévios e fazíamos algumas atividades no contra turno de retomada, com grupos menores, sob demanda. (Fernanda, diretora – T92)</i> <i>Então a gente precisou também fazer esse trajeto com eles nas relações interpessoais, habilidades sociais. (Fernanda, diretora – T95)</i>

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Novas demandas formativas	<i>[...] a finalidade maior do ano passado foi o resgate da saúde emocional. Em todos! Não só nos estudantes, nas famílias e na equipe também. (Catarina, diretora – T60)</i>
	<i>Ao longo do período de pandemia nós tivemos fases: o modelo inicial, um segundo modelo, em que nós ajustamos este modelo inicial a partir da experiência, a partir dos estudos. Esse período inicial da pandemia foi um período em que nós todos estudamos muito, lemos muito. Justamente para poder ir aperfeiçoando o modelo. E tivemos uma terceira etapa em que nós ainda fizemos alguns ajustes no modelo. Então a gente conseguiu ir fazendo ao longo desse período, tanto o processo de estudo e formação das nossas equipes como o processo de ajuste do modelo ao longo de todo esse processo. (Fernanda, diretora – T4)</i>
	<i>[a formação] Foi marcante e de novo é isso. Foi uma formação que foi acontecendo na ação. Nós tínhamos momentos de conversar, mas esses momentos quando estavam todos os professores era mais para falar da angústia deles, da solidão, do desespero, muitos parentes doentes... Então a gente também teve que dar suporte para os professores. (Bia, diretora – T18)</i>
	<i>Acho que a gente precisou ter muito cuidado com o emocional, não é? Da equipe também. Assim como a gente teve alunos que sofreram com as depressões durante o isolamento, a gente também teve na equipe. Teve gente que teve síndrome do pânico, gente que foi parar em psiquiatria, teve gente que sofreu de ansiedade, então tudo isso a gente teve que cuidar também. Tanto que logo na volta [ao presencial] foi contratada uma psicóloga que faz um trabalho regular. Em algumas formações ela faz com a equipe e faz com as classes, om os grupos. Então, a Vânia que é a orientadora fez muito atendimento e ajudou muito a equipe nesse sentido, porque ela é psicóloga e no Fund 2 e Médio nós então contratamos essa psicóloga, que faz esse trabalho semanalmente com os grupos de alunos e uma vez por mês ela participa das reuniões. (Catarina, diretora – T18)</i>
	<i>Nós fizemos um trabalho com as crianças para que num momento elas se autoavaliassem. Então, levantei com as professoras que questões de procedimentos... porque assim, no presencial as crianças têm muitos procedimentos, mas como nós fomos para o on-line, foi necessário desenvolver outros procedimentos com as crianças. Não só o adulto precisou lançar mão de outros procedimentos, mas as crianças tiveram que aprender. Por exemplo, aprender a usar o chat, de forma adequada, aprender a escutar os amigos, pois não estava falando só para a professora e isso na sala já é difícil para algumas faixas etárias, mas no on-line é mais complexo ainda. (Amanda, coordenadora – T10)</i>
	<i>A instituição sempre prezou pela formação dos professores. Nós já recebemos profissionais muito conceituados aqui no colégio. Isso sempre foi uma prática. Quando nós entramos na pandemia, a gente foi buscar formações que pudessem acrescentar nesse momento. Os professores estavam numa situação muito atípica, essa questão de entrar dentro da casa das famílias, isso foi um grande desafio. [...] Então toda a semana a gente marcava reuniões, inclusive para que os professores pudessem falar, não é? Porque eles precisavam disso. Eu sentia isso que a equipe precisava muito dessa aproximação... (Amanda, coordenadora – T30)</i>
	<i>Então as crianças também começaram, no início da aula, ter um tempinho para contarem o que estava acontecendo e os desconfortos que elas estavam passando também. Porque nós tínhamos crianças perdendo familiares, pessoas conhecidas, e ouvindo um monte de coisas, dentro de casa sem muito o que [fazer]. Eles eram cheios de novidades, então foi um acordo com a equipe de dar esse tempinho porque precisava aí, olhar para esse aspecto. (Amanda, coordenadora – T48)</i> <i>[...] casos mais pontuais a gente foi trabalhando nas reuniões, tanto individuais de cada um, quanto nas nossas formações coletivas. Abrir um pouco espaço para essa angústia, de falar disso, de trocar. É, eu procuro isso: olhar e sempre voltar para as demandas reais que a gente estava sentindo... (Cecília, coordenadora – T16)</i>

