



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

IZETE MAGNO CORREA

**ENTRE MEDOS E ESPERANÇAS: a gestão de escolas estaduais de Belém Pará
na pandemia da COVID-19 (2020-2021)**

BELÉM - PARÁ
2024

IZETE MAGNO CORREA

**ENTRE MEDOS E ESPERANÇAS: a gestão de escolas estaduais de Belém Pará
na pandemia da COVID-19 (2020-2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

BELÉM - PARÁ
2024

IZETE MAGNO CORREA

**ENTRE MEDOS E ESPERANÇAS: a gestão de escolas estaduais de Belém Pará
na pandemia da COVID-19 (2020-2021)**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA**
Data: 12/07/2024 12:43:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (PGEDA/NEB/UFPA)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO ALVES FERREIRA**
Data: 12/07/2024 16:21:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Alves Ferreira (PPGE/UEMA)
Examinador

Documento assinado digitalmente
 **DINAIR LEAL DA HORA**
Data: 17/07/2024 17:04:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Dinair Leal da Hora (PGEDA/NEB/UFPA)
Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **ORLANDO NOBRE BEZERRA DE SOUZA**
Data: 14/08/2024 12:17:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza (PPGCITI/ICED/UFPA)
Examinador

Documento assinado digitalmente
 **ROSILENE LAGARES**
Data: 17/07/2024 09:02:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosilene Lagares (PGEDA/UFT)
Examinadora

DEDICATÓRIA

Aos que sobreviveram à avalanche de sofrimentos, perdas, angústias, medos e as mais diversas formas de exclusão geradas no ventre da tragédia da pandemia da COVID-19, mas que ainda assim trazem consigo a esperança por dias melhores.

Aos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste sonho, em especial meus pais Domingos e Clarisce, e meus amores Alice e Moisés, sinônimo de aconchego, colo, companheirismo, solidariedade e amorosidade.

AGRADECIMENTOS

A Escrita de uma tese exige esforço, renúncia, disposição, estudos, reflexões e acima de tudo, vontade e dedicação. É um processo solitário, porém jamais desacompanhado, uma vez que as experiências vivenciadas durante o Curso foram fundamentais para estreitar os laços com alguns colegas de turma, mesmo através das câmeras, igualmente com os profissionais que estiveram tão presentes, aos quais devemos todo o reconhecimento e respeito pela maneira como conduziram as aulas, as discussões, as orientações, e até mesmo as palavras de apoio e incentivo, em meio à crise aguda da pandemia da COVID-19. Foi um percurso sofrido e ao mesmo tempo prazeroso e estimulante, que contribuiu significativamente para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Foram tantas pessoas envolvidas, que é indispensável reconhecer esse coletivo, como forma de demonstrar minha gratidão:

Em primeiro lugar, meu profundo agradecimento à Deus, que na sua infinita misericórdia colocou anjos ao meu redor e preencheu meu coração com o Espírito Santo para que eu pudesse lidar com as adversidades. Também pela interseção de Nossa Senhora de Nazaré, fonte de amor e de fé.

Aos meus pais Clarisce e Domingos Corrêa, pois durante a escrita do texto foi possível apoiá-los, acompanhá-los mais de perto, e ao mesmo tempo receber carinho, amor e um teto cheio de afetos: - Pai, mãe, a filha da dona de casa e do lavrador será Doutora!

A todos os meus irmãos que de alguma forma também contribuíram com suas presenças, favores, cuidados com minha filha e o mais importante, me deram amor, foram solidários comigo.

Ao meu esposo Moisés Oliveira que em nenhum momento se distanciou, e dentro das suas possibilidades fez o máximo para que eu conseguisse escrever com tranquilidade. Ainda que a vida tenha nos apresentado alguns obstáculos, nós também fomos agraciados com muitas bênçãos, momentos lindos, nós vamos conseguir amor.

Ao meu coração que bate fora do peito, Alice, que na sua inocência de criança soube compreender minhas ausências e sempre me recebeu com uma história para contar, amo você filha.

À melhor orientadora do planeta, Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, minha inspiração e exemplo de mulher, mãe, profissional, pesquisadora, amiga, visto que ela me conduziu, com amorosidade, cuidado, partilha, respeito e muita alegria, sempre

ponderando sobre o que seria melhor, sem desmerecer a minha produção, a academia precisa de pessoas humanas como ela, eu fui/sou privilegiada por tê-la comigo, nossos momentos de convivência e orientação foram de muitas aprendizagens e diversão minha amada.

Ao meu Amado Mestre Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza, a quem devo a vida acadêmica, meu primeiro orientador, quem me incentivou a para participar de um grupo de pesquisa, sendo o maior incentivador nos estudos, eu perdi a conta dos inúmeros copos com água e das vezes que emprestei sua biblioteca particular para me refugiar, um ser humano generoso, diferenciado, que possui um coração do seu tamanho, obrigada por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditei.

À Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho, que sempre me acolheu com carinho e cuidado, uma mulher de luta, que defende a educação pública e os menos favorecidos, ela me representa e não poderia deixar de dizer o quanto sou grata por tudo e por tanto.

À Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos, a pessoa que foi luz na escuridão, por quem tenho uma enorme admiração e carinho, uma profissional admirável, corajosa, segura, eu aprendi muito com ela, gratidão por me permitir vivenciar momentos tão lindos no Doutorado.

Aos professores do PGEDA/NEB/UFPA, um coletivo lindo que possibilitou aprofundar as questões educacionais latentes em nossa região, assim como a troca de conhecimentos entre todos que compõem a Rede Educanorte.

Aos colegas e amigos da turma de 2020, nós sabemos o que vivemos nesses anos. Que em breve possamos colher os frutos de nossos estudos e contribuir para educação em nosso Estado, essa é a nossa missão.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação, pela paciência e cuidado com que conduziram as correspondências, sempre gentis e cuidadosas com todas e todos.

Aos Profs. Dinair Leal da Hora, Rosilene Lagares e Antônio Alves Ferreira pela gentileza e disposição em contribuir com o texto na fase de qualificação, e finalmente na defesa, uma banca que ficará guardada na memória e no coração.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia – GESTAMAZON, que em seus 25 anos de existência, contribuiu por meio de seus membros com a educação no Estado do Pará, e possibilitou a ampliação de conhecimentos, práticas e aprendizagens. Foram tantas experiências e amizades, sigamos na pesquisa socializando o conhecimento.

Aos amigos Cláudio Costa Keila Roberta Macedo, pelo carinho dedicado não apenas a mim, mas à minha família, nós conseguimos driblar o vírus e dividimos momentos importantes na pesquisa, na vida.

À equipe da E. E. E.F. Professora Leonor Nogueira, com a qual tive o prazer de trabalhar durante 13 anos, o lugar onde sou recebida sempre com muito carinho. Gratidão por dividirem o universo da escola comigo, e deixarem nossas relações extrapolarem seus muros, tornando-nos amigas (os).

À Equipe gestora das escolas pesquisadas, pela disponibilidade, apoio e colaboração com minha pesquisa, pois ao exercerem o papel de executoras da política, constantemente estavam atarefadas, cansadas, mas sempre me atenderam com gentileza e atenção.

À Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPSA, pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

À todas e todos que estiveram comigo direta ou indiretamente, agradeço de coração.

Por fim, apesar de não se tratar de uma pessoa física, mas pelo fato de ter sido o local que me preparou para a vida, visto que sou muito melhor como ser humano e profissional, depois desses 22 anos de caminhada na Graduação, no Mestrado, no Doutorado e na Pesquisa - uma das minhas paixões -, esta Universidade abriu um leque de possibilidades e oportunidades que foram agarradas e vividas com toda a intensidade e alegria possível, sonhos realizados tem gosto de vitória. A UFPA é nossa!

*“Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não”*

Paciência - Lenine

RESUMO

A presente investigação aborda a temática da gestão e organização escolar, e defende a tese que a pandemia oportunizou a intensificação das exigências para a atuação da gestão escolar na perspectiva da gestão gerencial em escolas públicas estaduais de Belém-PA, visto que os ideários de “eficiência”, “eficácia” e “flexibilidade”, já presentes na educação paraense, tornaram-se conceitos centrais e largamente utilizados, tendo como objetivo central analisar os meandros da dinâmica organizacional estabelecida pela gestão de escolas estaduais no Município de Belém-PA, nos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia da COVID-19, a partir de um entendimento meso da organização educativa, associando as intenções microssociais com as relações macrossociais, no sentido de perceber as estratégias utilizadas pela equipe gestora para o atendimento das exigências institucionais e às demandas da comunidade escolar. O procedimento metodológico seguiu de acordo com a abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, efetuada com 2 gestoras e 4 coordenadoras pedagógicas, em duas escolas da Rede Estadual de Belém-PA. Como categorias prévias de análise para a condução da leitura dos documentos e a análise das entrevistas foram destacadas a Política Pública Educacional, os Modelos de Gestão, a Gestão e Organização Escolar e a Nova Gestão Pública - NGP. Dentre as fontes de coleta de dados nos valem das informações do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e dos sites do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). O referencial teórico metodológico foi fundamentado na Sociologia das Organizações de Licínio Lima (2011a, 2011b) e na aproximação com o Ciclo de Políticas, considerando a classificação proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), tendo como base os estudos de Jeferson Mainardes (2006, 2007, 2009, 2013, 2017, 2018). Os resultados apontam para o processo de reestruturação produtiva do capital, que mesmo durante a pandemia da COVID-19, incidiu violentamente sobre as pessoas, revelando uma concepção de gestão escolar gerencial, que exigiu um novo perfil de profissional multifuncional, flexível, que estivesse apto à introdução das novas TDICs, às plataformas e aplicativos digitais – *WhatsApp*, PDDE Interativo, PDDE Educação Básica, sistema de gestão escolar e da SEDUC-PA –, e fosse eficiente o bastante para cuidar dos profissionais, dos estudantes, das famílias e ao mesmo tempo gerir e higienizar os ambientes precarizados, sem ajuda financeira adequada e sem o apoio do órgão central, em meio à calamidade de saúde pública, requerendo assim a reorganização da equipe de trabalho, a utilização de tecnologias mais eficientes e a implementação de estratégias eficazes de gestão que pudessem contribuir para a otimização dos recursos, anunciando assim uma jornada de trabalho que extrapolou noites, finais de semana, feriados, férias e acarretou sérios problemas de saúde à equipe gestora.

Palavras-chave: Gestão e organização escolar. Política Pública Educacional. Pandemia da COVID-19. Nova Gestão Pública (NGP).

ABSTRACT

This investigation addresses the topic of school management and organization, and defends the thesis that the pandemic provided an opportunity for the intensification of demands for school management performance from the perspective of managerial management in state public schools in Belém-PA, given that the ideas of “efficiency”, “effectiveness” and “flexibility”, already present in Pará education, have become central and widely used concepts, with the central objective of analyzing the intricacies of the organizational dynamics established by the management of state schools in the Municipality of Belém-PA, in 2020 and 2021, in the context of the COVID-19 pandemic, based on a meso understanding of the educational organization, associating microsocial intentions with macrosocial relationships, in order to understand the strategies used by the management team to meet institutional requirements and the demands of the school community. The methodological procedure followed in accordance with the qualitative approach, carried out through bibliographical research, document analysis and empirical research, whose data collection instrument was the semi-structured interview, carried out with 2 managers and 4 pedagogical coordinators, in two schools in the State Network from Belém-PA. As previous categories of analysis for reading the documents and analyzing the interviews, Public Educational Policy, Management Models, School Management and Organization and New Public Management - NGP were highlighted. Among the data collection sources, we used information from the Basic Education School Census, the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), and the websites of the Ministry of Education and the State Department of Education (SEDUC-PA). The methodological theoretical framework was based on the Sociology of Organizations by Licínio Lima (2011a, 2011b) and the approach to the Policy Cycle, considering the classification proposed by Bowe, Ball and Gold (1992), based on the studies of Jeferson Mainardes (2006, 2007, 2009, 2013, 2017, 2018). The results point to the process of productive restructuring of capital, which even during the COVID-19 pandemic, had a violent impact on people, revealing a conception of managerial school management, which required a new profile of a multifunctional, flexible professional, who was able to the introduction of new TDICs, digital platforms and applications – WhatsApp, PDDE Interativo, PDDE Educação Básica, school management system and SEDUC-PA –, and were efficient enough to take care of professionals, students, families and at the same time time to manage and sanitize precarious environments, without adequate financial assistance and without the support of the central body, in the midst of the public health calamity, thus requiring the reorganization of the work team, the use of more efficient technologies and the implementation of effective strategies for management that could contribute to the optimization of resources, thus announcing a working day that extended beyond nights, weekends, holidays, vacations and caused serious health problems for the management team.

Keywords: School management and organization. Public Educational Policy. COVID-19 pandemic. New Public Management (NGP).

RESUMEN

Esta investigación aborda el tema de la gestión y organización escolar y defiende la tesis de que la pandemia brindó una oportunidad para la intensificación de las demandas por el desempeño de la gestión escolar desde la perspectiva de la gestión gerencial en las escuelas públicas estatales de Belém-PA, dado que las ideas de “eficiencia”, “efectividad” y “flexibilidad”, ya presentes en la educación de Pará, se convirtieron en conceptos centrales y ampliamente utilizados, con el objetivo central de analizar las complejidades de la dinámica organizacional establecida por la gestión de las escuelas públicas en el Municipio de Belém. -PA, en 2020 y 2021, en el contexto de la pandemia COVID-19, a partir de una comprensión meso de la organización educativa, asociando intenciones microsociales con relaciones macrosociales, con el fin de comprender las estrategias utilizadas por el equipo directivo para atender los requerimientos institucionales. y las demandas de la comunidad escolar. El procedimiento metodológico se siguió de acuerdo con el enfoque cualitativo, realizado a través de investigación bibliográfica, análisis de documentos e investigación empírica, cuyo instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, realizada a 2 directivos y 4 coordinadores pedagógicos, en dos colegios del Estado. Red desde Belém-PA. Como categorías previas de análisis para la lectura de los documentos y el análisis de las entrevistas, se destacaron Política Pública Educativa, Modelos de Gestión, Gestión y Organización Escolar y Nueva Gestión Pública - NGP. Entre las fuentes de recolección de datos, utilizamos información del Censo Escolar de Educación Básica, del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), y de los sitios web del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación del Estado (SEDUC-PA). El marco teórico metodológico se basó en la Sociología de las Organizaciones de Licínio Lima (2011a, 2011b) y el enfoque del Ciclo de Políticas, considerando la clasificación propuesta por Bowe, Ball y Gold (1992), con base en los estudios de Jeferson Mainardes (2006, 2007, 2009, 2013, 2017, 2018). Los resultados apuntan al proceso de reestructuración productiva del capital, que incluso durante la pandemia de COVID-19, impactó violentamente en las personas, revelando una concepción de gestión escolar empresarial, que requería un nuevo perfil de profesional multifuncional, flexible, que fuera capaces de introducir nuevas TDIC, plataformas digitales y aplicaciones – WhatsApp, PDDE Interativo, PDDE Educação Básica, sistema de gestión escolar y SEDUC-PA –, y fueron lo suficientemente eficientes para atender a profesionales, estudiantes, familias y al mismo tiempo gestionar y sanear ambientes precarios, sin asistencia financiera adecuada y sin el apoyo del organismo central, en medio de la calamidad de salud pública, requiriendo así la reorganización del equipo de trabajo, el uso de tecnologías más eficientes y la implementación de estrategias efectivas. para una gestión que pudiera contribuir a la optimización de los recursos, anunciando así una jornada laboral que se extendía más allá de las noches, fines de semana, festivos, vacaciones y provocaba graves problemas de salud al equipo directivo.

Palabras clave: Gestión y organización escolar. Política Educativa Pública. Pandemia de COVID-19. Nueva Gestión Pública (NGP).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico com número de dias sem atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19	20
Figura 2 - Mapa do estado do Pará.....	135
Figura 3 - Mapa da cidade de Belém-PA	144
Figura 4 - Círio de Nossa Senhora de Nazaré	147
Figura 5 - Ilha do Combu, Belém-PA	149
Figura 6 - Porto do Ver-o-Peso (Mercado de Ferro, Feira do Ver-o-Peso e Estação das Docas).....	150
Figura 7 - Vista superior da Escola Resistência	159
Figura 8 - Mapa do Bairro da Cabanagem	170
Figura 9 - Vista superior da Escola Relutância	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reformas educativas recomendadas pelo Banco Mundial.....	77
Quadro 2 - Setores do Estado segundo a Reforma Gerencial	85
Quadro 3 - Principais concepções de gestão escolar	99
Quadro 4 - Principais características de cada concepção de organização e gestão escolar na perspectiva sociocrítica.....	101
Quadro 5 - Estrutura Física da Escola Resistência.....	158
Quadro 6 - Pontos fortes e pontos fracos da Escola Resistência.....	168
Quadro 7 - Quadro funcional da Escola Relutância.....	183
Quadro 8 - Atos legais do Estado brasileiro e do governo paraense no enfrentamento à COVID-19	201
Quadro 9 - Atos legais do Estado brasileiro e do governo paraense na condução das atividades no período de distanciamento social	217
Quadro 10 - Atos legais do Estado brasileiro e do governo paraense no retorno às atividades presenciais	256

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de UREs, USEs, Escolas e Matrículas SEDUC-PA em 2020	140
Tabela 2 - Quantitativo de USES, URES, Escolas e Matrículas SEDUC-PA (2019-2022)	141
Tabela 3 - Matrículas na Educação Básica da Rede Estadual do Pará por modalidade de ensino (2019-2022).....	142
Tabela 4 - Espaços Educativos na Rede Municipal de Belém-PA (2019-2022).....	151
Tabela 5 - Matrículas na Rede Pública Municipal de Belém-PA (2019-2022).....	152
Tabela 6 - Evolução do número de matrículas da Educação Básica no município de Belém-PA por dependência administrativa (2019-2022).....	153
Tabela 7 - Quantitativo de turmas e matrículas na Escola Resistência	163
Tabela 8 - Quadro funcional da Escola Resistência	165
Tabela 9 - Estrutura Física da Escola Relutância	176
Tabela 10 - Quantitativo de turmas e matrículas na Escola Relutância	181
Tabela 11 - Oferta de Cursos CEFOR no eixo Educação Digital (2020) no período de 09/09/2020 a 09/10/2020	234

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	O percurso metodológico	40
2	A GESTÃO DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980	60
2.1	A política neoliberal e as reformas no Estado Brasileiro	60
2.1.1	A Reforma Administrativa ou do Aparelho do Estado.....	67
2.2	A atuação dos organismos internacionais na definição do papel do Estado e na elaboração de políticas para a educação no Brasil	71
2.3	O Estado brasileiro e o modelo de gestão gerencial.....	81
3	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR OU GESTÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES.....	95
3.1	Os fundamentos e as concepções da administração ou gestão escolar	95
3.2	A gestão escolar e os mecanismos legais a partir da Constituição Federal de 1988	107
3.3	Disputas e embates contemporâneos na gestão escolar: gestão democrática x gestão gerencial	117
4	O LÓCUS DA PESQUISA: CENÁRIOS QUE PERMEIAM O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR.....	132
4.1	O cenário regional e estadual.....	132
4.2	O cenário municipal	143
4.3	Os bairros e as escolas	154
4.3.1	O bairro da Marambaia	154
4.3.2	A Escola Resistência.....	157
4.3.3	O bairro da Cabanagem	169
4.3.4	A Escola Relutância.....	174
5	A GESTÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS DE BELÉM-PA NO CONTEXTO DA COVID-19 (2020-2021): A LETRA DO TEXTO E AS PRÁTICAS EFETIVADAS.....	188
5.1	A escola enquanto organização e suas dinâmicas internas para a gestão de escolas estaduais no município de Belém-PA (2020-2021)	188
5.2	Os documentos orientadores da política educacional e os desafios da gestão escolar na pandemia de COVID-19 (2020-2021): lacunas e contradições ..	199
5.2.1	A emergência de saúde pública e as incertezas na gestão escolar estadual: do nacional ao local	199

5.2.2	A gestão de escolas estaduais de Belém-PA no período de distanciamento social: da orientação à ação.....	215
5.2.3	Os desafios da gestão escolar de Belém-PA no retorno à presencialidade: a nova doença e a velha política.....	255
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	286
	REFERÊNCIAS.....	297

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, fomos surpreendidos por uma doença viral popularmente conhecida como Coronavírus, que, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu a nomenclatura oficial de Sars-CoV-2¹ pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Tratava-se de um vírus capaz de causar infecções respiratórias leves, moderadas, assim como quadros mais graves, cujos sintomas mais comuns são febre, tosse seca, falta de ar e fadiga, podendo variar de um simples resfriado até uma pneumonia severa.

