

Gestão escolar e desafios no contexto pandêmico: ressignificando papéis

Juliana Xavier Moimás
Patrick Pacheco Castilho Cardoso
Viviane Jaqueline Peron Ferreira

Como citar: MOIMÁS, Juliana Xavier; CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho; FERREIRA, Viviane, Jaqueline Peron. Gestão escolar e desafios no contexto pandêmico: ressignificando papéis. *In*: ARAUJO, Luciana Aparecida de; CORDEIRO, Ana Paula. **Educação e pandemia**: impactos e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 85-114. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-308-3.p85-114>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 3

Gestão escolar e desafios no contexto pandêmico: ressignificando papéis

Juliana Xavier Moimás

Patrick Pacheco Castilho Cardoso

Viviane Jaqueline Peron Ferreira

Nossas motivações iniciais...

Os anos que compreendem o correr da pandemia por Covid-19 não foram anos fáceis para as diversas áreas sociais. Na educação, em suas diversas etapas e modalidades, muitas dificuldades assomaram, pois esta se viu destituída da possibilidade de contato com as crianças, elemento imprescindível para o desenvolvimento das atividades educativas.

Outros aspectos para os quais a educação deveria olhar com mais seriedade, ganharam vulto impressionante e imprescindibilidade, como a parceria com as famílias, a necessidade de boa estrutura tecnológica nas escolas e a formação dos professores para a inovação e comunicação mediada por tecnologias, dentre outros aspectos.

Diante disso, o gestor, figura central para o bom andamento do cotidiano escolar, se viu diante de novos desafios: como motivar as pessoas a realizarem bem seu trabalho, quando o risco de vida é eminente?; como se comunicar com as famílias de forma diferenciada e monitorando a compreensão das mesmas?; como organizar as dificuldades materiais/tecnológicas da escola?; como amparar o professor a realizar sua função com qualidade se o que acontecia dentro das salas de referência, agora é remoto ou semipresencial?; como garantir o sucesso da aprendizagem das crianças?. Esses são apenas alguns dos questionamentos com que o gestor e as equipes das escolas se viram confrontados neste período.

Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre como o contexto pandêmico impactou e ainda continua impactando as realidades escolares. O presente capítulo tem como objetivo discutir os impactos da pandemia sobre a educação, sob o viés específico dos profissionais da gestão escolar. Para tanto, considerar-se-ão relatos de experiências em duas perspectivas gestoras diferenciadas, o de uma escola de educação infantil (0 a 3 anos) e o de uma escola de grande porte, na zona urbana, que atende à educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Os relatos dos gestores em questão terão como pontos fulcrais de consideração os aspectos: planejamento curricular, relação escola-família e avaliação dos processos, visto que estes são considerados pelos gestores pontos nevrálgicos do trabalho da gestão em tempos de pandemia.

Com este trabalho a três mãos, espera-se contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor, peça fundamental para a mobilização de todo o contexto escolar em situações extremas e/ou como elemento de articulação e coesão das instituições, em situações desafiadoras, como é o contexto pandêmico.

Fundamentação teórica

De forma muito simplificada, pode-se dizer que o gestor, independentemente da instituição que coordena, é conhecido como aquele que gere/administra uma determinada organização e seus recursos materiais, humanos, financeiros, de informação e tecnológicos, em busca do alcance de objetivos e resultados, com o máximo de eficiência e eficácia.

De acordo com Paro (2010), quanto maior a complexidade das tarefas, quanto maior a escassez dos recursos, maior a multiplicidade de objetivos e do grande número de trabalhadores envolvidos, maior será a necessidade de que tais trabalhadores tenham suas ações coordenadas por órgãos ou pessoas com funções administrativas.

As escolas são, portanto, instituições que refletem essa complexidade por prestarem serviços diretos à comunidade e à sociedade em que estão inseridas, sendo, por sua função social de instruir as novas gerações, pilares para a atual conjuntura social. Por este motivo, conforme Paro (2006), a gestão educacional precisa admitir sua responsabilidade social, aderindo também a um envolvimento concreto na vida da comunidade e a uma metodologia de participação solidária de seus membros. Quanto maior essa participação, maior será a efetividade da escola e sua capacidade política de responder às aspirações e necessidades sociais¹⁰.

¹⁰ Importa considerar que Paro (2010) traz reflexões muito pertinentes a esse respeito. Para este autor, há diferenças patentes entre administração escolar e administração empresarial, uma vez que expõe que as formas de administrar são avessas e seus fins divergentes. Dessa maneira, embora exista a preocupação com a eficiência e produtividade (que são contributos da administração capitalista), nas escolas estão presentes com igual relevância questões humanas, como o desenvolvimento e qualidade de vida, além de fatores culturais e políticos.

Sendo assim, nota-se que o gestor educacional possuirá uma preocupação muito específica com a aprendizagem, seus processos e resultados, demandando de si um bom domínio e conhecimento sobre o que acontece na sala de referência, sobre como as crianças aprendem, como os docentes aprendem, além de precisar ser capaz de tomar decisões que versem sobre planejamento, organização, coordenação de múltiplas atividades, condução de pessoas, execução e avaliação dos processos, como já se disse, em direção a determinadas metas compartilhadas, por vezes corrigindo as rotas preestabelecidas para que haja a efetividade das ações educacionais.