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Novas demandas formativas	<i>A gente foi atuando mais em caso a caso, vamos dizer, do que numa formação com as famílias. A gente fez muito pouco isso, por exemplo, foi mais em casos pontuais. A gente foi lidando mais dessa maneira. E claro, nas reuniões de famílias com os professores. E aí cada professor também escolhia um tema. A gente sempre avaliava qual para tratar com as famílias, não é? Normalmente era conflito, autonomia que a gente sentia também que as crianças estavam com pouquíssima autonomia... Isso até agora a gente sente. (Cecília, coordenadora – T42)</i>
	<i>O primeiro passo era formar para algo inusitado, não é? Porque a gente sempre tem a formação com foco no que a gente quer estudar naquele momento ou que você quer aprimorar, ou ferramentas ou metodologias. Enfim, esse sempre foi o nosso foco de formação que a gente tem para ampliar esse repertório dos professores. E nesse momento a gente precisou ter foco em algumas questões, um pouco mais estratégicas, né? Então, ensinar ferramentas novas, ensinar a construir coisas que chamam a atenção da criança. Então, no meu caso, há como montar um jogo on-line que seja divertido e traga o conteúdo da aula para as crianças, então tivemos x possibilidades que eram bem bacanas. Então elas [professoras] foram aprendendo a ferramenta. Tivemos que ter um foco também na área da saúde, porque querendo ou não, precisávamos entender o momento. Não só para as famílias a gente investiu em palestras, mas para os professores também. Então, teve um foco mais em tecnologias e na área da saúde, que nem sempre é o foco do dia a dia. No dia a dia a gente procura mais metodologias, que não deixa de estar e de caminhar junto, mais ter um olhar para isso. (Julia, coordenadora – T31)</i>
	<i>Foi muito intenso, exigiu muito de todas as equipes. Trouxemos o doutor Marco Aurélio Safadi que fez ao longo da pandemia, a orientação das nossas equipes, das questões de saúde, para famílias e professores. (Fernanda, diretora – T41)</i>
	<i>Tivemos a [nome da empresa] também, uma consultoria de formação que trabalhou bastante com as nossas equipes, tanto a discussão mais conceitual e metodológica como o repertório de ferramentas possíveis para utilização. E tivemos formações com as nossas próprias equipes de TE e TI sobre as ferramentas que nós estávamos disponibilizando às equipes. Então tinha também a necessidade desse trabalho, de como é que eu faço para fazer upload de um vídeo? Como é que eu faço para disponibilizar para o meu aluno um Pedlet. Que ferramentas possíveis para a utilização naquele momento. Muitas delas eram novas. (Fernanda, diretora – T41)</i>
	<i>Continua sendo utilizada [a tecnologia digital]. Claro que agora, adequada à faixa etária. Com os pequenos é um tanto, com o Fund 1 vai mudando, com o Fund 2 e Médio a gente vai adequando o uso, não é, mas a importância de que eles mantenham esse contato com a tecnologia como usuário, como usuário frequente, como aquele que entende, que sabe como entrar, como sair, como executar uma atividade lá, como entregar uma atividade. A gente acha que é um papel importante dela, né? Além dela ser um recurso fabuloso para outras aulas, onde você entra aí com metodologias ativas e outras partes que a gente já tinha antes e agora ele tem mais facilidade no uso. Mas de maneira muito adequada e muito ponderada, porque ela não concorre. Ela agrega às outras metodologias que a gente já usa. Então, o jogo concreto, a aula no espaço livre e a aula de tecnologia que faz parte do todo. (Julia, coordenadora – T51)</i>