Devido ao contágio de forma acelerada, o agente infeccioso foi reconhecido internacionalmente como COVID-19², que significa *Coronavírus Disease 2019* (doença do coronavírus 2019), a qual começou a se espalhar pelo planeta em um momento em que “governos e cidadãos tentavam dimensionar a situação e alguns políticos preferiram se retirar para uma ilha da fantasia, alegando que a Covid-19 não passava de *fake news*” (Harari, 2020, p. 7). Isso se dava mesmo diante do fato de estarmos em meio a um caso de emergência de saúde pública mundial, que produziu repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também impactos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, sem precedentes na história recente das epidemias.

O Brasil também sentiu os efeitos da disseminação do vírus, assim como os demais países atingidos pela contaminação em massa, pois, no início, a pandemia trouxe algumas especificidades e exigiu a necessidade de ações para contenção da mobilidade social, a exemplo: do isolamento (ação voluntária para evitar a propagação por pessoas infectadas ou indivíduos com suspeita da enfermidade); a quarentena (medida restritiva oficial, que buscou limitar o trânsito da população como forma de contenção da transmissão do vírus); e a imposição de barreiras físicas e sanitárias para “evitar maior contágio e conseqüentemente um colapso do sistema de saúde pública no País, encerrando o ano de 2021 na 12º posição em mortes por milhão, com óbitos de mais de seiscentas e dezenove mil indivíduos” (Moes, 2022, p. 360).

A pandemia mostrou com uma clareza nunca vista antes, “o pior do mundo em que temos vivido desde o século XVI: a pulsão de morte que a dominação moderna

¹ SARS-CoV-2 é o nome oficial dado ao novo coronavírus, que significa *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). Ele recebeu essa nomenclatura por possuir grande semelhança com o vírus SARS-CoV, causador da epidemia de SARS, em 2002 (Minha Vida, [202-]).

² A OMS, em 2020, lançou um *guideline* com as diretrizes internacionais para certificação e classificação para a causa de morte em que diz que deve ser usado "COVID-19" e os profissionais da academia médica, por comunicar sobre saúde, decidiram seguir a grafia usada pela OMS, qual seja COVID-19.

acionou impunemente no mundo dos humanos e não humanos a ele submetido” (Santos, 2021, p. 17).

A nova realidade teve um impacto significativo na rotina dos seres humanos, exigindo novos modos de atuação e organização nos setores industriais e comerciais nos postos de trabalho, mudanças nos hábitos de higiene no cotidiano das famílias e nos ambientes escolares, afetando consideravelmente discentes, docentes, responsáveis e demais profissionais das instituições educativas envolvidos com a gestão e organização escolar, foco de nossa Investigação.

Com a suspensão das aulas presenciais, alguns papéis relevantes no cotidiano escolar não deixaram de ser considerados, nem desapareceram do cenário educativo, visto que professores, administrativos e demais funcionários da educação também foram impactados pela pandemia da COVID-19, assim como responsáveis, estudantes em geral e comunidade.

É certo que os sujeitos escolares se viram diante dos desafios para os quais nenhum profissional da educação estava preparado, deparando-se com as novas exigências que passaram a permear o ambiente escolar, requerendo que as instituições de ensino de todas as etapas realizassem mudanças na dinâmica pedagógica e administrativa para tais adaptações.

Todos foram surpreendidos, mas a gestão, em particular, teve que tomar decisões no sentido de orientar as ações educativas a partir de referenciais que não faziam parte das preocupações cotidianas já estabelecidas. Assim, as profissionais³ ligadas mais diretamente às questões administrativas e pedagógicas – gestoras e coordenadoras pedagógicas (técnicas educacionais) – estiveram mais presentes no ambiente educativo e assumiram demandas, como: contactar as famílias e estudantes, para que os mesmos que pudessem dar continuidade às atividades diárias no formato não presencial, e ao mesmo tempo manter o vínculo com a escola; viabilizar o ensino remoto através do uso das tecnologias disponíveis e acessíveis aos estudantes, conforme as condições efetivas de cada unidade educativa, e ainda orientar professores quanto à elaboração e ao acompanhamento de atividades impressas ou em meio eletrônico a serem entregues aos

³ Dados do Censo Escolar 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram o cenário brasileiro, no que diz respeito aos professores e diretores das escolas de educação básica. A primeira etapa da pesquisa estatística contabilizou 2,2 milhões de docentes e 162.796 profissionais em cargos de direção. A maioria expressiva das pessoas que estão na posição de gestor escolar é de mulheres (80,7%), com formação superior (89,5%). Ademais, todas as pessoas entrevistadas durante a pesquisa de campo foram mulheres (Brasil, 2021).

estudantes. Tudo isso exigiu uma reorganização do planejamento, para que fosse possível alcançar a diversidade de situações apresentadas, além de responderem às demandas institucionais e da comunidade escolar.

Ficou evidente então que foram acrescentadas diversas ações para dar conta das demandas apresentadas, já que a gestão continuou desenvolvendo suas atividades das mais diversas formas e ainda teve que lidar com novas responsabilidades.

Portanto, não se trata de desprezar as atribuições dos outros sujeitos, mas de trazer à tona o reforço na hierarquia e centralidade da gestão escolar, assumida por essas profissionais no momento da pandemia da COVID-19, mesmo com a colaboração, apoio e trabalho dos demais envolvidos.

Para além das questões de ordem administrativa e pedagógica, ainda há que considerar a estrutura das unidades de ensino que ainda padecem com reformas inacabadas, a descontinuidade das políticas públicas, a precariedade e dificuldade de acesso tecnológico e à conectividade de internet, a exemplo do que acontece na região Norte. Esta é uma realidade não só dos dias de hoje, pois, de acordo com Saviani e Galvão (2020, p. 41), “as escolas públicas carecem há muito tempo de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto”.

Esse quadro demonstra que, ao contrário do que propagou o discurso oficial, o vírus não agrediu/agride indistintamente, preferiu/prefere “populações empobrecidas, vítimas de fome, de falta de cuidados médicos, de condições de habitabilidade, de proteção no trabalho, de discriminação sexual ou etnorracial” (Santos, 2021, p. 43).

Tal fato pode ser ratificado por meio do relatório elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021a), sobre a situação da infância em 2019, ano em que havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil, sendo a maioria entre 4 e 5 anos, e adolescentes de 15 a 17 anos, mostrando que, mesmo antes da pandemia da COVID-19, a exclusão escolar já afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável.

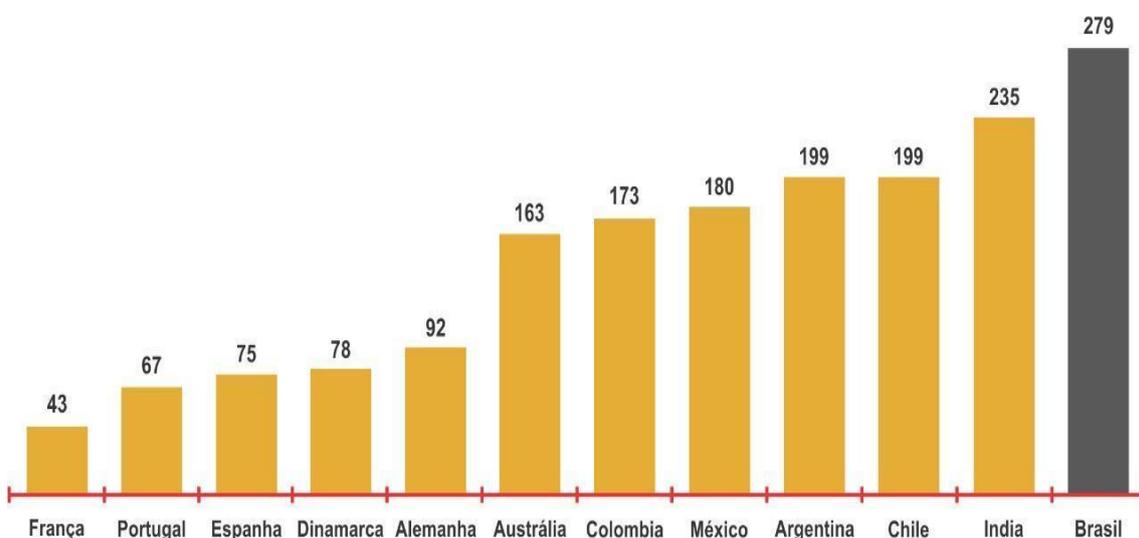
Segundo o mesmo estudo, proporcionalmente a “exclusão afetou mais as regiões Norte e Centro-Oeste, em cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até meio salário mínimo” (UNICEF, 2021a).

Com base nas informações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), o número de estudantes atingidos pelos efeitos

da pandemia no Brasil está em torno de 52 milhões, sendo que, na Educação Básica, cerca de 39 milhões deixaram de frequentar as instituições de ensino.

Se levarmos em consideração o tempo em que as escolas permaneceram fechadas entre os meses de março de 2020 e fevereiro de 2021, foi justamente no Brasil que as unidades educativas estiveram mais tempo sem funcionamento presencial em decorrência da pandemia da COVID-19, ao passo que em outros países da América Latina, como México, Chile e Argentina, o número de dias parados foi menor se comparado com o nosso País, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

Figura 1 – Gráfico com número de dias sem atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19



Fonte: UNESCO (2020) e INEP (2021).

As medidas contra a COVID-19 geraram impactos significativos, sobretudo, para os grupos que já não tinham acesso aos bens e serviços e que continuaram sem respostas adequadas para o enfrentamento do vírus. Além disso, apesar de ter causado sentimentos bastante comuns entre a maioria da população, tais como insegurança, medo, angústia, entre outros, não atingiu as classes sociais da mesma forma, cujos efeitos puderam ou deixaram de ser captados em sua verdadeira significação, ou simplesmente foram sentidos” (Vasconcelos; Whitaker, 2021, p. 3).

No Relatório do UNICEF (2021b, p. 150) em que é apresentado o cenário da exclusão escolar brasileira, as crianças e adolescentes que viviam nas áreas rurais foram as(os) mais afetadas(os) pela exclusão escolar no ano de 2019, uma vez que mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos nessas localidades estavam fora da escola, acrescentando ainda que uma parcela dessas crianças e adolescentes residia

em áreas isoladas ou de alta vulnerabilidade, como os territórios da Amazônia Legal⁴ e do Semiárido⁵, que juntos abrigam 35,7% das matrículas da Educação Básica em redes públicas no Brasil.

Também no Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (Stefano; Mendonça, 2020, p. 12), está exposto que os mais afetados nessa situação foram os povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, pessoas em situação de rua, pessoas encarceradas, profissionais do sexo, trabalhadores e trabalhadoras rurais, refugiados, pessoas descapacitadas e mulheres negras. Isso, porque as desigualdades sociais e raciais do Brasil estão assentadas numa matriz de opressão interseccional colonial, patriarcal e classista. Desse modo, “o País enfrenta uma crise sanitária, política e econômica que incide com maior força na população preta, pobre e de mulheres” (Associação Brasileira de Saúde Coletiva - ABRASCO, 2021, p. 18).

As desigualdades raciais inclusive foram reveladas no próprio desenho da letalidade da pandemia da COVID-19, pois, segundo o Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (Stefano; Mendonça, 2020, p. 13), “o primeiro grupo afetado foi o de pessoas brancas, ricas e com amplo acesso à saúde, no entanto, a mortalidade foi maior para negros e pobres”, cujo risco relativo de morte é “77% maior em relação aos brancos, reforçando a situação desigual e precária dessas populações”.

As populações preta e parda também foram as que mais sofreram/sofrem com o desemprego, somando um total de 62% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2019), sendo esse grupo também foi/é o mais atingido pela informalidade e ausência de direitos trabalhistas, conforme relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (Stefano; Mendonça, 2020, p. 14); enquanto havia 34% de pessoas brancas trabalhando no setor informal, o grupo de pretos e pardos correspondia a uma porcentagem bastante superior a 47,3%, aprofundando a segregação determinada também por diferenças de renda.

Outra situação importante considerada foi a fome no País, visto que, de acordo com o mesmo Estudo (Stefano; Mendonça, 2020, p. 16), no primeiro semestre de 2019,

⁴ A Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W), perfazendo 5,0 milhões de km². Nela residem 56% da população indígena brasileira (IBGE, [2023]b).

⁵ O Semiárido Brasileiro se estende pelos nove estados da região Nordeste e também pelo norte de Minas Gerais. No total, ocupa 12% do território nacional e abriga cerca de 28 milhões de habitantes divididos entre zonas urbanas (62%) e rurais (38%), sendo, portanto, um dos semiáridos mais povoados do mundo (IBGE, [2023]b).

“a renda de 1% dos mais ricos cresceu 10%, enquanto a renda dos 50% mais pobres caiu 17%”. Na revista Forbes Brasil (2020), a lista dos privilegiados teve um número recorde, com 33 novos bilionários, que somavam um total de 238 brasileiros nessa condição, numa população composta de duzentos e onze milhões de brasileiros (IBGE, 2019).

Foi evidente a maneira como a sociedade capitalista trabalhou a presença do vírus, pois a violação dos direitos se intensificou durante esse período, evidenciando como “o princípio de que todos são iguais perante a lei não suprime os problemas sociais que ainda são vividos no País” (Zluhan; Haitz, 2014, p. 35), sobretudo, neste momento pandêmico.

Portanto, não foi o vírus que trouxe a desigualdade; com ele, a situação foi ampliada. Como bem salienta Dourado (2020, p. 17), “este processo vai se intensificar no contexto da crise sanitária (Covid-19), de seus desdobramentos no campo econômico e nas políticas sociais, com especial relevo no cenário educacional”.

Nessa trajetória de ampliação das desigualdades advindas do contexto de pandemia da COVID-19, no dia 18 de março de 2020, foi confirmado o primeiro⁶ caso de contaminação no Pará, cuja capital é Belém, localizado na região Norte⁷ do País, onde é significativa a “diversidade da comunidade escolar que abarca realidades que vão desde os contextos urbanos até os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e tradicionais” (Albuquerque *et al.*, 2020, p. 5).

As particularidades do Estado causaram apreensão na população, principalmente nos que vivenciavam/vivenciam situações precárias de moradia, alimentação, saneamento básico, saúde e até mesmo aqueles em situação de rua, contribuindo para acentuar as dificuldades dos mais vulneráveis socialmente.

Em consonância com os dados do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (IBGE, [2023]a), o Pará foi apontado com indicador médio de 0,646, num território composto por 144 municípios, dos quais nenhum foi considerado muito alto, 87 deles baixo e 8 muito baixo. Com uma população de aproximadamente 8.602.865 habitantes, destes, mais de dezenove mil tiveram suas vidas interrompidas até o mês de fevereiro de 2024, momento de finalização da escrita do texto desta Tese. Neste caso, as chances de morte numa pandemia são quase o dobro de uma cidade com IDH muito alto,

⁶ Informações divulgadas do Portal da Secretaria de Saúde Pública do Estado do Pará (Pará, [202-]).

⁷ A região Norte do território brasileiro é formada pelos seguintes Estados: Tocantins, Pará, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre e Rondônia. Sua extensão territorial é de 3.853.397, 2 Km², caracterizando-se como a maior região do Brasil, o que corresponde a aproximadamente 42% do território nacional (IBGE, [20--]b).

confirmando as enormes disparidades no acesso aos cuidados com saúde e na qualidade do tratamento aos doentes.

Na tentativa de conter o avanço da doença e evitar a multiplicação diária dos casos de contaminação, o governo do Pará emitiu o Decreto nº 609 de 16 de março de 2020 (Pará, 2020a), que dispôs sobre as medidas de enfrentamento do vírus, no âmbito do Estado e determinou o fechamento de parte do setor comercial, sendo mantidos somente os serviços essenciais.

Com base nessa determinação, as aulas foram suspensas na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, nas escolas técnicas estaduais e federais, bem como na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA). A princípio, esse fechamento ocorreu no período de 18 a 31 de março de 2020, mas, no decorrer dos meses de setembro, outubro, novembro, houve vários ensaios de retorno presencial, até o pronunciamento oficial de que este seria retomado somente no ano letivo de 2021.