Cabe refletir o quão importante é a experiência progressiva do gestor também como educador. O ato de gerir uma instituição com uma função social tão específica quanto uma escola, não pode prescindir do conhecimento teórico-prático da docência, visto que o gestor que se encontra imerso apenas na dimensão administrativa de seus fazeres corre o risco de perder o controle das atividades-meio necessárias para atingir o objetivo a que dirige toda a escola: o sucesso e aprendizagem das crianças.

Dessa maneira, o movimento de aprendizagem das escolas torna-se contínuo, porque, uma vez sendo atingidos, objetivos se desdobram, dando lugar a novos deles. As ações passadas são referenciais para o planejamento do presente e do futuro (SANTOS, 2002).

Para Santos (2002), um dos principais desafios da gestão escolar é capacitar as pessoas a funcionarem em conjunto. Todos os componentes da organização escolar precisam ter em mente suas capacidades, potenciais, funções específicas e sua responsabilidade para o alcance dos resultados da escola, mas, mais do que isso, precisam ser liderados ou influenciados intencionalmente para realizarem bem suas tarefas, maximizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. Isto envolve uma complexa

gama de fatores, que inclui as características do líder, as motivações dos liderados (realização profissional, qualidade de vida), as características da missão a ser realizada, comunicação, capacitação profissional e a conjuntura social e política.

Além disso, para o autor, os líderes/gestores são agentes de mudança, fazendo com que os componentes se desprendam daquilo que não é mais útil à organização. Este é um processo que envolve resistência e desconforto nas relações interpessoais.

Atualmente, os aspectos da liderança estão intimamente relacionados à existência de relações democráticas e relações interpessoais horizontais dentro das escolas, estando previsto, inclusive, na legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases e Constituição Federal).

A partir dessas ponderações fica claro que uma escola verdadeiramente democrática envolverá a criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar se realiza, proporcionando participação nas questões administrativas e políticas; planejamento compartilhado na escola e na sala de referência; atendimento às preocupações, expectativas e interesses de todos – pais, alunos, direção, professores, funcionários, comunidade, além do combate a todas as formas de exclusão e desigualdades presentes na escola e sociedade.

Como decorrência, o desenvolvimento do currículo escolar deverá proporcionar as mesmas experiências democráticas aos alunos, oferecendo-lhes o direito de serem ouvidos, a multiplicidade de informações, a formação de leitores críticos da realidade (HORA, 2007).

Conforme Luck (2009, p. 26), o gestor será o profissional dotado de competências necessárias para organizar e provocar transformações nas realidades escolares. Para efeitos de estudo, a ação gestora pode ser dividida

em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: 1- Organização (sendo todas aquelas ações que tenham por objetivo a *“preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado”*; estas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Por si só, essas dimensões não garantem os resultados educacionais, mas são imprescindíveis para o alcance dos mesmos.

Os aspectos de organização envolvem *“[...] a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados”* (LUCK, 2009, p. 26), de forma que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas tendo foco na promoção da aprendizagem e na formação dos alunos, com qualidade social.

Por sua vez, há as dimensões de 2- Implementação: sendo aquelas desempenhadas com a finalidade de promover as mudanças e transformações no contexto escolar. É nesta dimensão em que são propostas e promovidas as transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance. Conforme Luck (2009, p. 26) *“As competências de implementação envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar”*.

Metodologia

Para realizar a reflexão a que se propõe este capítulo, utilizar-se-á, como percurso metodológico, a análise de dois relatos de experiência, em

duas perspectivas gestoras diferenciadas, o de uma escola de educação infantil, de agora em diante nomeada escola A, junto a seu respectivo gestor e o de uma escola de grande porte, na zona urbana, que atende à educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, considerando-se escola e gestor C. A razão para admitirem-se os relatos dos dois gestores é autoexplicativa, tendo em vista que as duas escolas apresentam certas similaridades (são escolas públicas, municipais, localizadas em duas cidades do interior de São Paulo) e diferenças que enriquecem o contexto de análise, ao se observar as faixas atendidas e a natureza e tamanho das escolas (creche e escola urbana de grande porte).

Metodologicamente, os relatos serão tratados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), e os eixos de discussão previamente elencados serão: *Planejamento curricular, relação família-escola e avaliação dos processos*. Salienta-se que tais eixos foram pensados a priori por serem considerados, na visão destes pesquisadores, que também são gestores escolares, os pontos nevrálgicos do trabalho da gestão nos tempos de pandemia.

Oferecendo um panorama contextual ao leitor, esclarece-se que a escola A, atende a fase creche da Educação Infantil, tendo como público-alvo crianças de 4 meses até 3 anos e 11 meses, em período integral, com média de 84 crianças. A escola possui seis salas, sendo uma de Berçário I, uma sala de Berçário II, duas salas de Maternal I e duas salas de Maternal II. Localiza-se na cidade de Lins, São Paulo.