	<i>Acabei de escrever isso para os professores, que a gente vai escrever esse 2023 com uma escola que a gente precisa voltar para aquilo que é a nossa essência e não apagar fogo. Porque em 2022 a gente apagou fogo. Então agora a gente volta, pra aquela coisa assim: que cidadão de bem, eu escrevi assim, que cidadão de bem que a gente tem a finalidade de formar. Então vamos voltar para as coisas que são mais planejadas e filosóficas e não ficar apagando tanto fogo. (Bia, diretora – T34)</i>

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Condições para a formação e a atuação dos profissionais	<i>Eu instituí na escola reuniões semanais com esse pessoal todo. Então, com os professores, os coordenadores faziam e foram construindo um jeito diferente de ser escola. Porque, na verdade, não adiantava a gente transpor o que era uma escola presencial para uma escola à distância. Então a gente teve que construir uma outra realidade. (Bia, diretora – T2)</i>
	<i>A gente, conversando na equipe de gestão, definiu antecipar as férias para que tivéssemos um mês, então, para pensar como essa nova escola ia ser. (Bia, diretora – T2)</i>
	<i>Então, os professores ficaram em férias e os coordenadores comigo trabalhando eu dei quinze dias só de férias para eles. Os outros quinze dias a gente ficou trabalhando para estruturar a escola. (Bia, diretora – T4)</i>
	<i>Eu entendo também que a gestão da escola, ela cuida muito bem desse grupo. [...] Durante a pandemia nós pagamos integralmente, nós não demitimos nenhum funcionário, foi zero de demissão. [...] Não faltou salário, não faltou estrutura... a gente distribuiu computador pra todo mundo que não tinha. Quem tinha filho que usava computador, sabe quando a família tem um e o professor divide o computador? A gente deixou aqui à disposição e então o professor podia vir aqui e pegar o computador. (Catarina, diretora – T12)</i>
	<i>[...] eu compro tudo que é estrutura que eles pedem. Tudo! Eu não deixo de comprar nada! Eu acho que é um respeito que a escola tem com a equipe. (Catarina, diretora – T14)</i>
	<i>Para dar segurança [no retorno ao presencial] ! Eu tive que comprar um fone de ouvido para cada um, eu tive que comprar...tudo era individual. Então a gente gastou bastante, mas é aquilo que eu te falei, não estou sendo incoerente, eu mantive tudo que eles me pediram eu fiz. Cada um quer um álcool em gel? Cada um vai ter um álcool em gel. Cada um quer uma cadeira? Cada um vai ter uma cadeira (risos), entendeu? Tudo que eles me pediram eu fiz (Catarina, diretora – T64)</i>
	<i>Então eu tinha que deixar pelo menos uns quinze minutos nessa descontração pra depois a gente entrar [no assunto da reunião]. Porque a falta, nós sempre fomos muito próximas e a pandemia causou esse distanciamento muito grande. Tinha muito isso né? De se sentir muito solitário [...] Então nós, eu, enquanto coordenação começava o dia junto com as professoras e terminava depois, porque eu era o suporte delas caso acontecesse alguma coisa. Porque tinha a questão da internet, então eu não saía do celular enquanto elas estavam dando aula. Porque caso elas tivessem problema, eu entrava. Eu tinha todo os meets organizados, caso oscilasse, era eu que entrava, por quê? Era como se as crianças estivessem sozinhas dentro da sala de aula. E para que houvesse o respeito entre as crianças o adulto tinha que entrar. (Amanda, coordenadora – T32)</i>
	<i>Mas com o tempo eu precisei diminuir isso, e foi uma conversa com a direção, porque elas estavam muito cansadas. Foi um período que a gente precisou tomar muito cuidado com esses momentos [de reuniões]. (Amanda, coordenadora – T46)</i>
	<i>E a equipe ficou muito cansada. São profissionais muito comprometidos, e foram desde o início e isso resulta também num desgaste físico e tinha uma questão de desgaste também emocional, então a gente precisou ter muitas conversas também com as professoras. Como eu falei, nas reuniões a gente precisava ter esse movimento para depois dar início. E depois foi conversando que, isso foi conversado com toda a coordenação pedagógica, era muito importante também ter esse momento com as crianças. (Amanda, coordenadora – T46)</i>
	<i>Foi organizado com o próprio grupo. Um pouquinho a gente precisou aumentar, sim, principalmente para esses pequenos grupos. (Fernanda, diretora – T27). É, exatamente. Porque com esses pequenos grupos a gente precisou dividir...(Júlia, coordenadora – T28)</i>