A chegada da COVID-19 escancarou as desigualdades e a exclusão se agravou significativamente. Com as escolas fechadas, quem já estava excluído ficou mais distante de seu direito de aprender. Além disso, aqueles que estavam matriculados, “mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado” (UNICEF, 2021b, p. 5). Assim, a COVID-19 permitiu-nos ver “as entranhas de muitas monstruosidades que habitam o nosso cotidiano e nos seduzem com os disfarces que, de tão comuns, são tomamos por normalidade” (Santos, 2021, p. 16).

Dados do IBGE (2021) apontaram ainda que, ao final de 2019, o quantitativo de 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinha acesso à internet, fosse por falta de dinheiro para contratar o serviço ou comprar um aparelho de telefone, ou mesmo por indisponibilidade do serviço nas regiões onde vivem.

Diante deste cenário pandêmico, foi necessário que as redes de ensino estaduais e municipais, assim como as diversas instituições públicas de Ensino Superior, lançassem mão do “ensino remoto” para cumprir o calendário escolar. Todavia, o que se observou de maneira geral, é que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos estudantes e também para uma parcela significativa de professores, “que no mais das vezes, terminaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Foi observado da mesma forma, com base no Relatório do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP, 2020), que não houve por parte do governo a garantia de conectividade e suporte logístico para um excepcional oferecimento híbrido das aulas, além de as condições estruturais das escolas permanecerem precárias, sem perspectiva de um resgate efetivo da situação degradante em que se encontravam e ainda se encontram muitas unidades educativas estaduais.

Nessa direção, o Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural (GERU)⁸ elaboraram um Manifesto, ressaltando algumas incoerências e inconsistências tanto do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA) quanto da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), a respeito da realidade das escolas paraenses (GESTAMAZON; GERU, 2020).

No Documento também foi discutido o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para efetivar uma proposta de ensino híbrido com momentos presenciais e não presenciais. De acordo com o registro, “o desafio se agigantou diante das condições concretas de acesso e da qualidade do acesso à rede mundial de computadores (internet) em nossas escolas” (GESTAMAZON; GERU, 2020, p. 3).

A falta de estrutura física igualmente foi levantada, pois, com base no Manifesto (GESTAMAZON; GERU, 2020, p. 3), a maioria das escolas não dispunha sequer de rede elétrica segura e equipamentos para viabilizar o atendimento à distância, assim como para a produção e reprodução dos materiais didáticos impressos para a reposição ou complementação da carga horária exigida no documento do CEE/SEDUC-PA.

Acrescente-se a isso o fato de que os educandos não dispuseram de condições objetivas para realizarem o acompanhamento das atividades escolares não presenciais no espaço doméstico, enquanto durassem as restrições sanitárias, uma situação que evidenciou justamente as enormes dificuldades para preservar o vínculo dos estudantes com as escolas nesse contexto.

O fato é que uma parcela significativa de alunos das redes públicas de ensino paraenses não contava, nem conta, com estrutura adequada nas escolas e nem nas residências, ou com as devidas condições emocionais e psicológicas para o acompanhamento das aulas em casa. Nesse sentido, é importante destacar as

⁸ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON), localizado no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

contribuições de Saviani e Galvão (2021, p. 40) ao observarem que, quanto mais “a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfaca os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mas ela garante o sobreviver e não o viver”.

O momento vivido denunciou ainda o quão vazia pode ser a argumentação de que “a educação deva ser gerida para a eficiência dos meios, sem considerar seus objetivos e a qualidade social do que se cria na relação entre alunos, professores, coordenadores, funcionários, gestores e comunidade” (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 4).

Diante de tantas demandas e muitas incertezas, seria necessário um esforço grandioso por parte dos profissionais de educação de todo o País, em especial da gestão escolar, aqui representada por gestoras e coordenadoras pedagógicas, que estiveram à frente da responsabilidade de manter a articulação e comunicação permanente com as famílias, estudantes, professores e órgão central, exigindo ainda uma reorganização do planejamento para que fosse possível alcançar a diversidade de situações apresentadas, sem desconsiderar a estrutura física das escolas e as exigências institucionais e da comunidade escolar.

Atentando para as atividades diárias da gestão escolar, comparadas ao atendimento em épocas normais, com a chegada a pandemia da COVID-19 estas se intensificaram devido ao surgimento de novos processos administrativos e pedagógicos, além da preocupação com a segurança de todos os sujeitos escolares.

Como bem ressalta Paro (2016, p. 29), “profissionais às voltas com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração dos prédios e equipamentos, e a falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola”, também foram chamados a assumir todas as particularidades exigidas pela pandemia, além de estarem imersos em questões de adoecimento e mortes constantes.

Essas pessoas se viram ainda diante da situação em que precisavam entender o que significava o trabalho remoto⁹, o ensino remoto¹⁰, que não era Educação a Distância (EaD)¹¹ e muito menos mero uso de tecnologias. Com isso, foram levantadas discussões

⁹ Por *trabalho remoto* entendemos o contrato de serviço entre empregador e empregado realizado longe de uma sede da empresa contratante. Assim, essa categoria abrange o que chamamos de *home office*, mas também outras categorias e maneiras de trabalhar que não sejam necessariamente em casa.

¹⁰ *Ensino Remoto*, isto é, onde se faz uso de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Drive*, *WhatsApp*, dentre outras (Nunes *et al.*, 2021). Preconiza assim a transmissão das aulas em tempo real. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial.

¹¹ *EAD*, sigla para Ensino à Distância, é uma modalidade educacional que, como o próprio nome indica, oferece a oportunidade de estudo para os alunos por meio do uso da tecnologia. Disponibiliza de um

sobre o ensino híbrido, até chegarem à percepção de que não estavam fazendo ensino remoto, mas, sim, discutindo questões relativas ao tipo de atividade que seria possível realizar¹².

Contudo, é importante frisar que não há como pensar essas questões sem ressaltar a importância do financiamento da educação, uma vez que as pesquisas que discutem o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atestam que, para o decênio 2014-2024, o valor médio do gasto por aluno no Brasil corresponde a cerca de um terço da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a menos da metade do valor praticado pelas escolas privadas frequentadas pelos estudantes da classe média (Brasil, 2015).

É certo que tais recursos são insuficientes para oferecer um bom “padrão de qualidade” de ensino e para diminuir as desigualdades de condições de oferta ocasionadas pela disparidade de capacidade de gasto por aluno entre estados e municípios, especialmente durante a pandemia da COVID-19.

Se for avaliada a garantia dos protocolos de biossegurança, do álcool em gel, dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), das sinalizações, do distanciamento social e ainda os diversos problemas já apresentados, que foram consideravelmente expostos pela nova realidade, a situação fica muito pior.

No Relatório elaborado pelo movimento Todos pela Educação (2020), o orçamento do Ministério da Educação (MEC) para o apoio à infraestrutura na Educação Básica sofreu uma queda de 54% no ano de 2020, se comparado à proposta apresentada em 2018. Assim, seria necessário um esforço gigantesco para que a proposta de Currículo Continuum¹³ para os próximos anos alcançasse os seus objetivos, tendo em vista que a situação ainda perdura e as ações até aqui realizadas foram muito precárias e descompassadas de escola para escola, de região para região.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), previamente testado para essa finalidade e um processo avaliativo padronizado que se mesclam a um método híbrido de avaliação, ora provas online com avaliações realizadas em polo presencial, ora interação com o professor que conduz as aulas e com o tutor, que dá o auxílio e suporte nas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Nunes *et al.*, 2021).

¹² O exemplo do que ocorreu nas escolas de Ensino Fundamental da rede estadual do Pará, visto que o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado via Google Meet, WhatsApp e e-mails com os alunos que possuíam tais recursos, sendo que os professores tiveram que utilizar seus próprios computadores, celulares, internet, chegando a adquirir pacotes de dados com maior capacidade de transmissão e arquivamento (Hora; Corrêa; Oliveira, 2022).

¹³ Entende-se por *continuum curricular* a flexibilização do currículo, com a readequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações, para cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, a gestão escolar é diferente da gestão que comanda uma empresa ou outra organização mercantil. O papel da gestão escolar é lidar com as práticas educacionais e administrativas, agindo como uma ponte entre professores, alunos, familiares e demais membros das comunidades escolares e secretarias de Educação. Os responsáveis pela gestão não são as peças mais importantes da escola. Na verdade, a gestão conduz, acompanha, intermedia, apoia, incentiva as ações desenvolvidas tanto no ambiente educativo, quanto no sistema de ensino.

Daí não se coadunar com a função de gerente defendida pelo neoliberalismo, de controlador do trabalho educativo, em busca de resultados quantitativos, traduzidos em metas a serem cumpridas, como se exige de um gerente de negócios, cujo objetivo principal é aumentar incessantemente a acumulação de capital, representado pelo lucro da empresa, pelo dinheiro, sob a pena de o empreendimento entrar em crise e até falir.

Portanto, nesse contexto de pandemia, as características do trabalho da gestão escolar, especialmente no que tange aos sistemas de gestão da escola, ganharam uma nova dimensão de complexidade.

Desse modo trazemos para o debate a dinâmica organizacional estabelecida pela gestão de escolas estaduais no município de Belém-PA, afetadas pelas novas formas de gestão, no atendimento às exigências institucionais e da comunidade escolar, que foram estabelecidas nos anos 2020-2021, no contexto da pandemia da COVID-19.

Para dar conta dessa discussão, apoiamo-nos no referencial teórico estabelecido por Lima (2011a, 2011b), no qual a escola é percebida enquanto uma organização complexa, heterogênea, diversa e multifacetada, permeada por relações formais e informais, entendida como um terreno de lutas e disputas pelo poder, com sentidos e interpretações atribuídos pelos sujeitos que nela atuam e que interferem na política educacional.

Constituída de uma relativa autonomia, a organização escolar tem sido percebida como um território intermédio de decisão no âmbito educativo, uma vez que “não se limita a somente reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, nem tampouco pode ser concebida como um micro-sistema apenas dependente do jogo dos atores sociais que dela participam” (Oliveira, 2000, p. 15).

Esta é uma discussão relevante pelo fato de revelar a maneira como o modelo escolar vigente foi se construindo nesse contexto, enquanto resultado de uma construção social, cultural e sujeita a transformações. Nesse sentido, a escola se apresenta como um

território largamente discutido e igualmente promissor, por sua vez, sujeito a críticas e interpretações.

Desse modo, a gestão escolar é concebida como “um conjunto de intervenções, mudanças e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, com vistas a modificar políticas, atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais” (Fonseca; Toschi; Oliveira, 2004, p. 21-22).

Deixando de lado, portanto, análises fragmentadas, de universo fechado e isolado do contexto social mais amplo, “cogitando as ações concretas dentro dos contextos organizacionais, ou seja, entre o Estado e os atores, entre os sistemas políticos econômicos e os sistemas educativos globalmente considerados, assim como as organizações do sistema escolar” (Lima, 2011a, p.08).

Nessa direção, voltamo-nos para a dinâmica organizacional estabelecida pela gestão de escolas estaduais no município de Belém-PA, no cenário da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, a partir de um entendimento *meso* da organização educativa, associando as intenções microssociais com as relações macrossociais, no sentido de perceber as estratégias utilizadas para o atendimento às exigências institucionais e às demandas da comunidade escolar. Nesse processo, aponta o autor, “ora se ligam aos objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove sua separação e se produzem regras alternativas” (Lima, 2011a, p. 51).

Assim, este Estudo permite indicar ainda “entrelaçamentos” ou “tessituras” possíveis, na tentativa de realizar uma pesquisa construída com base nas características próprias de um estudo da escola, considerando a dinâmica organizacional da gestão de escolas estaduais no município de Belém-PA, nos anos 2020-2021, no cenário da COVID-19. Nesse movimento, ganha centralidade o gesto de criticar as ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de procedência burocrática, que contemplam de forma significativa a discussão pretendida e permitem tanto maior compreensão quanto análise da temática em questão.

Trata-se de uma Pesquisa desafiadora porque traz uma análise que problematiza a dinâmica organizacional da gestão escolar no momento em que “o novo Coronavírus desregulou os tempos individuais e coletivos” (Santos, 2021, p. 15), mas sem menosprezar a autonomia e as capacidades estratégicas dos representantes da gestão escolar, muitas vezes considerados como simples reprodutores de “determinismos, ou à mera adaptação funcional e de subordinação total perante a imposição político normativa levada a cabo pelo Estado e pelas instâncias globais de controle” (Lima, 2011a, p. 10).

A decisão pelo tema de investigação, com foco na gestão e organização escolar deve-se à trajetória escolar, profissional e acadêmica, com aprendizados e experiências somados desde o início da Educação Básica – como estudante nas redes públicas estaduais e municipais –, vendo a (o) Diretor (a) como a pessoa que mandava na escola, de difícil acesso, e que sempre estava envolvida na resolução de algum problema administrativo e/ou de casos em que algum estudante chegava à sala da direção para ser penalizado por algo que tivesse ocorrido para além das normas estabelecidas pela escola.

Na graduação, no curso de Pedagogia (2003-2006), pela Universidade Federal do Pará (FAED/ICED/UFPa), esse interesse se manifestou na aproximação com a discussão sobre a temática da gestão escolar e planejamento educacional, resultando na pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Projeto Político Pedagógico da Escola: possibilidades de Mudança¹⁴”.

Na pós-graduação, no curso de Mestrado em Educação e Políticas Públicas (2012-2014), no Programa de Pós-Graduação em Educação e Políticas Públicas, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa), foi produzida a dissertação¹⁵ intitulada “Ressignificando o PEA: caminhos e implantação”, com análise sobre o processo de implantação e implementação do Programa Escola Ativa (PEA) no município de Igarapé-Miri, Pará, fruto de inquietações advindas de uma experiência de cinco anos na coordenação do PEA/PA, em atendimento a 135 dos 144 municípios do Estado, cujos resultados evidenciaram que o planejamento e ação dos envolvidos seguiram tanto as determinações estabelecidas pelo MEC, quanto as necessidades locais, oportunizando ampliar o conhecimento e aprimorar a compreensão em relação ao estudo e à gestão das políticas públicas no âmbito nacional, estadual e municipal.

A atuação como professora, coordenadora e vice-diretora na Rede Estadual de Ensino do Pará, desde 2009, possibilitou uma enriquecedora experiência em relação ao ambiente escolar, suas práticas, alegrias, conflitos, relações entre os sujeitos, em uma vivência cotidiana que também foi marcada pelos diversos problemas já apresentados anteriormente.

Da mesma forma, o trabalho na gestão permitiu entender que há atuação de diferentes grupos com diferentes propósitos. Dentre eles: estudantes (com a intenção de

¹⁴ Sob orientação do prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza.

¹⁵ Sob orientação da Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

aprender); professores (com a responsabilidade de ensinar); funcionários de apoio (encarregados de zelar pelo prédio, pela alimentação e pela segurança de alunos e alunas, conforme a função de cada um); auxiliares administrativos (responsáveis pela documentação e atendimento às pessoas); a comunidade local, com a expectativa do melhor atendimento; coordenadoras (incumbidas de acompanhar o trabalho pedagógico e administrativo); e as gestoras escolares com a função coordenar as ações no ambiente e responder às expectativas de todos os sujeitos educativos, da comunidade e dos níveis organizacionais superiores.

A atuação dessas gestoras permite justamente a compreensão de que o trabalho na gestão é de grande responsabilidade e relevância para o processo educacional, de modo que liderar uma equipe ou mesmo administrar uma unidade educativa não é uma tarefa simples, muito pelo contrário, é algo bastante desafiador.

A função de Vice-Diretora permitiu ainda vivenciar as mazelas que afetam a escola pública, independentemente de pandemia. As lutas diárias permitiram aprender a lidar com essa caminhada árdua que expõe fragilidades, anseios, perspectivas, resistências, frustrações, desânimo, cansaço, sonhos, mas, sobretudo, a esperança que é alimentada nos incessantes recomeços, pela busca de uma educação de qualidade, socialmente referenciada para nossos educandos.

Todas essas vivências contribuíram para aprofundar os conhecimentos adquiridos até então, mas também renderam alguns questionamentos sobre a atuação da gestão escolar do município de Belém-PA, principalmente neste momento pandêmico. Afinal, conforme as indicações de Paro (2016, p. 6), o que o cargo tem “valido” a muitas gestoras são preocupações, dores de cabeça, úlceras duodenais, tensões nervosas e quase nada de realização pessoal, especialmente quando percebem sua impotência para realizar, na escola, os objetivos de democracia e de divulgação do saber com os quais porventura sonharam e que esperavam concretizar com sua posição de comando na instituição escolar.

A responsabilidade com a formação de outras pessoas tem contribuído para refletir ainda sobre o papel pessoal enquanto educadora, uma vez que, pensar o meu “lugar de fala é uma postura ética, saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (Ribeiro, 2017, p. 46).

Portanto, a escola pública emerge para nós como lugar de possibilidades, realizações, oportunidades, enfrentamentos, conflitos, e para uma pessoa como eu, que

nasceu na beira do rio, vinda da periferia, de família pobre, negra, “essas opressões me colocaram em um lugar maior de vulnerabilidade” (Ribeiro, 2017, p. 40). Apesar disso, a escola permitiu e permite enfrentar todas as adversidades, inclusive, oferecendo-nos a oportunidade de escrever esta Tese.

A experiência nos grupos de pesquisa GESTAMAZON/GERU¹⁶ foi fundamental para assimilar que à medida que o conhecimento foi sendo aprofundado, outras inquietações surgiam, sobretudo, advindas desse momento de pandêmico, o qual modificou completamente a rotina de trabalho dos profissionais da educação, em especial da equipe gestora, que se viu “abandonada”, sem orientações claras para desempenhar a função, com a ausência dos estudantes, da equipe da escolar de maneira geral e de planejamento conjunto.

Esses sujeitos tiveram ainda que cuidar do bem-estar da comunidade escolar, reorganizar os horários de atendimento presencial e não presencial, acompanhar a capacitação dos docentes para o uso das tecnologias, a “frequência” dos estudantes, além de tornarem-se o elo entre as instâncias superiores e a comunidade local. “Não é difícil imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes” (Paro, 2016, p. 90).

Outra experiência interessante foi realizada no Curso ofertado pelo Projeto de Extensão “Gestores Escolares em Diálogo: a democracia e os desafios contemporâneos”¹⁷, com a primeira edição no ano de 2020 e a segunda, em 2021, oportunizando o compartilhamento de conhecimentos e um arcabouço de vivências e reflexões a respeito da atuação da gestão escolar paraense, num momento em que todos estavam nas mesmas condições, sem direcionamentos institucionais e desorientados em meio à pandemia da COVID-19.