A escola C, situa-se na cidade de Birigui, interior de São Paulo, atendendo à Educação Infantil (há cinco salas de pré-escola, abrangendo crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (sendo dezessete turmas, compreendendo de primeiro a quinto ano) e Educação de Jovens e Adultos (oferecida a duas

turmas, em período noturno). Esta é uma escola de grande porte, atendendo a um total de quinhentos e trinta alunos, no ano de dois mil e vinte e um. A clientela é composta por uma população carente, e uma parcela considerável dos alunos reside na zona rural, ou em bairros próximos, conhecidos por sua vulnerabilidade. Próximo à escola ainda há a construção de moradias e loteamentos populares, o que atrai uma população migrante, aspecto que se agravou durante a pandemia, tendo em vista que muitos destes não puderam arcar com seus aluguéis. Apesar de tais fatores, o bairro é bastante tranquilo. Embora a escola não esteja longe do centro da cidade (há 5 minutos do centro), há poucos equipamentos sociais no entorno (bibliotecas, museus, teatro, ginásio de esportes, etc.). A escola foi fundada em 1999 e neste ano conta com diretor efetivo, após quase 12 anos.

Resultados e Discussões

Eixo A - Planejamento curricular

Puderam ser observadas similaridades no relato dos gestores A e C, no que se refere ao impacto sofrido pela educação infantil, em seus aspectos pedagógicos. Ambos apontam a dificuldade de que as famílias realizassem atividades remotas em conformidade à natureza das atividades na educação infantil:

Gestor A: [...] o planejamento foi realizado com base no Currículo Municipal para a Educação Infantil, tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras, aqui um novo elemento se apresenta como

impasse, pois a interação e a brincadeira ficam tolhidas em espaços domésticos que não possibilitam tais ações;

Gestor C: [...] se revelou que a família compreendia as atividades lúdicas como desnecessárias e sem fundamento educativo, embora os objetivos específicos fossem explicados com clareza nas comandas. Houve, assim, um questionamento profundo sobre as atividades enviadas para casa, de forma que emergiram velhos preconceitos como os de que crianças pequenas só estão aprendendo quando estão sendo alfabetizadas. Felizmente, esses foram alguns casos, apenas e realizamos um trabalho “de formiguinha” com os pais mais resistentes, explicando, por áudios, sobre a necessidade de realizar os exercícios propostos.

Conforme Luck (2009), a ação do diretor escolar será tão limitada quanto forem suas concepções sobre a educação, gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Tais concepções são construídas a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho.

Nota-se que ambos os gestores demonstram conhecimento teórico e prático sobre a natureza do trabalho com educação infantil (inclusive citando aspectos legais, como no caso da gestora A). Percebe-se que houve um esforço em ampliar a compreensão dos familiares a esse respeito e retrabalhar concepções que poderiam atrapalhar o bom andamento dos processos de aprendizagem, contudo, o correr de dois anos de pandemia parece ter prejudicado as instituições neste trabalho de conscientização, que é, em grande parte, promovido demonstrando o desenvolvimento das crianças e a atração dos pais para o contexto escolar, mediado pela equipe gestora e docente.

Conforme se poderá notar a seguir, a fala dos gestores A e C demonstra que, mesmo no contexto pandêmico, buscaram levar seus professores à superação de obstáculos pela qualificação do planejamento com novas estratégias:

Gestor A: Diversos links de músicas e histórias também foram sugeridos com o intuito de garantir minimamente parte da rotina pedagógica que as crianças teriam no espaço escolar [...] foram realizadas pesquisas sobre os recursos tecnológicos de cada família. [...] As propostas pedagógicas exigem algum recurso que a criança possa não ter em sua residência? As comandas estão claras favorecendo que qualquer membro familiar possa auxiliar a criança? Todas essas questões eram debatidas com a gestão escolar que juntamente com a equipe decidiam quais propostas eram mais significativas e viáveis.

Gestora C: [...] o grande problema foi o de que a maioria dos professores realizava suas atividades de forma automática. A distância fez com que precisassem realizar seus planejamentos explicando aos pais as mediações que deveriam fazer com as crianças. Como já se disse, isto foi muito dificultoso pelo nível de compreensão e de estudo das famílias, bem como do professor que não estava acostumado a fazer esse tipo de escrita [...]. Para tentar alcançar as crianças, já que havia a dificuldade de utilizar o auxílio dos pais, as professoras elaboraram site, vídeos explicativos das atividades, fizeram vídeo chamadas com as crianças e tentaram aprimorar a comanda das atividades remotas, para melhor entendimento das famílias, pensaram em jogos e atividades adaptadas. Chegamos à conclusão de que a melhor alternativa seria tentar trazer as crianças de volta ao ensino presencial, porque a mediação nunca é a mesma da que um professor faria em sala de aula e a falta de intimidade das professoras com a tecnologia deixou um pouco a desejar. Todas fizeram o possível e algumas até surpreenderam pela qualidade com que se reinventaram, mas, na realidade, as

professoras verbalizaram que estavam trabalhando além de suas atribuições. Neste ponto convém mencionar que a maioria das professoras de nossa unidade escolar têm dupla jornada, acumulando cargos e estando há mais de quinze anos na profissão. Tivemos trabalho em argumentar que, independentemente da situação, sua função seria zelar pela aprendizagem dos alunos, isto é o mínimo que se deve garantir. “Dobrar período” é uma escolha do professor, mas independentemente da situação, o professor deve cumprir os seus deveres para com as crianças e para com a escola e, no que tange à melhoria de suas práticas, buscar se atualizar, melhorar deveria ser uma constante. Ficou claro com a pandemia que isso estava sendo feito de forma muito tímida. A distância dos alunos fez com que essa demanda crescesse exponencialmente.