TÓPICO: AÇÃO DE FORMAÇÃO A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO	
TEMAS	EXCERTOS
Condições para a formação e a atuação dos profissionais	<i>Então, a nossa sorte é que tínhamos várias estagiárias, monitoras, que a gente foi formando muito rápido, passaram desse cargo, para ser auxiliar de professor e aí o professor iniciava uma aula de português, conversava, fazia uma leitura, na hora de realização de exercício vinha a auxiliar que ficava com essa turma e a professora ia para outra. (Bia, diretora – T16)</i> <i>Então, a cada atividade, a cada evento, a equipe se mobilizava para criar uma forma de fazer aquilo de uma maneira diferente, remotamente. [...]. A gente foi conseguindo dar solução para todas estas outras atividades da escola, que são igualmente importantes. Foi um exercício de criatividade. (Fernanda, diretora – T61)</i> <i>Nós precisamos fazer um trabalho competente de gerenciamento. Nós fizemos uma escolha, nós não desligamos ninguém durante o período da pandemia, nem estagiários. Não desligamos, nós mantivemos as nossas equipes o tempo todo. (Fernanda, diretora – T65)</i>

QUADRO 14 - Categoria C – O cotidiano da escola a partir da pandemia

TÓPICO: APRENDIZADOS DA EQUIPE DE GESTÃO	
TEMAS	EXCERTOS
Ampliação do conhecimento sobre a equipe da escola	<i>Eu acho que identificou primeiro que eu conto com um grupo de coordenadores fora de série, de competência, de professores... da importância de olhar esses professores de forma muito potente, porque eles fizeram essa escola funcionar, não foi a ... obvio que a tecnologia veio, ajudou, mas se eu não tivesse professor cuidadoso, atento, que respondia a essas crianças nesse hangout a toda hora, isso não teria funcionado. Então a gente sempre valorizou muito a figura do professor nessa escola, e depois dessa pandemia isso ficou absurdamente forte. (Bia, diretora – T80)</i> <i>Na verdade, ela foi uma surpresa assim, claro foi bastante difícil para todo mundo, mas ela trouxe um lado positivo porque mostrou um engajamento da equipe de uma forma que eu nunca imaginei que fosse tão efetivo. Os professores se envolveram demais. (Catarina, diretora – T4)</i>
Aspectos pedagógicos e formativos	<i>A gente aprendeu que as agendas virtuais dão muito certo com os alunos então a gente não precisa mais dessa agenda (física), eles são muito rápidos. A gente aprendeu que dá para eles trabalharem em grupo, mesmo fora daqui, porque eles já trabalhavam om os grupos do meet e zoom, que deu super certo. (Bia, diretora -T42)</i> <i>O planejamento do professor foi para a sala virtual, então todos sabem o que o professor deu, quais são as atividades... Então para o pai dos pequenos isso facilitou muito a vida. (Bia, diretora – T44)</i> <i>Nós trouxemos muitas ações do on-line, que a gente promoveu no on-line, agora para o presencial também porque potencializou. Hoje, na lista de material, o nosso dispositivo não vem mais só para o 4º e 5º ano. Vem a partir do 2ºano. As agendas não são mais físicas, todas virtuais. (Amanda, coordenadora – T 74/76/78)</i> <i>Hoje, algo que a gente conseguiu promover também no on-line foram parcerias entre as crianças, produzindo materiais em parceria, junto com os professores e isso veio muito forte para o presencial, também com os pequenos, não só mais com as turmas de 4º e 5º. Então as crianças do 2º e 3º hoje fazem formulários... (Amanda, coordenadora – T80)</i> <i>Hoje, os professores, e a gente tem trabalhado muito isso, exploram muito os espaços da escola. A aula de geografia pode ser tanto na sala de aula como com o dispositivo, na biblioteca, no pátio, ou qualquer outra situação. (Amanda, coordenadora – T80)</i> <i>Hoje eu consigo fazer reuniões on-line com todo o grupo de professores, a gente ganha tempo. Eu consigo fazer formações também com profissionais de fora. (Amanda, coordenadora – T80)</i> <i>Às vezes uma professora fala “ah, seria tão bacana trazer tal autor...” mas é um autor de outro estado, é muito complexo, enfim..., mas a gente tem a possibilidade do on-line, então esse ano mesmo já está previsto para as turmas de 4º ano, a pedido das professoras, um autor que é do sul. (Amanda, coordenadora – T82)</i> <i>Assim, muita coisa boa do on-line veio para o presencial. Eu acho que não dá para negar isso. Isso veio agregar, [...] Por exemplo, trazer um profissional aqui para conversar com 5º A, com 5º B e à tarde, às vezes, a turma da tarde ficava comprometida porque o profissional não podia. Hoje, faço um Meet e consigo as três turmas ao mesmo tempo. Então isso favoreceu. (Amanda, coordenadora – T86/88)</i>