O diálogo travado com esses profissionais, público-alvo do Curso, permitiu constatar que os mesmos tiveram suas vidas invadidas pela dinâmica de trabalho que se apresentou, extrapolando as agendas, as relações interpessoais, o tempo, dentre outras questões vivenciadas no dia a dia das unidades educativas, uma vez que o trabalho deles

¹⁶ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON) e Grupo de Estudos em Educação Rural (GERU), que desenvolvem pesquisas também na área da gestão escolar, nos quais atuou desde 2006.

¹⁷ Viabilizado pelo Gestamazon, coordenado pela Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, direcionado aos profissionais da educação (gestores, técnicos e professores) das escolas paraenses, com o objetivo de promover o diálogo, o debate, a atualização e o acompanhamento dos atuais desafios da gestão e do trabalho pedagógico na escola, assim como contribuir na formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

(as) foi completamente modificado em função das tarefas e exigências expostas por meio das demandas administrativas, pedagógicas, financeiras, materiais, de pessoas, de higiene, de segurança e saúde, além das questões familiares, de adoecimento e perdas.

A possibilidade de assumir a função de Coordenadora Local do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE- NORTE/PA)¹⁸, em 2020, deu-se em virtude do envolvimento com a gestão escolar, no sentido de contribuir para a formação¹⁹ dos sujeitos envolvidos com os Conselhos Escolares do Estado do Pará, que têm a tarefa de acessar, executar e prestar contas dos recursos públicos que são destinados às unidades executoras por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁰ e suas ações integradas.

Esse aprendizado ampliou o entendimento a respeito dos referidos programas, que trazem o modelo gerencial e exigem da gestão procedimentos de natureza contábil, pouco pertinentes ao cotidiano da pedagogia escolar, muito mais focados nos processos metodológicos de ensino, de aprendizagem e de promoção do desenvolvimento humano, com tempos e processos de acompanhamento e avaliação do sucesso das crianças, jovens e adultos.

Do mesmo modo, o trabalho favoreceu o contato com uma diversidade de práticas existentes em nosso Estado, assim como a troca de saberes e conhecimentos com técnicos, secretários, associações, consórcios, coordenadores pedagógicos, professores e gestoras (es) que diariamente são desafiadas (os) pelas demandas de exigências e de problemas que envolvem a educação e o financiamento dos recursos públicos para a educação do Pará, tão necessários no contexto da pandemia da COVID-19.

Por meio dele também foi possível compreender melhor o processo de descentralização, justificado por meio das mudanças nos processos de gestão e de adaptação do ensino às demandas do mercado de trabalho, além de entender melhor sobre a autonomia na elaboração do projeto político pedagógico (PPP), a melhoria nos resultados de aprendizagem dos educandos e o desempenho da escola, alcançados por meio das avaliações externas e pela eficiência da equipe escolar – o chamado

¹⁸ Coordenado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba-PA, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

¹⁹ O curso ofertado pelo CECAMPE NORTE/PA apresenta o formato *online* com e sem tutoria e também presencial.

²⁰ O PDDE é uma proposta de descentralização estratégica de recursos financeiros para o interior da escola, com o intuito de fortalecer a gestão, criar condições mínimas para o funcionamento das escolas de modo que estas possam melhorar os resultados educacionais, particularmente das escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

*accountability*²¹ –, sem deixar de considerar a descentralização ou desconcentração apenas da administração dos sistemas, ignorando aquela relativa aos recursos financeiros e à organização curricular.

São esses os aspectos que comprometem significativamente a atuação da gestão escolar, que se envolve com tarefas que fogem à perspectiva democrática, e os conduzem a um trabalho demandado pelo processo de reestruturação produtiva das sociedades capitalistas, principalmente na pandemia.

Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), Associação Plena em Rede²² (PGEDA/NEB/UFGA), no Curso de Doutorado, na linha “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, acentuaram-se as inquietações advindas da atuação profissional, acadêmica e do momento de pandemia.

No decorrer das aulas e atividades que também foram afetadas pela chegada do vírus, as leituras contribuíram significativamente para o aprofundamento da temática, assim como os debates, discussões, seminários, palestras, *lives*, dentre outros, que expuseram “a dimensão Internacional da Amazônia em nível regional revelando toda a complexidade da região em termos físicos e humanos” (Aragón, 2018, p. 21).

As problemáticas educacionais existentes no Pará, somadas à condição pandêmica, direcionaram o olhar para a suspensão das atividades, os imprevistos e incertezas quanto à alteração do quadro pandêmico, as demandas que foram anunciadas pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) à equipe gestora, as necessidades da comunidade escolar, bem como as deficiências na estrutura física das escolas em um ano tão adverso. Todas essas situações se fizeram presentes na atuação dos profissionais e passaram a compor a discussão desta Tese.

Assim, a temática da gestão e organização escolar tem permeado não somente os estudos, mas também o ambiente de trabalho, com o desafio de discutir tanto as demandas que se apresentaram pela comunidade escolar nesse momento de pandemia da COVID-19, quanto às exigências estabelecidas pela SEDUC-PA, numa trajetória de ausência gradativa do Estado e prevalência dos valores do mercado, como o lucro e a competição, que contribuem notavelmente para as desigualdades sociais.

²¹*Accountability* é um conjunto de mecanismos que permitem que os gestores de uma organização prestem contas e sejam responsabilizados pelo resultado de suas ações (Lagares; Nardi, 2020).

²² Reunindo a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Contudo, mesmo diante de tantos problemas, inúmeras demandas, tensões, pressões e incertezas sobre os rumos da educação, o trabalho da gestão escolar não deixou de acontecer. “Os privilegiados que puderam continuar a trabalhar por meio de teletrabalho fecharam-se em casa, paradoxalmente, para se sentirem menos fechados, e trabalharam ainda mais intensamente” (Santos, 2021, p. 15).

Não foi o que aconteceu com a equipe gestora, que, embora tenha trabalhado excessivamente em casa, também seguiu conduzindo as mais variadas ocupações no cotidiano escolar, antes, durante e possivelmente na fase de desaceleração do vírus. Lembremos que “histórias de ausências sentidas, novos aprendizados, medo, sobrecarga e esperanças foram compartilhadas de modo a dar visibilidade a um coletivo que não deixa de existir, mesmo quando as condições são sensivelmente desfavoráveis” (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 3).

Sobre esse cenário recente de 2020 e 2021, é importante acrescentar o fato de as influências de um modelo gerencial que já se fazerem presentes, seja pelos parâmetros a serem seguidos no acesso aos recursos do PDDE, seja pelas propostas de avaliação do desempenho escolar, medidas pelo rendimento dos alunos em testes padronizados, seja pela qualidade educacional apresentada pelos resultados das avaliações externas, quando na verdade, o que deveria ter sido avaliado eram as políticas educativas, e não crianças e professores.

É importante também não desconsiderar o processo de implantação e implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o carro-chefe da reforma da educação, um documento de caráter normativo que definiu um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, somados ainda às demais questões que atravessam o ambiente de trabalho desses profissionais.

Um processo de intensificação e padronização que se apresentou mais agudamente durante a pandemia e, possivelmente, veio para ficar. Isso, porque “há uma exigência de maior dedicação, possibilidade de suspensão de seus direitos e pressão para atender ainda a demandas que não são da escola” (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 3).

A vivência praticada diariamente por esses sujeitos denunciou a “desatenção” por parte dos governantes e multiplicou as responsabilidades que lhes foram confiadas e até mesmo impostas, algo que coexistia com a sobrecarga de trabalho que se contrapõe ao compromisso de garantia de uma educação de qualidade para os estudantes. De acordo com Ferreira e Barbosa (2020, p. 3), “a situação vivida confirmou a tensão presente há

tempos na escola, orientadas por encaminhamentos e determinações do poder público e também expressas na pressão exercida pelo empresariado, seus órgãos de representatividade e regulação”.

Desse modo, a equipe gestora se colocou como verdadeira articuladora e mediadora de conflitos, pois, ao mesmo tempo em que foi responsável pela gestão dos recursos financeiros e materiais da instituição, teve que conduzir as relações sociais da escola, tornando-se “de um lado, a voz dos atores presentes no chão da escola e, de outro, a personificação do Estado” (Oliveira, Duarte; Clementino, 2017, p. 717). Na indicação de Paro (2016), essa equipe foi reconhecida como agentes públicos pela comunidade, mas, no diálogo com as secretarias, colocaram-se como representantes dos interesses da mesma.

Logo, diante desse contexto social mais amplo e do cenário educacional fortemente atingido pelas novas demandas da pauta pública, trazemos como hipótese de pesquisa que a pandemia oportunizou a intensificação das exigências para a atuação da gestão escolar na perspectiva da gestão gerencial em escolas públicas estaduais de Belém-PA, nos anos 2020-2021, visto que as ideias de “eficiência”, “eficácia” e “flexibilidade”, já presentes na educação paraense, tornaram-se conceitos centrais e largamente utilizados.

Ademais, ao longo desse período, temos a compreensão de que as medidas adotadas impingiram novas formas e arranjos do trabalho escolar, com pressupostos de alcance de metas e resultados afins à feição gerencial. Isso se deu apesar do processo de adoecimento da população em geral e dos profissionais da escola, em particular; pois no momento em que as pessoas estavam morrendo, havia uma necessidade latente em garantir a “frequência” dos estudantes, a emissão das planilhas mensais com os resultados do acompanhamento pedagógico, que foi realizado de maneira não presencial, bem como o contato com as famílias, mesmo sem os devidos meios para tanto, entre outros.

Evidentemente, no espaço educativo, essa trajetória seria desenvolvida na companhia da equipe e demais sujeitos escolares. Com a suspensão das aulas presenciais, o percurso tornou-se solitário, diante do desafio de restabelecimento da “normalidade” curricular e de tudo o que foi perdido nos anos de 2020-2021, mas que necessitava ser recuperado, tornando o trabalho pedagógico ainda mais complexo.

Mediante o exposto, levantamos a seguinte questão problema: *como a gestão escolar redefiniu a dinâmica organizacional de escolas públicas estaduais do município de Belém-PA, nos anos 2020-2021, no contexto da pandemia da COVID-19, a partir das determinações da SEDUC-PA e das demandas da comunidade escolar?*

Com base neste problema, levantamos as subsequentes questões norteadoras da pesquisa: i) de que maneira a Reforma do Estado contribuiu para a instituição da Nova Gestão Pública do Estado brasileiro e para a definição das políticas públicas educacionais? ii) Como se deu a trajetória histórica relacionada aos fundamentos e às concepções de gestão educacional e escolar vigentes desde o período de redemocratização do Estado brasileiro? iii) Como os princípios do modelo da Nova Gestão Pública do Estado brasileiro se fizeram presentes nos documentos que orientaram a política de educação e a gestão escolar no Município de Belém-PA, nos anos 2020-2021? iv) Qual foi o modelo de gestão predominante em escolas estaduais no Município de Belém-PA, no atendimento às exigências institucionais e às demandas da comunidade escolar, nos anos de 2020-2021, no contexto da pandemia da COVID-19?

Diante dessas inquietações, uma necessidade que surgiu foi o próprio ato de refletir a respeito de como a crise pandêmica desestruturou a educação e fez com que esses sujeitos pensassem em outras formas de educar, mesmo que num tempo muito confuso, sem deixar de considerar a conjuntura social, política e educacional, além do compromisso com uma pesquisa que busca desafiar as estruturas de poder dominantes.

Sendo assim, a presente Investigação traz como objetivo geral: analisar os meandros da dinâmica organizacional estabelecida pela gestão de escolas estaduais no município de Belém-PA, nos anos 2020-2021, no contexto da COVID-19, a partir de um entendimento meso da organização educativa, associando as intenções microssociais com as relações macrossociais.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, estabelecemos os objetivos específicos, que, em conjunto com as questões iniciais já apresentadas, direcionam a Pesquisa:

- a) Discorrer sobre a influência da Reforma do Estado e sua contribuição para a instituição da Nova Gestão Pública do Estado brasileiro e para a definição das políticas educacionais;
- b) Apresentar a trajetória histórica sobre os fundamentos e as concepções da gestão educacional e escolar vigentes desde o período de redemocratização do Estado brasileiro;
- c) Verificar se os princípios do modelo da Nova Gestão Pública do Estado brasileiro se fizeram presentes na letra dos textos orientadores da política educacional de escolas estaduais no Município de Belém-PA, nos anos 2020-2021;

- d) Identificar o principal modelo de gestão escolar desenvolvido em escolas estaduais de Belém-PA, no atendimento às exigências institucionais e às demandas da comunidade, nos anos 2020-2021, no contexto da COVID-19.

O recorte temporal foi estabelecido a partir do momento da chegada da pandemia da COVID-19 no Brasil, em 2020, coincidindo com a entrada no Curso de Doutorado, estendendo-se até o ano de 2021, justamente pela necessidade de acompanhar os movimentos, as políticas, os aspectos legais e normativos que envolveram a suspensão das atividades; o retorno às atividades não presenciais e presenciais e os estudos, pesquisas e demais acontecimentos relacionados à gestão e organização escolar, fortemente impactada pelo cenário de pandemia, considerando ainda as exigências do órgão central e as demandas da comunidade escolar; por isso, trata-se de um período de 2 (dois) anos.

Em tempos de crise sanitária, humanitária, econômica e social, sem precedentes, com mais de 700²³ mil mortes por COVID-19 no Brasil, em grande parte decorrentes da ação de um governo negacionista e neoliberal, que promoveu a disseminação do vírus e da discórdia, debruçar-se sobre a temática da gestão e organização escolar, a partir das ações, da compreensão e interpretação da equipe gestora, bem como suas possibilidades criadoras, é algo pertinente a se levar em conta.

Por meio dessa articulação, a Pesquisa pode contribuir significativamente no sentido de pensar as políticas públicas educacionais, assim como as formas de atuação da gestão educacional para os próximos anos, pois é preciso considerar que a pandemia não terminou e ao mesmo tempo em que o trabalho prossegue.

Contudo, é importante destacar que a gestão e organização escolar vem sendo objeto de debates entre diferentes setores sociais (acadêmicos, pesquisas, governos, organismos internacionais). Porém, foi na década de 1990 que o campo adquiriu autonomia e reconhecimento, com a expansão de publicações, a criação de linhas e grupos de pesquisa específicos nos programas de pós-graduação em Educação, o surgimento de redes de pesquisa, eventos científicos e periódicos que contribuíram para a ampliação dos estudos e das publicações.

Todas essas ações têm contribuído para o fortalecimento do campo nas últimas três décadas (Mainardes; Stremel; Rosa, 2017). Consideremos a pesquisa desenvolvida por Palú e Souza (2021), com o objetivo traçar o estado do conhecimento acerca da gestão

²³ Atualizado até o mês de janeiro de 2024.

da educação e da escola, a partir dos marcos da reforma neoliberal, destacados nas pesquisas acadêmicas em nível de doutorado (teses), produzidas por pesquisadores brasileiros. Dentre outras questões, seu estudo aponta que a gestão da educação e da escola passou por transformações com a adoção de “novas” formas e modelos de governança, princípios do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP), assumindo feições empresariais.

Segundo Mainardes, Stremel e Rosa, (2017), há ainda um esvaziamento da concepção de gestão democrática impressa na legislação brasileira, ao passo que as teses analisadas por Palú e Souza (2021) coadunam-se com a literatura da temática, apresentando uma leitura crítica e atual. Todavia, há lacunas no que diz respeito ao amplo panorama e às transformações e pautas recentes evidenciadas no contexto brasileiro.

Por meio da análise de oitocentos e vinte e três (823) artigos publicados na Biblioteca Eletrônica Científica Online *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), sobre as principais tendências das produções acadêmicas do campo da gestão escolar, Souza (2019, p. 6) enfatiza que a gestão escolar se destaca entre as investigações que integram o campo das políticas educacionais, respondendo por mais de 13% dos artigos analisados, sendo a principal categoria de trabalhos nesse período.

Essa preocupação dos pesquisadores em investigar tais temas explicita fortemente a política educacional no ambiente escolar, rebatendo diretamente sobre trabalhadores da educação e estudantes; por isso, “tal cenário favorece a maior visibilidade da gestão escolar como objeto de preocupação dos pesquisadores do campo” (Souza, 2019, p. 7). Já os artigos que abordam a gestão dos sistemas educacionais correspondem a 8,6% dos trabalhos analisados. Agrupando os escritos que abordam a gestão da escola e dos sistemas educacionais, depreende-se que esses correspondem a uma quantidade relevante do total de pesquisas que abarcam o âmbito das políticas educacionais analisadas, perfazendo um quantitativo de 22,1 % do total (Souza, 2019).

Essas discussões, embora não partilhem da mesma perspectiva teórica, convergem quanto à importância atribuída às questões e às problemáticas que envolvem a gestão da escola, que não se esgotaram, mesmo diante das pesquisas realizadas. Inclusive, acreditamos que há outras pesquisas sobre a temática em andamento, entretanto, em virtude do início da pandemia da COVID-19 no Brasil em 2020 e do tempo necessário para a conclusão de um curso de Doutorado, com a conseqüente elaboração de uma tese, essas ainda não foram defendidas e/ou publicadas.

Nesse sentido, investigar a gestão e organização escolar em tempos de pandemia da COVID-19 se constitui como um fator de extrema relevância para a atualidade, por conta do ineditismo da situação, além de permitir entender os fatores que configuraram erros, acertos, entre outros, para que em cenários semelhantes possa haver manifestações pautadas em estudos dessa natureza, com o intuito de se ter um panorama sobre como pensou/agiu a gestão de escolas estaduais de Belém-PA, especialmente no atendimento às demandas da SEDUC-PA e da comunidade escolar, e nas tomadas de decisão que culminaram na prática desses profissionais, assim como os desafios impostos nesse contexto.

Assim, a Pesquisa pode ser útil aos profissionais da Educação Básica e Superior, professores, técnicos, especialistas e todos aqueles que atuam na educação pública, seja no campo acadêmico ou nas instituições que concebem e executam as políticas públicas educacionais, sobretudo, às gestoras e coordenadoras pedagógicas que enfrentam cotidianamente os desafios que se apresentam no ambiente educativo, ajudando ainda na compreensão sobre a forma como a gestão escolar desenvolve o trabalho pedagógico e administrativo, como administra a estrutura física das escolas, e como se relaciona com os sujeitos escolares.