Para Luck (2009, p. 16-17):

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação.[...] o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível,

de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

É possível reconhecer na fala dos gestores, a dimensão da inovação a que se refere a autora e que compete ao diretor mediar. No caso do gestor A, é particularmente interessante que as questões e a busca de soluções fossem feitas de forma coletiva, perseverando como uma comunidade aprendente e de forma democrática. Já na fala do gestor C, os embates citados deixam transparecer problemas na dimensão da liderança e no perfil dos professores, pouco abertos à busca da transformação e aquisição de novos conhecimentos.

Diante disso, cabe a reflexão de que, aparentemente, nas escolas com maior número de profissionais (com mais tempo de carreira, inclusive) as inovações tendem a demorar mais a acontecer e encontram maior resistência, indo ao encontro do que afirma Santos (2002), no que tange à dificuldade de que mudanças sejam bem aceitas.

A fala dos gestores também evidencia que não havia precedentes que oferecessem um caminho mais seguro a seguir com a situação que se gerou no contexto da pandemia. Foi preciso repensar as bases com que se organiza a educação, em ambos os contextos aqui analisados. Nesse sentido, a inovação tecnológica e a renovação pedagógica parecem ser processos que aconteciam de forma frágil no cotidiano dessas escolas, anteriormente à pandemia. É claro que o gestor não pode fazer imposições a sua equipe, estes devem estar convencidos da necessidade das mudanças e, aparentemente, isso só ocorreu em situações extremas, quando a pandemia acelerou tais processos, como única alternativa possível de alcançar as crianças e famílias.

Fica subentendido nos relatos dos gestores A e C que estes, juntamente aos docentes de suas equipes, tentaram recriar ambientes de aprendizagem qualificados, mesmo com o obstáculo da distância, mas termos como “garantir minimamente” e falas como “a melhor alternativa seria tentar trazer as crianças de volta ao ensino presencial” evidenciam o quanto isto não foi um exercício ideal e que rendeu os frutos desejados, mas o ensino remoto foi admitido por força das circunstâncias, não sendo algo em que os gestores acreditem e que escolheriam como filosofia se não houvesse pandemia.

Corroborando com essa discussão sobre a relevância das interações entre as crianças na Educação Infantil, possibilitadas presencialmente no âmbito escolar e os percalços da pandemia nesse aspecto, Anjos e Pereira (2021, p. 06-07), trazem que:

Para nortear as atividades-fim dessa etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), indicam princípios éticos, políticos e estéticos e afirmam que práticas pedagógicas devem possibilitar experiências diversas às crianças desde bebês, tendo as interações e a brincadeira como eixos do currículo. Esses princípios são aqueles que caracterizam o desenvolvimento do trabalho desta primeira etapa da Educação Básica. Eles somente se concretizam a partir de experiências significativas de interações das crianças com outras crianças, com os(as) adultos(as), com os espaços e os materiais organizados intencionalmente para possibilitar experiências desafiadoras que possibilitam múltiplas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral.

A suspensão das atividades presenciais com as crianças a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020 impossibilitou os encontros que são finalidades, princípios, fundamentos, eixos e práticas educativas que caracterizam a Educação Infantil.

Evidencia-se que a distância física impelida pela pandemia, inviabilizou as interações entre as crianças e os adultos que ocorrem no dia a dia nas escolas de Educação Infantil, o que se materializa nos relatos dos gestores quando abordam planejamento curricular, já que as interações e brincadeiras deveriam nortear todo o trabalho com crianças pequenas, o que foi prejudicado durante a pandemia.

Prosseguindo as reflexões, volta-se ao ponto em que parte da dimensão democrática da escola perdeu-se neste período, tanto para professores e gestores, que tiveram que lançar mão de processos com que tinham pouco domínio e aos quais eram resistentes. Também houve a perda da dimensão democrática para as crianças, uma vez que seus processos de aprendizagem não surtiram os melhores efeitos possíveis de forma remota (justificando-se que em outros excertos, principalmente do gestor C, cita-se que, ao passo em que as crianças voltaram presencialmente à escola, perceberam-se as defasagens adquiridas neste período).

Indo adiante, uma reflexão é pertinente: se os processos de inovação são tímidos nas escolas, perdas políticas e democráticas já estavam sendo detectadas na missão das escolas desde muito antes, mas uma inclusão tão brusca da tecnologia talvez também não seja o melhor caminho, mas sim encontrar um meio termo para essa utilização. Se o gestor é o profissional dotado de competências e visão ampla para conduzir uma organização, este também deverá ser o responsável por não deixar que tudo volte a ser como antes, descartando todo o aprendizado que o período pandêmico trouxe.