TÓPICO: APRENDIZADOS DA EQUIPE DE GESTÃO	
TEMAS	EXCERTOS
Aspectos pedagógicos e formativos	<i>Ela [a autoavaliação dos alunos]surgiu por conta disso. Nós tínhamos algumas crianças que eram inadequadas, por exemplo, com o uso do chat. [...]. E tem coisas que não adiantava só ficar chamando a atenção. Precisava fazer com que eles refletissem sobre essa ação e o quanto isso ia comprometer, eles e o grupo. Isso foi, antes de ser realizado, conversado com as crianças, depois nós passamos isso para as famílias, [...] e aí isso [as atitudes inadequadas] também foi diminuindo. (Amanda, coordenadora – T94)</i> <i>E o olhar também mais individualizado eu acho que isso foi um ganho. Eu acho que a gente conseguiu aqui, de olhar para aquela criança. (Cecília, coordenadora – T50)</i> <i>Ajudou numa criatividade também dos professores, então de ter uma busca por coisas diferentes que acho que então não é só aquele livro, então vamos procurar uma atividade diferente. Vamos procurar um filme, vamos procurar uma outra coisa. (Cecília, coordenadora – T50)</i> <i>O trabalho em equipe, eu acho que cresceu, todo mundo se ajudou muito, não é? Até dividir as funções. Eu vejo que aqui tem um trabalho em equipe no sentido de todo mundo se ajudar. (Cecília, coordenadora – T50)</i> <i>É, a gente faz muitas ações aqui do quinto ano e do quarto ano contar a história para o infantil. Para colocá-los também nesse lugar de que são capazes, porque eles, no período da tarde, são os mais velhos. E estava essa autoestima meio [abalada], as próprias crianças mais inseguras. Então a gente foi fazendo algumas ações assim, de mais integração logo que a gente voltou. (Cecília, coordenadora – T50)</i> <i>Os aprendizados da pandemia ficaram, não é? Então todo o acervo de repertório, ferramentas, dinâmicas, práticas e utilizações os professores continuam utilizando quando interessa. Nós também aprendemos que há coisas que se faz à mão e presencialmente, então esse também foi um grande aprendizado. Porque acho que antes da pandemia, havia uma certa utopia de que a tecnologia daria conta de tudo e a gente aprendeu na prática que não. Que há coisas que só funcionam no presencial, então hoje a gente tem feito um esforço de fazer boas escolhas. A atividade poderia ser feita num formulário digital, mas a gente prefere que seja numa atividade discursiva, feita à mão. Então a gente percebe a importância de cada uma das estratégias. Eu acho que isso é um aprendizado que ficou. (Fernanda, diretora – T55)</i> <i>E aí, pensando do ponto de vista da gestão, esta agilidade acrescentou qualidade ao trabalho. Porque tradicionalmente, [...] a gente tinha um funcionamento um pouco mais lento. Então tudo tinha que ser muito bem planejado, previsto com muita antecedência...Estudado, aprofundado, destrinchado...Refletido, pilotado, para depois ser ampliado, não é verdade? Havia um outro modo de gestão [...] hoje, se a gente puder dizer ele é mais “metodológico, didatizado”, Hoje a gente aprendeu a trabalhar melhor com o erro, do ponto de vista da gestão, porque a velocidade da necessidade da implantação não permite a gente pilotar muito antes, então implanta e corrige já em produção. (Fernanda, diretora – T107/109)</i>
Importância das relações sociais e saúde emocional para o desenvolvimento e para a aprendizagem	<i>Um outro aprendizado sério é de que o quanto as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano. É imprescindível. O distanciamento fez um empobrecimento e um embotamento, se é que a gente pode falar assim, psíquico absurdo! Então isso também é algo que eu aprendi bastante! (Bia, diretora – T80)</i> <i>[...] eu acho que a valorização da saúde emocional, e eu acho fundamental e todo mundo valorizou isso. Eu acho que nunca teve tanto respeito pelo psicólogo como se tem hoje. Eu acho que se perdeu o preconceito de um psiquiatra. (Catarina, diretora – T48)</i>