O Estudo também possibilita identificar os conceitos e os fundamentos da gestão escolar, assim como a importância da participação dos sujeitos para viabilizar um processo de gestão democrática, pautada na coletividade, na qual a escola é entendida como um espaço de diálogo e democracia, incentivando o trabalho conjunto, ao mesmo tempo dividindo as responsabilidades, para que todos se sintam atuantes e trabalhem em prol de uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

A Investigação facilita ainda a compreensão a respeito da necessidade de implantação e implementação de políticas públicas educacionais, assim como de investimentos por parte do poder público, para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados e a gestão não seja responsabilizada pelo fracasso dos estudantes, como acontece no modelo de gestão gerencial.

Além do mais, pode contribuir para ampliar a discussão a respeito da temática da gestão e organização escolar, visto que, a partir de 2020, vieram à tona problemas que não são novos, mas que, em decorrência da pandemia da COVID-19, fugiram à estrutura organizacional previamente estabelecida nas escolas públicas, abrindo caminho para novas pesquisas que possam preencher as lacunas deixadas por esta Investigação.

A Pesquisa também logra auxiliar a sociedade ao problematizar e denunciar a intensificação e precarização do trabalho da gestão escolar e os efeitos epidemiológicos da COVID-19, que foram minimizados pelos governos brasileiros, com políticas sanitárias e encaminhamentos frágeis, desvelando as desigualdades e as vulnerabilidades sociais.

Já no âmbito científico, oportuniza dimensionar o papel produtivo da organização escolar enquanto experiência vivida por esses profissionais, diante dos desafios enfrentados nas escolas no contexto pandêmico, de modo a acessar os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a educação nas redes públicas de Ensino Básico e Superior do Estado do Pará, instigando o interesse da comunidade científica pela discussão ou viabilidade de outros estudos.

Por fim, esta Tese permite a compreensão, aprofundamento e organização da atuação da gestão escolar, assim como a possibilidade futura de uma produção científica mais aprofundada, uma vez que revela apenas um fragmento que compõe uma realidade complexa e multifacetada, abrindo espaço para que outras discussões sejam empreendidas. Nessa esteira, cabe fazer eco às palavras de Paulo Freire, que diz que “pesquise para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 30). Assim, pesquiso para me apropriar do conhecimento e poder compartilhar com os demais.

1.1 O percurso metodológico

A ciência é uma atividade humana e social que traz consigo uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam esta pesquisadora, pressupondo que a mesma tenha adotado as “concepções que orientam a sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e as técnicas que adota em seu Trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço” (Chizzotti, 2010, p. 19). Como bem destaca Minayo (2006, p. 41), “ninguém hoje ousaria negar a evidência de que toda ciência, em sua construção e desenvolvimento, passa pela subjetividade e por interesses diversos”.

Considerando esse princípio, a gestão e organização de unidades educativas estaduais de Belém-PA, no contexto da pandemia da COVID-19, objeto desta investigação, assim como qualquer outra prática humana, não são neutras, mas, sim, fruto

de múltiplas determinações, orientações, técnicas e correlações que influenciam e refletem os referenciais que as conduzem.

Desse modo, a investigação de organizações educacionais se traduz num fazer desafiador. Primeiramente, como pesquisadora, por investigar as próprias ações realizadas por nós em contextos organizacionais concretos, nos quais estivemos como Vice-Diretora escolar, uma vez que, em alguns momentos, esses entrelaçamentos poderão emergir nas análises. Em segundo, por compreender que se trata de um campo de ação de sujeitos individuais e coletivos, marcados por experiências e afetados por valores implicados em disputas pela legitimação de projetos.

Numa perspectiva histórica, embora a administração da coisa pública seja antiga, nos remetendo a uma discussão em sociedades pré-capitalistas, é possível afirmar que os últimos séculos foram de significativa importância para o desenvolvimento de novas concepções no campo da gestão pública e, conseqüentemente, no âmbito da gestão escolar.

Nesse sentido, a presente Pesquisa tem por objetivo analisar os meandros da dinâmica organizacional da gestão escolar no município de Belém-PA, no cenário da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, a partir de um entendimento *meso* da organização educativa, associando as intenções microssociais com as relações macrosociais, para assim perceber as estratégias utilizadas pela equipe gestora para atender as exigências institucionais e às demandas da comunidade escolar.

Numa linha teórica de enquadramento sociológico da ação (Lima, 2011b), revalorizando a escola como unidade social e como ação pedagógica organizada, procuramos estabelecer pontes com análises de políticas educacionais, valorizando, portanto, seu caráter complexo, sua heterogeneidade e diversidade, colocando a escola no centro do debate teórico organizacional, de modo a fomentar uma abordagem mais conscientizadora e esclarecedora dos diferentes registros de *acção* dos *actores* organizacionais, visto que, compreender as lógicas de *acção* dos indivíduos concorre, neste sentido, para a explicitação dos conflitos de poder e dos jogos de interesses dos protagonistas.

Um Estudo que traz como particularidade o momento incomum procedente da crise sanitária que afetou o mundo e gerou incertezas na educação, exigindo novas formas de atuação da gestão escolar, que se viu desafiada diante da responsabilidade de atender os alunos e seus familiares, coordenar a equipe de trabalho e atender às demandas da comunidade escolar e às exigências institucionais, em uma nova realidade.

Uma vez definido o objeto de pesquisa: gestão e organização de unidades educativas estaduais de Belém-PA, no contexto da pandemia da COVID-19, nos anos 2020 2021, a primeira tarefa foi “proceder a uma ampla pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica” (Minayo, 2006, p. 47), que fosse suficientemente ampla para traçar a moldura dentro da qual se situa a gestão e organização escolar.

Desse modo, foi essencial classificar cuidadosamente as leituras, com o intuito de aprofundar e construir um referencial teórico consistente, com a utilização de livros, teses, dissertações, artigos, relatórios, dentre outros, que serviram de base para o desenvolvimento da Pesquisa.

Os elementos teóricos adquiridos na revisão da literatura foram de grande valia, pois auxiliaram também o processo de interpretação e análise dos dados coletados, sendo que a consulta e análise do material sistematizado acompanhou todo o processo de investigação.

Foi necessário ainda realizar a revisão crítica dos “conceitos já existentes a fim de que fossem incorporados ou superados criticamente pela Pesquisadora” (Lima; Miotto, 2007, p. 144), para então “chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão” (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

A partir dessas informações, foram delimitadas as categorias prévias de análise – Política Pública Educacional, Modelos de Gestão, Gestão e Organização Escolar e a Nova Gestão Pública - NGP –, com as quais foram feitas as leituras preliminares dos documentos e as análises no “plano das orientações para a ação organizacional” (letra do texto) e no “plano da ação organizacional (a prática)”, buscando “refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (Cury, 1986, p. 21).

É importante ressaltar que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar, já que elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. De acordo com Cury (1986, p. 21), “elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta, que por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa”.

Nesse sentido, ganhou relevância a dinâmica organizacional da gestão escolar no de escolas estaduais de Belém-PA, no cenário da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, estabelecida a partir de um entendimento *meso* da organização educativa, associando as

intenções microssociais com as relações macrossociais, algo que se deu “em função das categorias possuírem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política” (Cury, 1986, p. 21). Isso permitiu melhor entendimento sobre “o fenômeno educacional como situado dentro do contexto social, por sua vez inserido numa realidade histórica que sofre toda uma série de determinações” (Lüdke; André, 1986, p. 5).

Diante dessa perspectiva, admitimos como referencial teórico de análise para esta Investigação o *estudo da escola como organização educativa* (Lima, 2011a), que possibilita a sua descrição enquanto tal, mas, sobretudo, a sua compreensão e interpretação, no sentido de revelar a natureza política e educativa das práticas organizacionais e administrativas escolares, e criticar as ideologias tradicionalmente de extração empresarial.

Com base em Lima (2011a), reconhecemos, por meio de uma análise multifocalizada, os modelos organizacionais de escola pública, as reformas contemporâneas da educação e da escola, sinalizando criticamente as orientações políticas de tipo neotaylorista²⁴ e racionalizador na organização e administração da educação, assim como as relações complexas entre lugares, atores, processos considerados centrais ou periféricos na produção de políticas educacionais e de tomada de decisão sobre a escola.

Essa abordagem se dá assentindo a “escola simultaneamente, como *locus* de reprodução e de produção de políticas, orientações e regras” (Lima, 2011a, p. 102), valorizando os elementos de mediação ou intermediários, derivados das focalizações analíticas de tipo “macro” e “micro”, com construtos para proceder uma análise sobre as organizações educativas/escolares, “privilegiando uma sociologia atenta aos sistemas de ação diferentemente localizados e às diferentes categorias de atores envolvidos” (Lima, 2011a, p. 103).

Esses sujeitos estão justamente “consubstanciados em regulamentos e organogramas, que representam a face oficial da organização, mas não a sua única face ou face real” (Lima, 2011a, p. 55), além de estarem imersos nos diversos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e, mais recentemente, de segurança e saúde, em decorrência da pandemia da COVID-19.

²⁴ É um modelo de produção baseado nos princípios de produção em massa e adaptado à nova era de automatização de processos produtivos.

As orientações de Lima (2011a, p. 106) nos permitiram ainda desafiar a noção de modelo organizacional na sua aparente unidade e singularidade e desconstruí-la a partir de uma focalização que privilegia o estudo da ação, de modo que os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras, “não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis, e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (Lima, 2011a, p. 103).

Ao abordar os desafios vivenciados por essas profissionais, bem como a criação e reinvenção dessas pessoas durante o período de isolamento social, em razão da pandemia da COVID-19, foi possível enxergar a singularidade do trabalho da gestão escolar em escolas estaduais de Belém-PA, nos anos de 2020-2021, e avistar a posição das envolvidas com “perspectivas em torno das organizações escolares, que assumem um caráter geral e potencial, não necessariamente dependentes da ação organizacional concreta” (Lima, 2011a, p. 107).

Para complementar a análise, foi necessário estabelecer uma aproximação com a abordagem de outro referencial metodológico analítico interessante, o Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), cuja formulação advém dos estudos empreendidos por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold, (Ball; Bowe, 1992; Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) nas pesquisas difundidas por Mainardes *et al.* (2006, 2007, 2009, 2011, 2015, 2018), um dos autores que mais tem se dedicado aos estudos de Ball no Brasil nos últimos tempos.

O Ciclo de Políticas é definido por Ball e Bowe (1992) como um método de análise de políticas que não diz respeito à explicação das políticas, pois é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, já que se trata de algo que não é fechado e pode ser experimentado. Segundo Mainardes (2007, p. 27), o ciclo enfatiza “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com a política no nível local, indicando a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”; evidenciando a proximidade com Lima (2011a), que defende as focalizações analíticas de tipo macro e micro.

Embora sejam visões diferenciadas sobre o mesmo objeto, ambos ajudaram a conduzir a discussão, uma vez que nenhuma lente teórica é absoluta para explicar um objeto, como a gestão e organização escolar, que envolve questões educacionais, políticas, sociais, culturais, de diversidades geográficas na/da Amazônia brasileira, mais especificamente em Belém, no Estado do Pará.

Apesar de o Ciclo de Políticas ser uma metodologia utilizada por um grande número de pesquisadores na área educacional de políticas e currículo, a abordagem não está restrita a esse campo, já que abrange uma variedade de outras áreas políticas (Mainardes; Gandin, 2013).

Portanto, não se trata de um referencial estático, mas dinâmico e flexível, que permite analisar os meandros da dinâmica organizacional da gestão escolar em escolas estaduais de Belém-PA, no cenário da COVID-19, a partir de um entendimento *meso* da organização educativa, associando as intenções microssociais com as relações macrossociais, para assim perceber as estratégias utilizadas pela equipe gestora para atender às exigências institucionais e às demandas da comunidade escolar, na tentativa de enxergar as disputas que influenciaram o processo educativo e político em nível macro, bem como as variadas intenções, as adaptações, as traduções e criações dessas pessoas nos locais.

Além do mais, por se tratar de um “referencial complexo, que demanda diversas investigações, o Ciclo de Políticas necessita de um referencial teórico que dê sustentação para as análises críticas das políticas e a análise da política na prática” (Mainardes, 2018, p. 8), facilitando a convergência com a discussão desenvolvida por Lima (2011a) a respeito do plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional, possibilitando uma compreensão crítica da realidade social.

Dentre as principais críticas apresentadas ao Ciclo de Políticas, podemos destacar: a ausência de uma teoria do Estado mais aprofundada; a articulação do tema de pesquisa com o sistema social mais amplo como sendo inerente ao processo de pesquisa – em especial no materialismo histórico-dialético –, não deixando claro o seu posicionamento a respeito do sistema capitalista e de determinações sistêmicas da ordem existente, dentre outras. Porém, apesar das críticas, tal abordagem pode oferecer instrumentos e ferramentas importantes para uma análise crítica das políticas educacionais, assim como a organização e análise dos documentos da política, como é o caso da presente Investigação, podendo ser manejada à luz do seu referencial epistemológico.

Com base nas colocações de Minayo (2006, p. 356), que tem como ponto de partida a incompletude do pensamento e da capacidade analítica de qualquer pesquisador, é importante dizer que saber das limitações não exime – ao contrário, reforça –, a necessidade de aprimorar métodos, técnicas e instrumentos de operacionalização em todo o processo de pesquisa, sobretudo, na etapa de análise.

Nesse sentido, assumimos a perspectiva dialética nesta pesquisa e agregamos as contribuições de Lima (2011a), Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2007), que também partem de um pensamento crítico e desenvolvem críticas severas ao capitalismo contemporâneo, reforçando que há vários caminhos possíveis para as escolhas da Pesquisadora.

Deste modo, Lima (2011a) foi fundamental em virtude da defesa de uma mesoabordagem da escola, articulada/integrada às questões macroestruturais, envolvendo o Estado, o sistema econômico, político e a macro-organização do sistema escolar, tal como as demandas microestruturais que incluem os atores e suas práticas, em contextos específicos de ação, a exemplo das gestoras e coordenadoras pedagógicas, envolvidas pelo cenário de pandemia da COVID-19, nas escolas estaduais de Belém-PA nos anos 2020-2021.

As contribuições de Ball (1992) e Mainardes (2007) também foram de igual importância, pois a aproximação com o Ciclo de Políticas, descrito como um ciclo contínuo, fundado em três contextos principais – da Influência, do Texto e da Prática –, que influenciam a produção de políticas, favoreceu a percepção “das arenas, dos lugares e grupos de interesse, envolvendo as disputas e embates” (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Nesse sentido, o Contexto da Influência, foi se desenvolvendo ao longo do Texto, oportunizando o entendimento sobre o espaço no qual as políticas se iniciam, onde os discursos são construídos e, também, onde as partes interessadas lutam para influenciar a visão e os propósitos da educação, advindos de vários lugares – instituições locais e globais, tanto da esfera pública quanto da esfera privada, agências multilaterais e especialistas de comunidades acadêmicas –, de modo a influenciarem a trajetória política, como ocorreu com as Políticas de Gestão e Organização Escolar.

Nesse primeiro contexto, os grupos de interesse disputam para “influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (Mainardes, 2007, p. 29), numa interação dialética, em que cada um representa uma opinião na disputa pelo poder.

Isso torna evidente a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Tratam-se de instituições que na década de 1990, estabeleceram normativas, com orientações a serem adotadas pelos países pobres, que engendraram todo um discurso político a fim de justificar suas reformas pelo conceito de qualidade do ensino, resultando num conjunto de intervenções e mudanças que contribuíram para a instituição do Estado gerencial e da Nova Gestão Pública - NGP no Brasil, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), que originou o novo modelo de gestão. O próprio plano contribuiu para a elaboração de políticas públicas e para a nova maneira de gerir a coisa pública, auxiliando no entendimento sobre as mudanças ocorridas na gestão e organização escolar, e na oferta de educação pelo poder público.

Considerando essas relações de poder, a política se utiliza de diversas estratégias, de modo que a troca de um secretário ou chefe de Estado, ou ainda um ministro – como aconteceu com a pasta da Educação, que até o mês de junho de 2022 contou com cinco representantes –, pode se transformar em ações intencionais e servir de meio para mudar o significado da política, resultando em nova interpretação.

Uma prática que tem ocorrido frequentemente no Brasil, “traduzindo não apenas invariantes institucionalizadas, mas também cambiantes políticos, configurações estruturais contingentes, formas de governo distintas, ações polifonicamente afirmadas e localmente construídas” (Lima, 2011a, p. 102), ou ainda “um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação e influência” (Mainardes, 2006, p. 51).

O Contexto da Produção do Texto, apresentado na quinta seção, traz a forma materializada da política, representa ou tenta representá-la por meio das normativas legais, dos pronunciamentos oficiais, comentários produzidos, de maneira formal e informal, com o propósito de tornar os documentos mais esclarecedores para os sujeitos envolvidos no processo de “implementação” das políticas educacionais, exatamente como aconteceu nos anos 2020-2021.

Nesse segundo contexto, foi interessante trazer o posicionamento de Lima (2011a), fazendo uma relação com a letra do texto, estabelecida no plano das orientações para a ação organizacional, ressaltando a importância de não condenar a escola a uma simples reprodução e a determinismos, ou à mera adaptação funcional perante orientações e constrangimentos que ocorrem a uma escala global ou sistêmica. Para o autor:

A perspectiva jurídica, o normativismo e o legalismo, tão característico de muitas abordagens organizacionais da escola, em boa parte produzidas pela própria administração central, não podem deixar de ser confrontados com as

práticas dos atores, com as estratégias levadas a cabo por grupos e subgrupos nas organizações, com o mundo não oficial da organização que, apesar de ser qualificado como ilegal (daqueles pontos de vista), e poderá existir e existirá certamente em muitas áreas do seu funcionamento cotidiano, real (Lima, 2011a, p. 46).

Enquanto o contexto de influência acontece nos bastidores e relaciona-se à articulação de interesses mais específicos, os textos políticos são a expressão materializada da política, e estes normalmente “estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”, ou seja, os textos políticos representam a política (Mainardes, 2007, p. 29). Daí decorre o papel central desempenhado pelo conjunto de empresários, políticos e instituições que influenciaram no processo educativo e nas políticas educacionais no período de pandemia da COVID-19.