Os relatos dos gestores ainda versaram sobre a dificuldade de que as professoras realizassem planejamentos sem conhecer as crianças. O gestor A cita que houve “uma ruptura de vínculos das crianças para com o professor e/ou atendente de atividades infantis [...]. Planejar para uma

criança que não se pode observar, ouvir, conviver, dialogar, sem saber quais condições possuem para o ensino remoto foi e é um impasse [...]”.

De forma tão contundente quanto, o gestor C afirma ter notado que “[...] para algumas poucas professoras do grupo, a distância dos alunos, aparentemente, os despersonalizou, como se não fossem crianças reais, famílias reais e as mesmas deixaram de se preocupar tanto com os resultados de sua ação e fizeram o básico, pois o produto -a criança aprendendo- não era palpável”. Este mesmo gestor acrescentou ao seu relato que muitos de seus alunos da Educação de jovens e adultos evadiram-se visto que possuíam “[...] pouca familiaridade com o uso do celular e o que os atrai para a escola é a possibilidade de aprender presencialmente”.

A fala dos gestores deixa transparecer a imprescindibilidade da escola e da presença como estratégias e características de um local ainda socialmente insubstituível e que, destituído de seus constituintes básicos (ainda que tivesse maior tradição em buscar melhores condições tecnológicas e inovações pedagógicas), acabou perdendo em qualidade. A sociedade ainda almeja uma escola que conserve aspectos de sua tradição.

Eixo B – Relação família-escola

Com a pandemia da COVID-19, a instabilidade com relação à sobrevivência, ausência de suprimentos básicos, desemprego e a impossibilidade de aulas presenciais que assolou a realidade brasileira, ficou mais evidente a dificuldade existente na relação família e a escola, sendo recorrente nos relatos dos gestores analisados impasses na comunicação com os responsáveis e para que o ensino remoto de fato fosse realizado,

mesmo com a elaboração de estratégias de comunicação com suporte tecnológico como grupos de WhatsApp e aplicativos mais atrativos, conforme relatos abaixo.

Gestor A: A comunicação família-escola foi prejudicada durante a pandemia, nesse sentido, a gestão juntamente com a equipe implementou canais que favorecessem meios de contato rápido com as famílias, para isso foi criado um grupo na Whatsapp para cada turma da escola. Nele eram postadas semanalmente planilhas com sugestões de sequências didáticas de forma clara, acompanhadas por vídeos, links e áudios. As famílias inicialmente estabeleceram mais comunicação, enviando fotos das crianças, vídeos e fazendo comentários sobre as propostas. No entanto, com o decorrer dos meses foi observada a diminuição de devolutivas, bem como a falta de interação relacionadas às dúvidas e/ou sugestões, mesmo com intervenções da gestão. Em outra etapa de comunicação, as famílias passaram a buscar sugestões na escola, juntamente com materiais pedagógicos necessários para a realização das propostas. Para a retirada desses materiais também foram realizadas postagens nos grupos e ligações por parte da equipe para os responsáveis. Mesmo com todas essas estratégias, não foi possível alcançar 100% das famílias. Os retornos por fotos, vídeos e comentários continuaram baixos.

A dificuldade também é relatada por outro gestor:

Gestor C: Na relação com as famílias, encontramos como obstáculos a falta de apoio, o desconhecimento sobre o trabalho da escola e a falta de instrução dos próprios responsáveis que prejudicaram em muito o trabalho educativo. As atividades de natureza remota dependeram de um empenho que as famílias não tinham possibilidade e boa vontade para oferecer, por questões culturais e pelo fato de que aspectos de

natureza social tornaram o aprender um quesito muito dispensável na sua escala de prioridades. Tornaram-se frequentes as falas de pais chamados à escola, dizendo que não sabiam ensinar e que isso seria responsabilidade somente dos professores. Muitas famílias mudaram-se de endereço ou estavam deslocadas da comunidade e sequer vieram retirar as atividades, demandando um trabalho extra dos professores, da coordenação e direção escolar, chegando ao conselho tutelar, nos casos mais graves. Toda mediação foi feita por telefone, visitas domiciliares e aproveitando a vinda dos pais à escola para retirada dos kits merenda, demonstrando o quanto a questão assistencial ganhou foco durante a pandemia. Notou-se, portanto, o quão frágil era a parceria escola-família e, mais gravemente, o quanto a escola estava assumindo e compensando o trabalho desta última, no que se refere à aquisição de valores humanos básicos pelas crianças.

No relato dos dois gestores é evidente as dificuldades encontradas no relacionamento com as famílias. Ambos pontuam que estabeleceram meios de comunicação que julgaram ser mais eficientes, mas que mesmo assim não atingiram totalmente o objetivo proposto. A fala dos gestores, mais especificamente do C, sinaliza o desconhecimento da família sobre o trabalho da escola, bem como a preocupação com o fato da instituição estar assumindo funções que seriam de competência dos pais, já o gestor A pontua a diminuição da interação dos familiares com a equipe da escola. Mediante as colocações uma reflexão pode ser estabelecida: dificuldades de comunicação e falta de clareza das funções de cada segmento em questão já eram inerentes ao contexto escolar antes do período pandêmico e se tornaram latentes pelas barreiras estabelecidas pela pandemia. Observam-se aí aspectos que merecem atenção por parte da gestão escolar visando fortalecer a parceria entre escola e família.