TÓPICO: APRENDIZADOS DA EQUIPE DE GESTÃO	
TEMAS	EXCERTOS
Efetividade na comunicação com as famílias	<i>Reuniões de pais, hoje, a gente não faz todas presenciais. Eles gostaram dessa coisa de fazer à distância, mas eu agora faço uma à distância e outra presencial porque eu quero olhar no olho. (Bia, diretora – T44)</i> <i>Ah, tem uma coisa que nasceu na pandemia e que permaneceu foram os informativos. [...] A cada semana eu notificava, toda sexta-feira, quantos casos de COVID tiveram, o que que a gente precisava de cada sala... Isso eu fiz durante os dois anos de pandemia. Quando as crianças voltaram presencialmente [ainda em 2021], se tinha algum caso a gente afastava toda a sala e isso virou uma rotina. Terminado esse momento, e aí no final disso eu já comecei a colocar no informativo uma obra de arte, um pensamento, eu já comecei a trazer as coisas para a educação. Terminou o ano passado [referindo-se a 2021], não tinha mais essa coisa do número de casos, eu falei, ah vamos continuar com o informativo contando o que aconteceu na semana na escola. (Bia, diretora – T84)</i> <i>Foi um momento muito ruim, mas nós tiramos muita coisa boa. E aí eu tiro por mim. Meu vínculo com as famílias aumentou assim consideravelmente, porque precisava, era necessário... (Amanda, coordenadora – T72)</i> <i>A reunião com as famílias: muitos atendimentos, no ano passado, as professoras fizeram atendimentos individuais, após o processo de avaliação, com todas as famílias! Todas tiveram a possibilidade de uma conversa com a professora de forma individual, que antes, no presencial é um pouco mais complicado. (Amanda, coordenadora – T84)</i> <i>Com a pandemia é tudo pelo e-mail, digital [...] a comunicação institucional da escola é por e-mail. Então isso facilitou a nossa vida. E você tem vários recursos: você manda um comunicado para a escola inteira com um único clic. [...] a comunicação, eu acho que isso melhorou bastante, nesse sentido, porque como eu te falei... as circulares, muitas vezes, ficavam perdidas no meio da mochila dos alunos. Quanto que eu não vivi isso no começo da minha gestão. (Catarina, diretora – T42/46)</i> <i>Eu acho que...vamos ver o que ficou: até com as famílias eu acho que aproximou. Eu acho que aproximou um pouco. E da gente entender que a gente precisava, ter esse entendimento que precisa comunicar melhor, que precisa explicar melhor. Eu acho que é um ganho da pandemia. (Cecília, coordenadora – T 50)</i> <i>Uma coisa que a gente precisou muito, enquanto comunidade educativa também foi essa aproximação com as famílias. Então, aqui, nós tivemos um resgate de atender a todos individualmente, trazê-los pra escola, aproximar... Porque a ferramenta trouxe uma facilidade que eram as reuniões serem on-line. (Julia, coordenadora – T106)</i>

TÓPICO: OPORTUNIDADES PARA ALÉM DA PANDEMIA	
TEMAS	EXCERTOS
Reflexão a partir de registros	<i>[...] através do informativo eu mostro que escola é essa. Então foi algo que ficou e está. Vai ser o quarto ano que eu escrevo. E eu tenho tudo isso... Um dia dá para pegar tudo e dizer “nossa, olha que categorias apresentaram essas escritas, como isso evoluiu de um documento para o outro. ou até mesmo meu pensamento, enfim...(Bia, diretora – T90/92/94)</i>
Valorização da escola	<i>É um projeto que me custa energia, porque é uma demanda maluca...