Desse modo, foram considerados: os textos legais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como leis, decretos, resoluções, notas técnicas, pareceres; as atribuições/recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), somadas a leis, decretos, portarias e memorandos circulares, encaminhados pelo governo do Pará, em especial, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), às escolas estaduais de Belém-PA; além dos comentários formais e informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, *lives*, dentre outros; e ainda, entrevistas com as gestoras e coordenadoras pedagógicas para as quais os textos foram escritos e distribuídos em meio à pandemia da COVID-19, nos anos 2020 e 2021. Tudo isso foi feito a fim de perceber se essas diretrizes foram seguidas ou não pela equipe gestora, ou ainda, se houve espaço para a participação ativa das profissionais na construção das mesmas.

É conveniente assimilar inclusive o “contexto em que os textos oficiais foram produzidos” (Mainardes, 2007, p. 37), para então compreender a dinâmica organizacional estabelecida pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas, bem como o papel desempenhado diante da SEDUC-PA e da comunidade, no atendimento educativo nos anos de 2020-2021. Consequentemente, entre as responsabilidades dadas a essas pessoas que assumiram a tarefa de contatar os estudantes e as famílias, estão as ações de refazer o planejamento, de acompanhar e orientar a equipe de professores e demais funcionários, e de viabilizar o desenvolvimento do ensino remoto e o retorno às atividades não presenciais e presenciais, em meio à crise da pandemia da COVID-19.

Entretanto, é importante destacar que tais textos não são necessariamente coerentes e claros, podendo também ser contraditórios, de modo que “precisam ser lidos

em relação ao tempo e o local de sua produção” (Mainardes, 2007, p. 29). Portanto, “não é algo simples, mas demanda pesquisadores que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (Mainardes, 2007, p. 38).

Ball, Bowe e Gold (1992) argumentam inclusive que esses textos (de leitura e escrita) são os produtos de um processo político, processo que interage com uma variedade de contextos inter-relacionados, no sentido de que a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. Assim, Bowe, Ball e Gold (1992) nos alertam para o fato de que os textos de política não terminam no momento em que são produzidos, uma vez que:

[...] A política não é feita e terminada no momento legislativo, evolui através dos textos que a representam, os textos devem ser lidos em relação ao tempo e ao local particular de sua produção. Eles também precisam ser lidos com e contra os outros – a intertextualidade é importante. Em segundo lugar, os textos em si são o resultado da luta e do compromisso. O controle sobre o momento da publicação dos textos é importante. [...] Grupos de autores que trabalham em diferentes locais de produção de texto estão competindo pelo controle da representação da política. A maioria dessas lutas acontece a portas fechadas, mas vislumbres ocasionais da dinâmica do conflito são possíveis. O que está em jogo são tentativas de controlar o significado da política por meio de sua representação. As políticas, então, são intervenções textuais, mas também carregam consigo restrições e possibilidades materiais. As respostas a esses textos têm consequências reais (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 21).

Embora não sejam necessariamente claros, fechados ou completos, os textos são produtos materializados de múltiplas influências e agendas, predominantes ou não. Porém, não são todas as influências e agendas que são acatadas e legitimadas; há, nesse processo, pessoas que são silenciadas e não participam da formulação dos textos políticos.

Daí a importância de acompanhar a dinâmica organizacional estabelecida pela gestão de escolas estaduais de Belém-PA, no contexto da pandemia da COVID-19, para discutir a escola como lócus de reprodução ou não de políticas, pois, além de se tratar de um processo social, “também é um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Logo, foi fundamental analisar os documentos e a prática da equipe gestora por meio das entrevistas, para então considerar um Estudo que admitisse a existência de resistências por parte delas, ou mesmo do cumprimento do que foi determinado, ou ainda de uma certa autonomia relativa ao nível da organização observada.

As consequências reais enfatizadas por Bowe, Ball e Gold (1992) são percebidas nesse terceiro contexto e dizem respeito às leituras e às diversas interpretações dos textos

normativos pelos sujeitos envolvidos nesse âmbito. Todavia, é importante olhar para além da implementação, visto que “a política está sujeita à interpretação e recriação, onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, o Contexto da Prática foi associado ao Plano da Ação Organizacional (Lima, 2011a), pois ao supor que a gestão escolar tem representações elaboradas com relativa autonomia, reconhecemos que “os modelos teóricos constituem referências potenciais, alternativas implícitas ou explícitas nos processos de construção dos modelos organizacionais da escola enquanto configurações e modos de ação” (Lima, 2011a, p. 107). Esse pressuposto nos permitiu realizar a imersão no cotidiano e criar uma certa familiaridade com os acontecimentos diários vivenciados pela equipe gestora, através das visitas que ocorreram no período de setembro de 2022 a maio de 2023, algo que também se consolidou por meio das falas das entrevistadas.

Isso aconteceu porque os sujeitos que atuam na prática não veem os textos da política de forma ingênua e neutra, mas a partir de suas experiências, seus valores, suas intenções, que são diferentes para cada profissional que foi chamada pela SEDUC-PA nesse cenário pandêmico. Isso reflete, portanto, diferentes interpretações e significados, já que as mesmas podem exercer papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais.

Conforme os argumentos de Lima (2000a, p. 29), “política e administração são inseparáveis, ao passo que a organização (como unidade social formal e como ação de organizar), não pode ser neutra (tal como a educação), que jamais poderá ser entendida como meramente instrumental”. Dessa forma, as pessoas que põem em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas últimas modalidades (produção dos textos e da prática), “entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Isto, porque uma mesma política pode ser vivenciada de maneira diversa a partir do entendimento dos sujeitos sociais. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre as ações nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 51). Assim sendo, a prática e os efeitos da política não podem ser lidos fora dos textos, haja vista que os mesmos são resultados de conflitos e disputas entre interesses vindos de diversos lugares.

O Estado, por exemplo, foi um dos produtores dos textos que orientaram a equipe gestora, entretanto não foi o único. Assim, coube-nos indagar: o que esses textos significaram para essas pessoas? Executaram o que estava determinado ou seguiram outros caminhos? Seguiram as regras oficiais ou as recriaram-nas?

Diante do exposto, é relevante ressaltar que a interpretação feita pelas sujeitas pode desencadear embates, confrontos, considerando-se ainda que os interesses podem ser os mais diversos, mas uma ou outra interpretação foi predominante, bem como outras leituras, mesmo que inferiores, ganharam sua importância.

As ações desenvolvidas pelas investigadas em seus locais de atuação foram importantes, inclusive, para compreender as orientações dadas pela SEDUC-PA no contexto da pandemia da COVID-19, assim como o que foi feito com tais orientações. Esse processo evidencia os modelos de gestão presentes, suas estratégias e influências na gestão educativa escolar, algo que deve levar em conta o desenho de uma política instável, permeada por momentos de inconstâncias normativas e orientações legais e de comportamentos profissionais no interior de escolas estaduais de Belém-PA (especialmente, nos anos 2020-2021), mas também atravessadas por interesses, agendas e projetos de poder.

A dinâmica organizacional estabelecida pela gestão escolar, percebida pelos textos e entrevistas, exibiu os processos criativos de interpretação e de recontextualização, ou seja, mostrou a tradução dos textos em ação, bem como as abstrações de ideias e políticas em práticas contextualizadas, de modo que as dimensões contextuais ofereceram elementos teóricos para analisar as interpretações, as traduções e adaptações realizadas por elas no contexto da prática, compreendido como um ambiente de "produção" de soluções alternativas para tentar "fazer algo" com a política proposta, a efetivação da política na prática e através da prática. Desse modo, "Quase como uma peça teatral, temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade, e as políticas são assim" (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Reafirmando-se, portanto, a importância de estudos que sejam capazes de observar a ação organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas ações. "Ações que ora se apoiarão na ordem das conexões normativas e da comunidade burocrática racional, ora promoverão a ordem das conexões relativas" (Lima, 2011a, p. 11).

Tal abordagem alcança as investigadas, uma vez que elas exerceram/exercem papel ativo no processo de “interpretação” e “reinterpretação” das políticas que foram/são construídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto de sua produção.

Dessa maneira, a equipe gestora tem centralidade nesta discussão, devido ao fato de as profissionais serem encontradas pelo Estado para assumirem a responsabilidade por toda a desorganização, falta de planejamento e investimentos educacionais, além de estarem consideravelmente envolvidas pelas questões políticas, econômicas, sociais, educacionais e de saúde no contexto da COVID-19. Portanto, elas sentiram/sentem o reflexo de um modelo político que acentuou as disputas pelo poder, os interesses, os conflitos, as estratégias e as coalizões que se apresentaram no cotidiano das unidades educativas, reafirmando a pertinência do modelo analítico do estudo das organizações educativas em geral (Lima, 2011a) e na escola em particular, para melhor compreensão das lógicas de ação ou de mundo, que nortearam a atuação delas.

Por essa perspectiva, a escola pode ser estudada “não apenas como uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas também como uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e para a tomada de decisão” (Lima, 2011a, p. 1, grifo do autor), cujas análises emanam da realidade pesquisada, permitindo constituir a escola não somente enquanto “*locus* de reprodução”, mas também um “*locus* de produção” de normas e de regras não formais e formais.

Foca-se então não apenas nas decisões tomadas a partir de contextos organizacionais e de estrutura do poder de decisão, mas naquelas que, por meio da equipe gestora, possam interferir na construção e recriação dessas organizações, de forma mais democrática e comprometida com a emancipação dos sujeitos ou mesmo pelo exercício de “resistência à despolitização da escola pública, de defesa a uma educação escolar comprometida com os valores do domínio público, com o aprofundamento da democracia e da cidadania, com a igualdade e a justiça” (Lima, 2000, p. 18).

O desafio foi buscar atender a questões mais amplas por meio de problematizações e teorizações, bem como questões teórico-práticas relacionadas às demandas da gestão e organização escolar, com inúmeras possibilidades de desenvolvimento de estudos que combinam os planos macro e micro, como propõem Lima (2011a) e Mainardes (2018).

Ademais, ao problematizar a relevância acadêmica dos estudos já realizados sobre a temática, foi indispensável adotar uma perspectiva metodológica qualitativa, por parecer a opção mais adequada para uma investigação que privilegia tal abordagem.

Segundo as bases teóricas a partir de Chizzotti (2010, p. 78), ela parte do “fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Além disso, as inferências da pesquisa qualitativa a partir de Chizzotti (2010) enfatizam que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, mas que o conhecimento se conecta entre teoria e sujeito, na medida em que interpreta o fenômeno e se interconecta ao objetivo atribuindo-lhe significados, portanto objeto não é um dado inerte e neutro, mas a partir dos significados que se relaciona com os sujeitos da pesquisa (Chizzotti, 2010, p. 78).

Assim sendo, a orientação filosófica da pesquisa qualitativa é a dialética, pois a mesma “compreende que a partir desses pressupostos teóricos, há uma inter-relação do sujeito do objeto para se construir o conhecimento valorizando-se também a dinâmica contraditória, que existe no contexto histórico e social” (Chizzotti, 2010, p. 78). Esse movimento analítico permite atentar para os embates, as contradições e as incertezas geradas por um contexto conservador-reacionário, que, durante a pandemia da COVID-19, submeteu a equipe gestora a uma jornada exaustiva de trabalho, acompanhada da retirada de direitos, causando o adoecimento físico e emocional das profissionais.

As contribuições de Minayo (1994, p. 16) destacam do mesmo modo que “a abordagem qualitativa é capaz de enfatizar a questão da vivência, da cotidianidade e também da compreensão das relações sociais como resultado da ação humana objetivada”. Assim, os locais de atuação favorecem a aproximação e apreensão da realidade do trabalho dessas pessoas no contexto da pandemia da COVID-19, “considerando a possibilidade de coexistência de modos de funcionamento organizacional, aparentemente antagônicos” (Lima, 2011a, p. 54).

Ademais, os procedimentos metodológicos que dizem respeito à pesquisa qualitativa seguiram de acordo com Chizzotti (2010), com processo de coleta de dados realizada por meio dos documentos oficiais (decretos, resoluções, notas técnicas, pareceres, leis, orientações, etc.) do poder público federal e estadual, os originais (emitidos pela SEDUC-PA sem nenhum estudo ou pesquisa), os técnicos (relatórios, ocorrências, atas, planejamentos, dentre outros), e os que foram encontrados em jornais, livros, revistas, sítios da internet, *lives*, nos anos de 2020-2021, para enfim perceber se essas recomendações foram adotadas ou não pela equipe investigada.

A coleta de dados contribuiu para uma melhor definição da pesquisa, “uma vez que as informações foram obtidas provisoriamente, permitindo voltar ao material para se

obter informações adicionais e aprofundar, no decorrer da análise, os aspectos que ainda se demonstraram confusos e contraditórios" (Lima; Miotto, 2007, p. 42).

Os documentos coletados foram analisados com base nas medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública; para a condução das atividades no período de distanciamento social; para o retorno às atividades presenciais, bem como as orientações, determinações, adequações, reorganizações, substituições e recomendações adotadas pela gestão escolar.

Eles constituem igualmente uma fonte relevante, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações da Pesquisadora, representando uma fonte "natural" de informação, "não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (Lüdke; André, 1986, p. 39) – exatamente como ocorreu nos anos de 2020-2021, no cenário da pandemia da COVID-19.

Ademais, o uso dos mesmos é apropriado "quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista utilizada neste Estudo" (Lüdke; André, 1986, p. 39). Por isso, aplicamos um roteiro de entrevista semiestruturada às gestoras e coordenadoras pedagógicas, com o intuito de compreender como essas pessoas responderam às novas demandas sociais e de emergência de saúde pública em escolas estaduais de Belém-PA, também como forma de validar o que foi feito por elas e captar as percepções da equipe sobre a problemática *in loco*, para perceber se as determinações e exigências foram cumpridas ou não, e até que ponto as orientações emanadas dos órgãos superiores, tanto em 2020 quanto em 2021, influenciaram na atuação das mesmas.

Dessa forma, a análise documental, embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Além disso, os documentos são importantes e podem explicar diversas coisas, mas por vezes podem tornar-se insuficientes para descrever exatamente o que aconteceu; somente quem viveu a política saberá dizer o que viveu. Por esse motivo, as entrevistas também se apresentaram como importante instrumento de coleta de dados, capaz de iluminar o texto da política, por meio da fala das entrevistadas que atuaram nas escolas estaduais de Belém-PA, em 2020-2021. Na compreensão de Lima (2011a, p. 124):

A capacidade de recriação e interpretação dos modelos decretados, os atores afirmam-se capazes de reproduzirem regras formais que lhes foram estabelecidas por outrem, mas, igualmente, de produzirem novas regras. É essa capacidade de produção de regras, bem como a força que lhes advém da ação, que lhes permite criar e recriar as estruturas organizacionais, mesmo se ausentes das estruturas formais globais e invisíveis no organograma da escola.

Essa capacidade dos sujeitos de modificar as regras não pôde ser observada apenas pela análise dos documentos, sendo necessário o uso das entrevistas, já que a equipe gestora assumiu a condução da política educacional. Todavia, ao mesmo tempo em que assumiram a autoria dessa atuação, também sofreram as pressões de todo esse movimento, visto que:

Tais práticas assume-se mais claramente como ações possíveis no quadro de certas regras e de certos arranjos estruturais morfológicos e de poder, mas também indubitavelmente, como fatores de criação e de recriação permanentes, de outras regras e de outras estruturas igualmente possíveis num futuro mais próximo e mais inventável e manejável, por parte dos atores escolares organizacionalmente localizados (Lima, 2011a, p. 126).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (Lüdke; André, 1986, p. 34). Esta, aliás, é uma das principais técnicas de trabalho utilizada em quase todos os tipos de pesquisa nas Ciências Sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como também em muitas outras atividades humanas (Lüdke; André, 1986, p. 33). De acordo com Minayo:

O roteiro deve desdobrar os vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplem a abrangência das informações esperadas e “deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelos interlocutores como sendo de sua estrutura e relevância (2006, p. 191).

Ainda segundo a autora, “o guia da entrevista deve conter apenas alguns itens indispensáveis para o delineamento do objeto em relação à realidade empírica, facilitando abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação” (Minayo, 2006, p. 191). Nesse caso, essa comunicação se deu com as entrevistadas também por meio da utilização de gravações e anotações de campo, com a intenção de retratar a realidade de maneira aprofundada.

O conteúdo da fala das profissionais foi sistematizado, juntando-se ainda às anotações adicionais, visando descrever com maior fidelidade possível o contexto analisado, para então se realizar a discussão analítica das questões, suas unidades, suas divergências, os bloqueios, dando ênfase especial aos avanços e elementos que se

destacaram nos modos de ação dessas profissionais, recolhendo informações fundamentais apresentadas nos resultados desta Pesquisa.

Neste Estudo, a análise dos três contextos envolveu a entrevista com 2 (duas) gestoras e 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas, denominadas como A, B, C e D, que estão vinculadas à Educação Básica e desenvolvem suas atividades em escolas estaduais de Belém-PA, como forma de abranger o Ensino Fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais) da educação ofertada pelo Estado. Com isso, tem-se uma tentativa de abordar a compreensão delas em relação à política e ao que conseguiram fazer diante do modelo de gestão adotado.

Para tanto, foram selecionadas 2 (duas) unidades educativas vinculadas à Rede Estadual de Ensino do Pará, nomeadas de Escola Resistência e Escola Relutância²⁵, as quais fazem parte de duas Unidades SEDUC na Escola (USEs)²⁶ distintas, carregando suas especificidades e características particulares, atendendo às seguintes etapas: primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos); e segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), sendo uma localizada em um bairro central, embora atenda a estudantes que se encontram em vulnerabilidade social, e a outra num bairro mais periférico, atendendo aos mesmos sujeitos.

Os critérios de escolha deram-se com base no número de alunos matriculados na Educação Básica, em especial do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e justificam-se pelo fato de contarmos com um universo de crianças menores e maiores, adolescentes, jovens e adultos que têm diferença de tratamento e que possivelmente foram afetados de maneiras diversas no contexto de pandemia da COVID-19.

O perfil dos estudantes atendidos também foi um critério importante a ser considerado, pois, em ambas as unidades educativas, encontram-se alunos e alunas em vulnerabilidade social, que foram significativamente afetados pela pandemia da COVID-19.

²⁵ Trata-se de nomes fictícios dados às unidades educativas, em virtude não apenas do momento crítico em razão da pandemia da COVID-19, mas também pela capacidade de flexibilização e adaptação às questões políticas, ideológicas, econômicas, sociais e culturais.