A reflexão sobre a responsabilidade de cada segmento envolvido no processo educacional das crianças é crucial para a garantia de efetividade da aprendizagem. Assim, a legislação brasileira menciona a família também como responsável, a Constituição Federal (1988) artigo 205 diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) no artigo 2º traz que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Nas duas legislações a família é colocada também como responsável pelo ato de educar, ato esse que não se sobrepõe ao papel da escola que trabalha com o ensino-aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente, mas se relaciona a princípios, atitudes, valores, vivências essenciais para o desenvolvimento humano, ensinamentos estes oriundos do âmbito familiar.

A família e a escola possuem papéis distintos, porém indissociáveis para que o aluno tenha sucesso escolar. Conforme Dessen e Polonia (2007, p. 22):

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as

condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

As falas dos Gestores A e C apontam a necessidade do envolvimento das famílias no desenvolvimento escolar dos filhos, mas fica subentendido que ainda falta clareza das responsabilidades dos familiares nessa parceria, visto que o relato do Gestor C aponta pais afirmando que o dever de ensinar é dos professores, mas que em contrapartida se mudaram e se quer comunicaram a escola, bem como no relato do Gestor A, a ausência de devolutivas das propostas de atividades por parte das famílias. O apoio dos pais durante a pandemia se tornou fundamental, pois sem ele o ensino-aprendizagem seria ainda mais prejudicado.

No entanto, apesar das dificuldades apontadas pelos gestores, é possível identificar em trechos de suas falas que parte das famílias assumiram o compromisso necessário para que o ensino remoto pudesse ser realizado, ou ao menos tentado, dentro das possibilidades de cada uma, conforme os relatos, Gestor A: “[...] apesar de todos os impasses que a pandemia gerou, parte dos responsáveis mantiveram contato por meio de devolutivas e demonstravam interesse nas propostas da escola”. Gestor C: “Felizmente, percebemos que muitos pais também se preocuparam em fazer as atividades da melhor forma possível, diante de seus conhecimentos”.

O envolvimento das famílias, ainda que não em sua totalidade, é evidenciado nos relatos dos gestores, demonstrando a satisfação das mesmas nessa parceria, que segundo Luck (2009) é fundamental para a garantia de qualidade tanto no funcionamento da escola quanto no ensino-aprendizagem dos alunos.

Durante a pandemia, dificuldades que já eram evidentes foram ressaltadas e o gestor escolar se viu diante de situações nunca vividas, não que as situações inesperadas não ocorram nas escolas, essas são frequentes, mas o cenário mundial exigiu mudanças organizacionais, metodológicas e de relacionamento com a comunidade de forma rápida e pontual. Isso pode ser observado nos trechos dos relatos abaixo:

Gestor A: A equipe precisou se articular e pensar em formas rápidas e efetivas para a comunicação.

Gestor C: A ferramenta dos áudios e ligações telefônicas, em particular, foi muito importante, porque notamos que a escrita dos professores nem sempre era bem interpretada e em alguns casos, parecia até grosseira, de forma que indicamos sempre enviar áudio ou ligar para as famílias, explicando melhor as situações. Nos recados destinados a toda comunidade escolar, como nas explicações das regras para retorno, gravamos vídeos explicativos e publicamos nos grupos de sala e na página da escola.

Os relatos de ambos deixam claro que o gestor precisou ser ágil e rápido buscando estratégias com a equipe, inclusive avaliando as metodologias que apresentavam melhores resultados junto às famílias. O trabalho em equipe, que diversas vezes é debatido dentro das escolas, teve que ser colocado em prática de forma bem aligeirada, pois nem as crianças, nem as famílias poderiam esperar. A capacidade de liderança do gestor, bem como aspectos democráticos também foram colocados em evidência, a fala do Gestor A traz a necessidade de articulação da equipe, demonstrando diálogos entre o grupo para a definição de estratégias. O Gestor C evidencia reflexões com relação a melhor forma de comunicação da equipe com pais, evitando mal-entendidos.

Assim, um aspecto relevante para discussão em torno da participação das famílias nas questões educacionais é a reflexão sobre a gestão democrática, ou seja, em que mediada e em qual grau os responsáveis pelos alunos já vinham participando das ações escolares antes da pandemia da COVID-19 que por si só impossibilitou diversas esferas da gestão democrática. Conforme Paro (2000, p. 25):

Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas?

Então, se a escola tem como meta o envolvimento das famílias com suas propostas precisa desenvolver estratégias de aproximação, participação e parcerias frequentes nos diversos aspectos que culminam na aprendizagem das crianças e que estão presentes no dia a dia da escola.

Apesar das dificuldades relatadas pelos gestores é preciso a insistência e estratégias visando a participação, isso não se constitui em um processo rápido, prático e imediato, pois “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2000, p. 17-18).

Luck (2009) afirma que quando o diretor compreende a importância da participação da comunidade nos processos procura orientar a liderança visando conquistá-la, questionando sua prática com o intuito de garantir que a comunidade escolar participe das inúmeras atividades da instituição, valorizando e reconhecendo a participação, motivando-a.