[...] Bia: É. Mas atualmente é mais energia. Mas que eu não largo. Não largo porque eu acho que aí a gente consegue declarar um pouco, não, bastante, o que eu penso da finalidade de escola. Que também é abarcar as diversas comunidades de aprendizagem, né? Porque a gente tem que cuidar dos alunos, mas a gente tem que cuidar dos professores, coordenadores, das famílias, dos funcionários, então é nessa dinâmica que eu tento atuar. Em diferentes comunidades. (Bia, diretora – T68/70)</i> <i>Agora houve... uma coisa boa! Eu acho, e espero que perdue: uma super valorização das famílias com relação à instituição escola, não em relação à escola B, à instituição! Que eu acho que estava um pouco esmaecida. Houve uma super valorização. Eu acho que os pais entenderam o quanto a escola é importante. Não só pra aprender a ler e escrever, né? Pra tudo! (Catarina, diretora – T36)</i> <i>Eu acho que a instituição escola, ganhou uma dimensão acho que em todos os segmentos, não só pra família, mas politicamente, administrativamente [...] Hoje você tem projetos arquitetônicos específicos de escola, de espaços pensados pedagogicamente, não aqueles caixotes, que antigamente eram as escolas grandes, com um monte de salas de aula, não é? (Catarina, diretora – T38)</i>
Desenvolvimento dos profissionais	<i>Outra coisa que eu acho que a gente aprendeu e que eu me dei conta agora: que a gente dá conta dos desafios [risos] porque foi uma maluquice! (Bia, diretora – T80)</i> <i>Eu me sinto uma pessoa muito melhor depois da pandemia do que antes. Juro pra você! Melhor no sentido assim de me sensibilizar mais, eu acho que eu evolui nesse sentido. Espiritualmente eu evolui, com certeza! Catarina, diretora – T68/70)</i> <i>Ah, eu acho que ela [a equipe] tem muitas diferenças. Ela ganhou muito em flexibilidade, em agilidade. De conhecer outras coisas, de trazer para a prática, né? Eu vejo uma mobilidade maior da comunidade, de professoras, enfim, quando a gente monta uma estratégia nova, quando a gente enfrenta um desafio, eu sinto um grupo um pouco mais fluido, mais flexível, mais... “ah, então vamos tentar isso.” Eu sinto essa diferença. (Julia, coordenadora – T104)</i> <i>Como diretora, como ser humano, eu sempre penso naquela fala do Nóvoa, que diz que o professor tem que ter textura, ou o educador, não é? As nossas vivências lapidam quem nós somos, elas modificam quem nós somos. Então acho que ninguém é o mesmo depois da pandemia. Nenhum de nós. E aquilo que a gente aprendeu com o ser humano, aquilo que a gente aprendeu como profissional, faz com que a gente hoje seja diferente. Nós somos constituídos também pelo sofrimento em que vivemos, pelas experiências que vivemos, pelas vitórias que tivemos. Com tudo o que nós vivemos, então, a gente hoje é um ser humano diferente, um profissional diferente, sem dúvida, sem dúvida. (Fernanda, diretora – T117/119)</i> <i>Não tem como ser a mesma coordenadora, claro que não. Mas eu acrescentaria a empatia do olhar para as coisas, para todas as coisas, porque agente, educador, sempre tem um foco, né? A gente estuda mais isso, pensa sobre aquilo, falando de educação. Mas eu acho que a pandemia trouxe um olhar para todas as outras coisas: para os protocolos de saúde, o quanto os cuidados a gente pode ter e pode ter um hábito, não é algo específico de quem está em determinada área. Então, sem dúvida nenhuma, o meu olhar mudou muito para todas as coisas. (Júlia, coordenadora – T121)</i>

TÓPICO: OPORTUNIDADES PARA ALÉM DA PANDEMIA	
TEMAS	EXCERTOS
Interdependência de diferentes setores para o bem-estar da sociedade	<i>[...] eu acho que a pandemia trouxe um maior envolvimento da sociedade na política. Eu acho que antigamente as pessoas se envolviam menos. [...] Então eu acho que isso também teve um engajamento político maior. [...] Eu acho que houve um envolvimento maior com a área da saúde, com a área da educação, com a política...(Catarina, diretora – T52)</i> <i>Exatamente, porque eu acho que antes a coisa era muito fragmentada. Engavetada. Gavetinha da educação, gavetinha da saúde, gavetinha da política. Hoje as pessoas percebem que é isso que você falou, é um contexto. A escola só vai avançar se ela tiver um suporte político, se ela tiver um suporte na saúde, tudo está vinculado, não é? Então eu acho que nesse ponto a pandemia foi positiva. A gente tem que começar a valorizar o que a pandemia trouxe de bom. (Catarina, diretora – T54)</i> <i>E aprendemos juntos. E a medida que a gente compartilha, a gente aprende e isso foi muito forte durante a pandemia. As escolas conversando entre si, os pesquisadores contribuindo, todo mundo procurando referências, isso foi muito forte. A ideia disso permanece. (Fernanda, diretora – T123)</i>