²⁶ A partir do ano 2023, na gestão do secretário estadual de Educação, Rossieli Soares, durante o governo de Helder Barbalho, nos termos da Lei Estadual nº 9.901 de 03 de maio de 2023 (Pará, 2023), que dispõe sobre a reestruturação organizacional da Secretaria de Estado da Educação, as USES passaram a ser denominadas de Diretorias Regionais de Ensino - DREs. Por meio da Portaria nº 01/2024 – GS/SEDUC, de 12 de janeiro de 2024, foram criadas novas Diretorias Regionais de Ensino (DREs), definindo o grau de complexidade das mesmas (Pará, 2024).

O tamanho das escolas igualmente foi levado em consideração, pois, conforme especificações determinadas pela SEDUC-PA, as unidades educativas estão distribuídas em três grupos: pequeno, médio e grande porte, uma vez que a estrutura física das escolas apresentou-se como um dos grandes desafios a serem vencidos nesse contexto pandêmico, escancarando a realidade precária e as dificuldades que a equipe gestora enfrentou diariamente nesses ambientes, sendo inclusive uma discussão constante no cenário educativo, exigindo ações dos governantes e suscitando muitas preocupações entre a comunidade educativa, os especialistas, as universidades, os órgãos de saúde e a sociedade em geral.

Por fim, o quadro conceitual foi fundado por autores que discutem a organização do sistema escolar, como Lima (2000, 2011a, 2011b) e Canário (2005), que apontam para o entendimento de que estudar a escola em sua constituição interna não basta, pois é necessário considerar a mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, suas ações e decisões individuais e coletivas, dos grupos e subgrupos concretos que fazem a educação, e que são a escola.

Os desafios impostos pela pandemia da COVID-19 para a educação brasileira tivemos as discussões levantadas por Alves *et al.* (2020), Albuquerque *et al.* (2020), Nascimento *et al.* (2020), Augusto e Santos (2020), Davis e Klein (2020), Ferreira e Barbosa (2020), Saviani e Galvão (2020), Pereira, Queiroz *et al.* (2020), Negrão e Cardoso (2020), Oliveira e Corrêa (2021), Hora, Corrêa e Oliveira (2022), e outros.

As reformas do Estado e a política neoliberal brasileira foram ancoradas nas ideias de Bresser-Pereira (1998), Bresser-Pereira e Grau (1999), Carvalho (2020), Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), Nogueira (2011), Paulilo (2010), Santos (2014), entre outros, que trazem um panorama histórico e conjuntural das reformas implementadas no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 no Brasil, momento em que a temática da gestão escolar passou a ter centralidade nas discussões, como forma de garantir a eficiência nos resultados e a otimização dos recursos, estabelecendo assim a competitividade entre os sistemas de ensino.

Sobre os constructos da Nova Gestão Pública (NGP) e a constituição do Estado gerencial, assim como os processos de regulação estatal nas políticas de gestão da educação, contamos com Ferreira e Barbosa (2020), Nogueira (2011), Schneider *et al.* (2020), Dasso Junior (2006), Dourado (2007), Dardot e Laval (2016), Bresser-Pereira (1998) e outros que discutem os novos parâmetros estabelecidos pelo modelo da *New Public Management* para a gestão da educação pública brasileira.

Em relação à gestão e organização escolar, foram trazidas as contribuições de autores como Paro (2010, 2016), Dourado (2003, 2007), Lima (2011a), Libâneo *et al.* (2012), Santos (2008), Schneider *et al.* (2020), entre outros, que examinam os problemas relacionados ao trabalho da gestão, à efetiva participação dos sujeitos e às questões relacionadas à organização e ao funcionamento da escola básica, sempre na perspectiva da gestão escolar como mediação para a realização de fins educativos, buscando formas democráticas de realização de uma educação verdadeiramente emancipadora de cidadãos humano-históricos.

Em síntese, esta Tese estrutura-se em cinco seções, a contar desta introdução, passando pelos procedimentos metodológicos, e sucedidos pelas considerações finais.

A segunda seção, de cunho mais teórico, intitulada *A Gestão do Estado brasileiro a partir da década de 1980*, contempla as discussões a respeito das reformas do Estado e da política neoliberal brasileira influenciada pela atuação dos organismos internacionais, assim como a redefinição do papel do Estado na elaboração das políticas públicas para o Brasil, discutindo ainda o Estado brasileiro e as políticas educacionais contemporâneas, por meio das quais foi instituída a NGP e a constituição modelo de Estado gerencial, refletido nas políticas de gestão da Educação.

A terceira seção, intitulada *Administração escolar ou gestão educacional: fundamentos e concepções*, apresenta os fundamentos e as concepções da administração escolar e da gestão educacional, trazendo ainda os mecanismos legais, as disputas e os embates contemporâneos na gestão da escola pública.

A quarta seção, intitulada *O lócus da pesquisa: cenários que permeiam o cotidiano da gestão escolar*, traz a contextualização do lócus da pesquisa, como forma de apresentar a extensão territorial, o quantitativo populacional, as questões sociais, de segurança, saúde, economia, cultura e educação, assim como a caracterização dos bairros e das escolas selecionadas, no sentido de apreender a realidade na qual se desenvolveu este Estudo.

Finalmente, a quinta e última seção, intitulada *A gestão de escolas estaduais de Belém-PA no contexto da COVID-19 (2020-2021): a letra do texto e as práticas efetivadas*, na qual trazemos os documentos orientadores que foram produzidos em âmbito nacional e estadual, nos anos de 2020 a 2021, bem como a dinâmica estabelecida na prática pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas das duas escolas estaduais de Belém-PA, evidenciadas pelo cotidiano da gestão no cenário de pandemia da COVID-19.

*“Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem
Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Tem gente enganando a gente
Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança
Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança”*

Mais uma vez – Renato Russo

2 A GESTÃO DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

O objetivo desta seção, de cunho mais teórico, é apresentar uma discussão a respeito do movimento de implantação das reformas do Estado e das políticas neoliberais no Brasil, bem como a atuação dos organismos internacionais na redefinição do papel do Estado e na elaboração das políticas públicas educacionais brasileiras, que trouxeram um conjunto de intervenções, mudanças e procedimentos que serviram de base para instituir o Estado gerencial, por meio de um novo modelo de gestão, que incorporou alguns mecanismos de mercado e outras ferramentas de gestão privada para dentro da gestão pública – a Nova Gestão Pública (NGP), ou nova maneira de gerir a coisa pública, que tem seus reflexos nas dinâmicas de atuação da gestão escolar, foco desta investigação.

2.1 A política neoliberal e as reformas no Estado Brasileiro

A concepção neoliberal²⁷ foi formulada, em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, pelo austríaco Friedrich Hayek, contrário ao Estado de bem-estar social²⁸ e à predominância de políticas estatizantes de influência socialista, social-democrática e keynesiana²⁹, que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico (Chauí, 2020) e defende a organização da sociedade com base no mercado.

Esse pensamento deu origem à política econômica neoliberal aplicada, inicialmente, pelos governos de Margareth Thatcher, em 1979, no Reino Unido, e de Ronald Reagan nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980, cuja doutrina tinha como eixo central fortalecer a liberdade de mercado e buscar espaço para a Inglaterra na recente configuração do capitalismo, com o intuito de combater o poder dos sindicatos e aumentar

²⁷O processo constitutivo da doutrina político-econômica e sociocultural contrarreformista denominada de neoliberalismo se inicia a partir da Grande Depressão expressa pela crise de 1929 com a crítica das diferentes frações de classes de matriz liberal às múltiplas formas de manifestação do *Welfare State*, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Pode-se dizer que a crítica liberal ao *Welfare State*, enquanto expressão de um projeto político-intelectual acadêmico desenvolveu-se e se articulou a partir de três tradicionais Universidades, que acabaram por partejar uma tríade de escolas econômicas que influenciou profundamente o pós-guerra, sejam estas: Escola Austríaca, Escola de Chicago, e a Escola da Virginia (Silva, 2013).

²⁸*Welfare State* (em inglês) trata-se de uma organização política econômica que coloca o Estado (protetor e defensor) como agente de promoção social e organizador da economia. Cabe ao Estado de bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população (Oliveira, 1998).

²⁹O Keynesianismo foi a ideologia oficial do compromisso de classe, sob a qual diferentes grupos podiam entrar em conflito nos limites de um sistema capitalista e democrático. A crise do keynesianismo é uma crise do capitalismo democrático (Dupas, 1999).

o fluxo de capitais, mercadorias e informações. Segundo Antunes (2009, p. 68), serviria para garantir:

1) a privatização de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista; 2) a redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal; 3) o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; 4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical, visando destruir desde a forte base fabril dos *shop stewards* (delegados sindicais) até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso, por exemplo, nas negociações coletivas.

Desse modo, a consolidação das organizações sindicais era vista como uma ameaça à economia, já que poderiam causar o aumento da inflação e elevar os custos com mão de obra, sem desprezar a desregulamentação da força de trabalho, a diminuição de renda e a flexibilização do processo produtivo. Nessa perspectiva, a hegemonia neoliberal e os condicionantes políticos e ideológicos bastante favoráveis no governo Thatcher, aliados ao ímpeto privatista da Dama de Ferro e à defesa do sistema de livre mercado, constituíram-se em solo fértil para a nova fase do capitalismo inglês, pois:

Seu impacto se sente no resultado: menos industrializante e mais voltado para os serviços, menos orientado para a produção e mais financeiro, menos coletivista e mais individualizado, mais desregulamentado e menos contratualista, mais flexibilizado e menos “rígido” nas relações entre capital e trabalho, mais fundamentado no *laissez-faire*³⁰, no monetarismo, e totalmente contrário ao estatismo nacionalizante da fase trabalhista (Antunes, 2009, p. 69).

Assim “foi se desenhando um modelo que alterava as condições econômicas, sociais e jurídico-institucionais existentes na Inglaterra de maneira a compatibilizar-se com a implementação do modelo neoliberal” (Antunes, 2009, p. 68).

A Inglaterra entrou no período do individualismo, do novo gerenciamento e das novas técnicas de administração, contrária ao “coletivismo” existente anteriormente no mundo do trabalho. Essa nova agenda ampliou-se intensamente na década de 1980 e contemplou ainda “a expansão dos empregos entre trabalhadores não manuais, a elevação e ampliação do setor de serviços (especialmente os privados), a expansão do trabalhador autônomo (que duplicou entre 1979 e 1990) e o enorme incremento do trabalho *part time* [emprego de meio período]” (Antunes, 2009, p. 69).

³⁰ *Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa literalmente "deixai fazer", considerada um símbolo da economia liberal defendida pelo capitalismo.

Com a queda do Muro de Berlin, em 1989, e a extinção da União Soviética, em 1990, os liberais anunciaram a conjunção do liberalismo econômico com o liberalismo político:

a partir desse momento, começa a sua vertiginosa ascensão acadêmica, apesar de sua hegemonia intelectual e ideológica ter se conscientizado somente a partir da vitória político-eleitoral conservadora do final dos anos de 1980, que abriu o caminho para a composição da supremacia mundial norte-americana e a “difusão”, a partir do eixo anglo-saxão, das políticas neoliberais de desregulação dos mercados financeiros e do trabalho, de desmontagem das fronteiras econômicas nacionais (globalização³¹) e de privatização das empresas públicas e dos serviços públicos (Souza, 2012, p. 3).

Desse modo, o eixo reformador neoliberal seria a solução para revitalizar a economia e teria como consequência a total abertura dos portos e das portas para o mercado externo. Todavia, essa abertura econômica atrelada à crescente limitação dos poderes dos estados nacionais, contribuiriam para a ampliação da autonomia do mercado mundial, para a interdependência econômica e para o aumento do poder transnacional.

Com as fronteiras rompidas, os governos do final da década de 1980 foram enfraquecidos, e o curso de reestruturação global da economia passou a ser regido pela ideologia neoliberal. Nesse sentido, Cano (1999, p. 299) anuncia que:

para atingir plenamente seus objetivos, os países centrais impuseram aos países devedores as chamadas políticas neoliberais, transplantando para a periferia um conjunto de mudanças institucionais, produtivas, comerciais e financeiras, do tipo que já haviam implantado em seus próprios países, que consistiam, resumidamente, em diminuição do papel do Estado, privatizações, desregulamentação e abertura comercial.

Era chegada a hora de modernizar a periferia para que a mesma fosse igualada ao primeiro mundo, mas, para tanto, necessitava de um conjunto de reformulações, das quais a peça-chave seria expor à concorrência internacional o aparelho produtivo nacional, para que ele ganhasse maior eficiência, produtividade e competitividade (Braga, 1999, p. 191), ou seja, o imperialismo³² voltava a atuar de forma mais dura, travestido de nova “modernidade”.

Os principais traços desse novo controle, inclusive, foram apresentados por Santos (2002, p. 29):

Economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; proeminências das agências

³¹ Abertura econômica e crescente limitação dos poderes dos Estados nacionais que têm como extensão a ampliação da autonomia do mercado mundial, a interdependência econômica e o aumento do poder transnacional (Libâneo *et al.*, 2012, p. 93).

³² O imperialismo consiste numa política de expansão e o domínio territorial, cultural e econômico de uma nação sobre outras (Braga, 1999).

financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com os resto da Ásia; e o europeu baseado na União Europeia e nas relações privilegiadas desta com a Europa do Leste e com o Norte da África.

O processo de expansão capitalista vinculou-se ainda a uma amplitude geográfica, pela incorporação de novos espaços à economia mundial, que se expandiu para o interior dos estados nacionais capitalistas subdesenvolvidos. Essas transformações atravessaram o mundo e trouxeram implicações para as políticas econômicas nacionais por meio de uma série de exigências ou orientações, dentre elas:

As economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos, devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; o setor empresarial do Estado deve ser privatizado; a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve-se reduzir o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos extratos sociais inequivocamente vulnerabilizados pela atuação do mercado (SANTOS, 2020, p. 30).

Para manter sua hegemonia, o capitalismo reorganizou suas formas de produção e consumo e eliminou as fronteiras comerciais e geográficas para integrar mundialmente a economia, resultando no controle menos rígido das atividades econômicas, na privatização das empresas estatais e em recursos financeiros destinados aos setores fundamentais de interesse público, como a saúde e a educação. Como característica da produção global, houve ainda a introdução de novas tecnologias e novas formas de organização do sistema capitalista. Para Libâneo *et al.* (2012, p. 88), “a flexibilidade global da produção, ocasionada pela revolução tecnológica e pela globalização econômica também alcançou o mercado de trabalho”. Há, portanto, o processo de ampliação do neoliberalismo por meio da globalização dos mercados, tal como sustenta o autor:

Rompendo fronteiras e enfraquecendo governos, fez com que os mercados se unificassem e se dispersassem, ao mesmo tempo em que impunha a lógica da exclusão, observada no mundo da produção, do comércio, do consumo, da cultura, do trabalho e das finanças (Libâneo *et al.*, 2012, p. 87).

Em razão da nova configuração do trabalho, houve dispersão nas tarefas, escassez de mão de obra nos postos de ocupação e um processo de sindicalização cada vez mais crescente e diversificado. Sucedeu-se certa tensão no processo produtivo diante das exigências pela elevação e qualificação do trabalhador, por meio de treinamentos e

aprendizagens permanentes para a realização das mais variadas tarefas e pela corresponsabilidade do mesmo.

De igual modo, estabeleceu-se a criação de contratos mais flexíveis, com vínculos temporários, em tempos parciais, em outras palavras, o trabalho tornou-se fragmentado. “Especialmente no tocante à flexibilização e desregulamentação do trabalho, o processo conseguiu acirrar duas contradições básicas: educação-exploração no novo processo produtivo e inclusão-exclusão social no processo de globalização” (Libâneo, *et al.*, 2012, p. 89).

O que houve realmente foi mais destruidor do que construtor, mais negativo que positivo, pois, a maioria das sociedades latino-americanas “foram ficando sem um Estado que as regulasse e protegesse e, ao mesmo tempo, sem expansão econômica, sem emprego e sem renda” (Nogueira, 2011, p. 52). Nessa direção, Libâneo *et al.* (2012, p. 112) ressaltam que:

O neoliberalismo de mercado, ao menos conceitualmente, luta contra o estatismo, ou seja, contra o estado máximo, contra o planejamento econômico, conta a regulamentação da economia e contra o chamado protecionismo, ao mesmo tempo em que se enraíza no mercado mundial, direcionando a construção da nova ordem internacional.

Dessa forma, aos governos dos países ricos interessava um mundo sem fronteiras, com vistas à modernização da economia, à abertura dos mercados ao capital internacional, à integração econômica, à não intervenção estatal na economia e à diminuição dos gastos com políticas públicas e sociais. “Em nível internacional, começou a parecer uma tendência de acertar os reflexos cruciais da “nova ordem mundial” como naturais e inevitáveis” (Freire, 1996, p. 15).

Assim, disseminou-se a visão de mundo neoliberal, de uma sociedade regida pelo livre mercado, com vistas ao fortalecimento das nações ricas e à submissão dos países mais pobres à dependência destes, apenas como consumidores.

Contudo, a globalização do sistema financeiro também foi um aspecto do processo de mundialização da economia, entendido por Libâneo *et al.* (2012, p. 91) como “expressão da crescente expansão dos fluxos financeiros internacionais, isto é, na livre circulação do capital, sobretudo nos países chamados emergentes, periféricos ou em desenvolvimento”. Segundo Santos (2002, p. 31):

São os países periféricos e semiperiféricos que estão mais sujeitos ao receituário neoliberal, uma vez que este é transformado pelas agências financeiras multilaterais, em condições para renegociação da dívida externa através dos programas de ajustamento estrutural.

Nessa perspectiva, além de ter a sustentação do consenso econômico neoliberal, “o capital parece ter vida própria e globaliza-se de forma natural e espontânea, indicando os caminhos para o progresso e o desenvolvimento de todos os países” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 113). Tal empreendimento “materializa-se atualmente na abertura econômica, com a desregulamentação, a não intermediação e o desbloqueio (fim das restrições legais), que permitem a circulação livre e desimpedida do capital financeiro” (Nogueira, 2011, p. 91).

Assim, a partir da década de 1980, foi dada prioridade absoluta ao princípio do mercado em detrimento do Estado³³ e da comunidade. A onda global de privatizações dos bens coletivos, tais como a saúde, a educação, a água canalizada, a eletricidade, os serviços de correios e telecomunicações e a segurança social foram apenas a manifestação mais visível da propriedade dada à mercantilização da vida coletiva. Mais insidiosamente, o próprio Estado e a comunidade ou sociedade civil passaram a ser geridos e avaliados pela lógica do mercado e por critérios de rentabilidade do capital (Santos, 2021, p. 143).