As autoras Dessen e Polonia (2007, p. 29) reforçam a necessidade de implementação de estratégias que favoreçam a articulação entre essas duas instituições, família e escola:

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Assim, por meio das falas dos gestores, é possível inferir que a parceria da família com a escola é um processo fragilizado, demarcado por impasses que envolvem os dois segmentos. Os relatos de ambos os gestores demonstram preocupação nesse sentido, fazendo o possível para estabelecer e manter o contato com os responsáveis, acionando inclusive instituições para o apoio em caso contrário (Conselho Tutelar, mencionado pelo Gestor C). Dessa forma, independente dos percalços advindos com a pandemia da COVID- 19, faz-se necessária a busca constante, por parte do gestor escolar, de estratégias de mobilização e

engajamento dos pais/responsáveis em todas as instâncias educativas, visando sempre a qualidade do ensino-aprendizagem das crianças.

Eixo C – Avaliação dos processos

Como se argumentou anteriormente e conforme os referenciais consultados, fica claro que a avaliação deve ser uma constante em toda a ação gestora, abrangendo não só a avaliação do rendimento dos alunos, como também a autoavaliação do coletivo escolar e da eficiência dos processos. Conforme os gestores:

Gestor A: Avaliar todo o processo de aprendizagem durante o período de pandemia, com crianças muito pequenas, sem poder conviver com elas, sem visualizar vídeos ou registros pontuais é extremamente delicado e no mínimo conflituoso. Mediante as devolutivas familiares e diálogos, os professores e/ou atendentes de atividades infantis foram realizando registros que garantiram reflexões básicas sobre a efetividade das propostas pedagógicas realizadas, já que as aprendizagens que ocorrem na Educação Infantil não são mesuradas por instrumentos avaliativos escritos, ou seja, a presença na escola é essencial para que o professor e/ou atendente de atividades infantis possa acompanhar os avanços de cada aluno. Com relação a uma avaliação geral de todo o processo, é visível que a comunidade escolar precisou se reinventar, buscar soluções e ideias rápidas para todas as demandas que foram emergindo, no entanto, a efetivação do currículo foi prejudicada bem como a relação de comunicação entre família-escola. Pelo fato das crianças serem muito pequenas, o brincar norteia todo o trabalho proposto para realização, o que exige a orientação de adultos, no entanto, a dinâmica familiar também foi impactada pela pandemia, não sendo fácil para os mesmos assumir as funções pedagógicas da

escola. Assim, uma série de fatores se associaram e ocasionaram diversos impasses para a prática educacional na Educação Infantil em que o gestor precisou atuar, articulando e buscando estratégias junto com a equipe para que o Currículo pudesse chegar até as crianças, estabelecendo comunicação com as famílias e gerindo os processos burocráticos que perpassam todas essas esferas.

Gestor C: As atividades remotas inviabilizavam uma avaliação bem feita e os vídeos nem sempre captam o real desenvolvimento das crianças. Só pudemos saber, efetivamente, o que as crianças sabiam, com o retorno presencial. Os momentos das sondagens presenciais foram importantes. Tentamos ao máximo proporcionar esses momentos e, em alguns casos, avaliar as crianças por vídeo chamada, mas isso não foi tão produtivo, em virtude do ambiente das casas (televisão ligada, outras crianças, sons domésticos, entre outros). Criamos instrumentos de avaliação específicos para a educação infantil, contudo, essa etapa da escolaridade foi a mais afetada no quesito avaliação, porque as professoras precisavam de muito contato com as crianças e o estabelecimento de vínculos para saber realmente como estava o desenvolvimento. Por vezes a criança demonstra timidez, os vídeos não são bem gravados ou o resultado é manipulado pelos pais. Notamos que os alunos de todas as etapas atendidas pela escola progrediram muito mais com o retorno presencial, quando trabalhamos para recuperar o tempo perdido. [...] Quando avaliamos o saldo de todo o processo, notamos que muitas das estratégias utilizadas se deram de forma improvisada (buscamos realizar uma boa comunicação com as famílias, aprendemos a utilizar recursos em tempo recorde, nas formações promovidas em HTPC, lidamos com angústias diversas – nossas e das famílias também, porque não tínhamos tanto domínio sobre o sucesso da aprendizagem e não podíamos fazer com que as crianças voltassem imediatamente para a escola –, mas percebemos que a presença física ainda é a ferramenta mais útil).

Luck (2009, p. 43) propõe diversas competências que o gestor deveria possuir em relação à avaliação e monitoramento dos processos avaliativos. Em sua fala o diretor:

17. Estabelece na escola práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos. 18. Avalia continuamente o entendimento sobre os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar, de modo a superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo. 19. Envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais. 20. Promove ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados. 21. Promove o monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, produzindo as adaptações necessárias ao planejado e suas ações, face a alterações de condições e necessidades previstas e emergentes. 22. Cria sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação de modo a agregar os dados e informações sobre o desempenho escolar e processos de sua promoção nos diversos segmentos e dimensões de atuação, em estreita relação com seus planos de ação. 23. Utiliza e orienta a aplicação de resultados do monitoramento e avaliação na tomada de decisões, planejamento e organização do trabalho escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos. 24. Delineia um plano de monitoramento e avaliação abrangente dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação, e de seus resultados. 25. Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos

educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Quando se observa a proposta teórica em contraponto ao relato dos gestores, é possível perceber que as competências citadas por Luck estão, de certa forma, mescladas ao pensamento dos mesmos. Houve momentos em que relataram ter avaliado o desempenho dos professores, o da instituição e mesmo a aprendizagem das crianças, monitorando seu progresso, contudo, percebe-se que isto não ocorreu da forma como deveria, porque tal concepção está calcada no quesito presença física, tanto na educação infantil, quanto nas demais etapas. Fica subentendido, na fala do gestor C que em algum momento, os resultados da aprendizagem ficaram mascarados pela dificuldade de observação real do que os alunos sabiam. Mais evidente ainda é o insucesso experimentado com o ensino remoto.

Pode-se concluir que, tanto teoricamente, quanto em aspectos práticos, a educação – aqui considerada a partir desses dois relatos - não está preparada para se organizar sobre novos patamares que não os calcados na expertise humana e na presença física.

Importa fazer um parêntese com a fala do gestor C, no que se refere às avaliações externas: “Não é possível não ter preocupação com os anos que vêm por aí, principalmente porque as avaliações externas cobrarão habilidades que não puderam ser bem desenvolvidas em virtude da distância ter prejudicado os processos”.

Conforme Luck (2009), os processos avaliativos são necessários para medir a efetividade das ações educacionais, tendo como seus componentes básicos que a educação seja eficiente e eficaz. A eficiência

dependerá da boa organização e articulação das ações promovidas, do bom uso do tempo, dos recursos e da adequada mobilização das competências humanas envolvidas na promoção da aprendizagem dos alunos, considerando que a educação é um ato intencional, com propósitos bem definidos.

Todos esses fatores estão implicados no alcance dos resultados, daí a importância do monitoramento e da avaliação, como processos interdependentes, cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que “[...] a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento” (LUCK, p. 47). Apesar disso, nem toda ação eficiente, realizada de acordo com o planejado, com bom uso do tempo e de recursos, promove resultados efetivos no sentido da educação.

Reflete-se, a partir dos excertos já mencionados, que houve monitoramento dos processos por parte dos gestores, contudo os resultados do período pandêmico só serão efetivamente sentidos com o retorno de todas as crianças à escola.

A fala do gestor C leva à compreensão de que há um receio de que as avaliações externas sejam usadas como medida de culpabilização das escolas pelo insucesso das estratégias admitidas durante a pandemia, diante do que concordamos com Luck, para quem:

[...] não é possível fazer monitoramento sem um julgamento (avaliação) da propriedade das ações, seu ritmo, sua intensidade, etc. *Por outro lado, uma avaliação de resultados, para ser adequada, envolve uma análise e interpretação dos resultados à luz das condições que os criaram, o que pressupõe a realização de avaliação* (LUCK, 2009, p. 48, grifos nossos).

Entende-se que qualquer resultado pós pandemia deve ser observado contextualmente, portanto. Diferentes serão os resultados experienciados na escola A, dentro da especificidade da educação infantil, enquanto a condição socioeconômica dos indivíduos da escola C deverá ser um ponto de consideração ao aferir os impactos do período.

Considerações Finais

A partir das discussões realizadas neste breve exercício reflexivo, pode-se notar que a Pandemia foi uma pausa na forma como a sociedade se estrutura, não podendo causar menores impactos na escola, uma vez que esta -reiteramos- é uma das instituições basilares para a manutenção e/ou transformação das estruturas vigentes.

De certa maneira, regredimos a um grau de necessidade fisiológica, quando a vida de todos se viu ameaçada. Obviamente, o trabalho como fim social também se viu questionado, inclusive o trabalho educativo, quando aprender e ensinar as novas gerações perdeu estrutura e também certa relevância, quando comparada a outras situações mais urgentes.

Muitos são os anseios de que tudo, inclusive a escola, “volte à normalidade”, contudo, reflete-se que será necessário lidar por muitos anos com os reflexos da pandemia, de modo que talvez não se possa voltar à forma como a escola sempre se organizou.

Se o gestor é o profissional dotado de competências teórico-práticas e humanas para levar as instituições ao sucesso, há que se reconhecer que a falta de referentes da situação pandêmica levou o gestor a organizar seu trabalho a partir de tentativa e erro, buscando soluções coletivas mais acertadas e acolhendo profissionais da equipe escolar, crianças e famílias

naquilo que era possível no momento. A ação gestora, portanto, não pode ser a mesma de tempos comuns, visto que demandas administrativas, burocráticas e pedagógicas foram consideravelmente transformadas naquilo que tinham de mais essencial, que é o cotidiano escolar. Contudo, há que se aproveitar o fato de que a pandemia expôs tanto as forças quanto as fragilidades desse cotidiano e do processo educativo.

As informações e a experiência angariadas durante a pandemia devem servir de material para a reflexão e transformação da realidade, além de que deverão subsidiar propostas de ações para que a educação tenha maior qualidade social, buscando novos caminhos e não retornando por sobre a sombra dos passos já percorridos.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 03-20, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179/45389>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2021.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática*. Campinas: Alínea, 2007.

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

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: PARO, Vitor.. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000. p. 15-27.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudanças*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.