O Estado, em Marx (1971), funciona como uma entidade que surge para gerenciar os conflitos entre as classes, servindo como um instrumento de dominação da classe burguesa que exerce a sua exploração sobre a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a administração pública (estrutura burocrática do Estado), presa dentro dos limites do Estado burguês, funciona como um comitê executivo dos negócios da classe dominante, tomando as decisões políticas para garantir a sua dominação no campo econômico, servindo apenas para garantir a infraestrutura básica para a distribuição de mercadorias e para intervir na economia em tempos de crises.

Desse modo, a gestão da coisa pública tem tomado as conformações que vão sendo delineadas de acordo com as relações sociais e econômicas em cada momento da história. Inclusive, foi assim que o capital monetário adentrou os países periféricos, em busca de melhores condições geopolíticas para se reproduzir e transitar virtualmente pelo mundo, por intermédio dos computadores, com o intuito de obter cada vez mais lucro.

Disseminando-se, portanto, o “discurso de integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial, como forma de tornarem-se desenvolvidos e serem salvos de um futuro catastrófico não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 113).

³³ Nesta investigação, há uma aproximação teórica com o conceito de Estado em Marx (1971).

Consequentemente, o processo de reorganização do mundo “complicou os estados ao mexer nos seus territórios e na sua soberania, como projeto de hegemonia (como neoliberalismo), impondo a supremacia do mercado e a consolidação de uma cultura mercantil competitiva” (Nogueira, 2011, p. 50). “Em quase todos os países assistimos a mesma transição epocal: da regulação estatal da economia para a regulação econômica do Estado” (Santos, 2021, p. 143).

Desta feita, o acordo estabelecido entre os países centrais foi imposto aos países periféricos com essa perspectiva, de modo que estes últimos receberam e ainda recebem fortes influências dessas orientações, a exemplo da Argentina e do Brasil, que adotaram o neoliberalismo como modelo de política, com o argumento de melhoria dos serviços essenciais para a população. Porém:

Em decorrência foram adotadas diversas iniciativas voltadas tanto para o enquadramento “negativo” da ação estatal (cortes em gastos públicos, privatizações, desregulamentação), quanto para a reconfiguração “positiva” da gestão e da administração pública, a chamada reforma administrativa do aparelho do Estado (Nogueira, 2011, p. 54).

Contudo, essas alterações nos rumos do capitalismo deram-se no momento em que o cenário mundial, “em todos os aspectos, era bastante diversificado, pois encontrou os países desenvolvidos e subdesenvolvidos em diferentes realidades e desafios, entre os quais, o de implementar políticas econômicas e sociais que atendessem os interesses hegemônicos” (Nogueira, 2011, p. 64).

Houve um avanço desigual da globalização e do processo econômico, tanto em termos espaciais quanto temporais, pois “o aumento da renda per capita apresentou vastas diferenças entre os países e as regiões de maneira que os hiatos de renda se alargaram” (Arbix *et al.*, 2001, p. 77).

Novas desigualdades sociais foram produzidas por esse movimento, e “a injustiça na distribuição de renda cresceu na mesma proporção em que a economia capitalista se fortaleceu” (Nogueira, 2011, p. 22). De fato, a construção da riqueza produzida pela mundialização neoliberal atingiu proporções gigantescas, cedendo lugar à imposição da lógica da exclusão.

A internacionalização dos agentes econômicos privados e “a privatização dos serviços públicos de infraestrutura, além de trazer claros benefícios à eficiência econômica da produção, geraram uma tendência simultânea de aumento de desemprego formal e crescente flexibilização de mão de obra” (Dupas, 1999, p. 219). De acordo com Libâneo *et al.*:

A marca mais distintiva dessa transformação do capitalismo no final do século XX e início do século XXI é a chamada acumulação flexível do capital, que ocorre em um sistema integrado. Ela se caracteriza pela flexibilidade dos processos de trabalho e dos mercados de produtos e consumo, inaugurando novo modo de acumulação (Libâneo *et al.*, 2012, p. 87).

Portanto, as questões que se impõem são:

O que fazer com as pessoas estruturalmente desempregadas (massas humanas excluídas e descartáveis para o sistema atual de produção)? Como redistribuir renda nacional em um tempo espaço em que se apregoa e se implementa a minimização do Estado (como instrumento de equalização), a perda de substância real das democracias, a ampliação do mercado (como instrumento unificador e autorregulador da sociedade global competitiva) e a obsessão com o crescimento econômico acordado com os interesses de acumulação do capital? (Libâneo *et al.*, 2012, p. 90).

Trata-se de uma realidade não muito recente que chegou aos países periféricos, como o Brasil, e se mantém desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como será apresentado a seguir.

2.1.1 A Reforma Administrativa ou do Aparelho do Estado

Embora a prioridade do princípio do mercado em detrimento do Estado tenha ocorrido a partir da década de 1980, o processo de abertura econômica no Brasil se deu mais intensamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002), momento em que foram implantadas reformas consideradas essenciais para modernizar o país e garantir a estabilidade econômica. De acordo com Santos (2014, p. 4):

O novo modelo de desenvolvimento que veio se constituindo no Brasil, em função da reestruturação produtiva, a partir do final dos anos oitenta, de acordo com as orientações de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros), devidamente compactuados pelas elites locais, em nome de uma modernização indispensável para colocar o Brasil em nível de competitividade num mercado globalizado, conhecido como “neoliberalismo”, que utiliza como uma das suas estratégias fundamentais a redução dos gastos do Estado com as reproduções da força de trabalho (menos Estado), que: i) solapa as conquistas alcançadas pelos trabalhadores nos setores sociais; neutralizando ou mesmo cerceando o poder corporativo e político dos sindicatos; ii) abre espaços para a incorporação de novos atores na realização das políticas sociais: organizações sociais, organizações não-governamentais, fundações de direito privado, dentre outros, criando com isso uma esfera denominada de pública não-estatal, onde cabem as parcerias, os contratos de gestão, dentre outros.

Nesse sentido, os governos que antecederam a década de 1980 cooperaram para que o Estado brasileiro firmasse presença no setor produtivo, desviando-se das suas reais

funções³⁴, resultando no esfacelamento dos serviços públicos e gerando uma crise fiscal que teve como consequência o aumento da inflação.

De forma contraditória, as políticas neoliberais e as reformas do final da década de 1980 e início dos anos de 1990 no Brasil foram situadas tanto no contexto do movimento pela redemocratização política do País, quanto de liberação e crescente privatização de serviços, inclusive da educação. As contribuições de Nogueira (2011) deixam evidente essa situação:

A idéia mesma de que se fazia necessária uma reforma inadiável cristalizou-se na opinião pública, balizada pelo argumento de que seria preciso preparar o País e ajustar sua economia para a nova competitividade internacional, recuperando o tempo perdido nas décadas anteriores, em que se teria vivido sob as asas de um Estado gigantesco, ineficiente e perdulário (Nogueira, 2011, p. 42).

Como forma de garantir o fortalecimento e sustentar o crescimento da economia, a Reforma do Estado³⁵ passou a ser utilizada como justificativa para corrigir as desigualdades sociais e regionais. Com base no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado³⁶(PDRAE):

O grande desafio histórico que o País se impõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (Brasil, 1995, p. 9).

Assim, a Reforma do Estado brasileiro foi concebida:

Para promover um incremento significativo do desempenho estatal mediante a introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as “amarras do modelo burocrático”, a descentralizar os controles gerenciais, a flexibilizar as normas, estruturas e procedimentos. Além disso, trabalharia em prol de uma redução do tamanho do Estado mediante políticas de privatização, terceirização e parceria público-privado, tendo como objetivo alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato (Nogueira, 2011, p. 45).

Entretanto, existem três formas históricas de administrar o Estado, quais sejam: administração patrimonialista, administração pública burocrática e administração gerencial. Na compreensão de Bresser-Pereira:

³⁴ Quais sejam, a função legislativa, a função executiva e a função jurisdicional.

³⁵ A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto a reforma do aparelho do Estado, tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (Brasil, 1995).

³⁶ Documento base que define os objetivos e as diretrizes para a Reforma da Administração Pública no Brasil, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995.

A administração patrimonialista é do Estado, mas não é pública, na medida em que não visa o interesse público. É a administração típica dos estados pré-capitalistas, mais particularmente dos monarquistas absolutistas que antecederam imediatamente o capitalismo e a democracia. É a administração que confunde o patrimônio privado do príncipe com o patrimônio público. Sobrevive nos regimes democráticos imperfeitos por meio do clientelismo e à administração pública burocrática, baseada em serviço civil profissional, na dominação racional legal weberiana e no universalismo de procedimentos, expresso em normas rígidas de procedimento administrativo. A administração pública gerencial (Bresser-Pereira, 1998, p. 20).

No caso brasileiro, o modo de atuação do Estado na sua ação, ou ausência de ação, agiu de acordo com a situação na qual foram se instalando o processo de industrialização e os acontecimentos decorrentes no país.

A saída do Estado patrimonialista deu lugar à tentativa de implantação de um Estado racional, como meio de gestão das políticas, movido por técnicas, com pessoas qualificadas, traduzido pela descentralização da esfera nacional para a local, um modelo chamado de gerencialismo ou Nova Gestão Pública³⁷ (NGP).

A reforma gerencial teve como princípio a “inspiração na administração das empresas privadas, no sentido de dar ao administrador público profissional, condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas” (Bresser-Pereira, 1998, p. 18). Seguindo essa indicação, o país entrou em plena sintonia com o mundo e com as orientações neoliberais, passando a adotar diversas iniciativas “voltadas tanto para o enquadramento “negativo” da ação estatal (cortes em gastos públicos, privatizações, desregulamentação) quanto para reconfiguração ‘positiva’ da gestão pública, a chamada Reforma Administrativa ou do Aparelho do Estado” (Nogueira, 2011, p. 42).

Para tanto, foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), que previa reconstruir a administração pública em bases modernas e racionais, contrapondo-se ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo e aos padrões hierárquicos, rígidos, mais interessados nos processos do que nos resultados, subordinada a critérios de “produtividade”, “eficiência” e “eficácia”, equivalentes ao das organizações econômicas, ignorando por completo as contradições entre o capital e o trabalho, superiores e subordinados, direção e execução.

A partir dessas indicações, “constituiu-se, portanto, todo um quadro teórico e uma prática administrativa que, nos quadros da democracia visou modernizar o Estado e tornar

³⁷ Nova Gestão Pública (NGP), a teoria da Administração Pública que traz incorporados valores ideológicos e administrativos que estão vinculados ao modelo de Estado ultraliberal que serve de referência para a elaboração do "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" (PDRAE) (Brasil, 1995).

sua administração pública mais eficiente e mais voltada para o cidadão cliente” (Bresser-Pereira, 1998, p. 21). Nessa perspectiva:

A Reforma do Aparelho do Estado tornou-se imperativa nos anos de 1990 e “se constituiu em uma resposta à crise generalizada como forma de defender o Estado, a *res pública*, enquanto coisa pública, enquanto patrimônio que, sendo público, é de todos e para todos” (Brasil, 1995, p. 19).

Conforme destaca o próprio documento:

A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência, da qualidade, da prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (Brasil, 1995, p. 21).

Desse modo, “expressões como mercado, privatização, *empowerment*³⁸ e administração gerencial foram incorporadas ao léxico brasileiro” (Nogueira, 2011, p. 42). Essa reforma coincidiu com a reorganização do sistema capitalista mundial e teve sua extensão para a educação.

No campo da gestão escolar, esse processo da administração gerencial tem representação nas políticas educacionais, influenciando na gestão das escolas por meio da melhoria dos serviços, da visão do produto pelos seus resultados – e não pelo processo –, da responsabilização dos sujeitos escolares, fazendo com que princípios e elementos próprios das empresas privadas e do mercado sejam tomados como paradigma para a otimização dos serviços públicos.

Essa base vem do Estado oligárquico, patrimonialista, relacionado às exigências do mercado, numa escala de valores que molda as relações sociais entre as pessoas e se faz presente até os dias atuais.

Assim, o Brasil vem implementando desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, “diretrizes e medidas pelas quais o País se moderniza, adquirindo condições de inserção no mundo globalizado e se ajustando às exigências de globalização da economia” (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 66).

Uma reforma apoiada nos princípios do gerencialismo e da NGP, como bem evidencia o PDRAE:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento e social pela vida da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 17).

³⁸ Empoderamento, capacitação, fortalecimento.

Consequentemente, essas mudanças impactaram/impactam na organização, nas rotinas de trabalho (hoje perceptíveis na atuação da gestão escolar), assim como na cultura e nos procedimentos da administração pública, visando a melhoria da eficiência e do atendimento às necessidades da sociedade. Esse processo é sustentado pelo ajustamento econômico que subordinou os estados nacionais às agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e outros, que orientaram/orientam as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional.

A atuação desses organismos internacionais teve forte determinação na redefinição do papel do Estado e na criação das políticas públicas educacionais para o Brasil, discussão que trataremos na análise a seguir.

2.2 A atuação dos organismos internacionais na definição do papel do Estado e na elaboração de políticas para a educação no Brasil

Os organismos internacionais tiveram forte mediação na redefinição do papel do Estado e na elaboração das políticas públicas para a educação no Brasil. As corporações e instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial³⁹- (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) submeteram tanto os países desenvolvidos quanto os subdesenvolvidos às exigências da produção e do mercado.

O FMI é uma organização financeira internacional sediada nos Estados Unidos – seu principal cotista, em virtude do tamanho poder de investimento – e possui ampla participação das nações desenvolvidas e industrializadas, sendo constituído de 188 países-membros. O principal objetivo do Fundo no contexto do pós-Segunda Guerra era oferecer empréstimos e resgates financeiros aos países-membros, mas, atualmente, o FMI empresta dinheiro aos países pobres em troca de juros, para evitar maiores desgastes relacionados a possíveis crises econômicas e sociais.

³⁹ A esse respeito, Pereira (2010) discute a complexidade institucional do grupo Banco Mundial, a abrangência do seu campo de ação, os nexos entre as organizações que potencializam a influência do Grupo como um todo e do Banco em particular. Além das principais parcerias e das iniciativas multilaterais em curso desenvolvidas pelo Banco.

Os países que mais necessitam de empréstimos são os que mais recorrem ao Fundo, justamente por estarem em situação de colapso econômico. Entretanto, para que o crédito seja concedido, estes precisam passar por uma análise e adotar uma espécie de “cartilha” ditada pelo FMI, na qual está estabelecido um conjunto de regras impostas aos países devedores, incluindo o Brasil, que já recebeu auxílio financeiro e também atua como um de seus credores, sendo o décimo sétimo maior cotista da organização.

A grande crítica ao FMI está relacionada justamente a essas normas, uma vez que os países necessitados de empréstimos precisam criar políticas de austeridade, ou seja, obedecer à supremacia de uma vontade sobre outra – além da obrigação de gastar menos, para que tenha recursos para custear o pagamento da dívida.

Dessa maneira, o Estado tomador de empréstimos não pode mais gastar nem fazer investimentos na sociedade, já que os mesmos são entendidos como gastos pelo Fundo. Assim, as políticas são muito duras e os países mais pobres ficam impossibilitados de atender às demandas sociais.

O BM foi outra organização que, na sua origem, exerceu o papel de reconstrutor das economias devastadas pela Segunda Guerra e de credor para empresas do setor privado. Sediado em Washington desde 1944, o Banco teve sua fundação na Conferência de Bretton Woods⁴⁰ e foi constituído por sete organizações com diferentes mandatos, gravitação política, estruturas administrativas e instâncias de decisão:

Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção (Pereira, 2010, p. 39).

O objetivo original era “formar e treinar quadros políticos e técnicos locais para atuar na elaboração e/ou execução tanto da política econômica doméstica, quanto de projetos e programas direcionados ao desenvolvimento capitalista em países de periferia” (Pereira, 2010, p. 39).

No caso do BM, “a cooperação técnica e financeira com o Brasil teve seu início na primeira década de 1970 e sua presença foi marcada pelas diversas dinâmicas produzidas por seus empréstimos e sua influência política” (Haddad, 2008, p. 10). Desse modo, a liberalização financeira, que consistiu na retirada ou na diminuição de barreiras

⁴⁰ Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada na cidade de Bretton Woods (NEW Hampshire, EUA), em julho de 1944, nos marcos de uma assimetria de poder extraordinária (Pereira, 2010).

ao fluxo internacional de capitais, causou efeitos diversos aos países que a adotaram, visto que:

As formas de cooperação envolviam o desenvolvimento de programas e modalidades de articulação entre esses organismos, bem como critérios e atividades que promovessem o apoio das políticas financeiras do FMI e do Banco às políticas comerciais da OMC, visando sempre à liberalização do comércio de bens e serviços, dentre os quais está a educação (Haddad, 2008, p. 21).

Nessa perspectiva, a política de expansão educacional traçada por esses organismos multilaterais aos países pobres deveria obedecer ao capital e à sociedade globalizada e tecnológica, sustentada pelos conceitos que encontram fundamentação na lógica empresarial como “equidade”, “autonomia”, “competitividade”, “flexibilidade”, “eficiência”, “desempenho”, “descentralização”, “eficácia”, dentre outros. Todos estes estão alinhados à nova ordem econômica mundial e, dessa maneira, “a sociedade brasileira abraçou, por iniciativa das elites conservadoras, as formas mais agressivas de desenvolvimento neoliberal” (Santos, 2002, p. 13)

Não por acaso, o BM teve presença crescente no contexto político, econômico e educacional dos países em desenvolvimento, pois o mesmo forneceu empréstimos volumosos, influenciando a inserção da ideologia capitalista nas políticas sociais e econômicas destes países por meio de planos e projetos implementados, em referida preocupação com as necessidades básicas das populações ou de melhoria das condições de vida. Além do mais:

O Banco Mundial desenvolveu três coordenadas estratégicas que orientariam a sua ação política, intelectual e financeira nos anos seguintes. A primeira delas consistia na consolidação e difusão de um modelo de alívio compensatório da pobreza, umbilicalmente ligado ao processo mais amplo de remodelagem da política social. A segunda consistia na mudança do papel do Estado na Economia. A terceira consistia na redefinição da forma pela qual as reformas estruturais deveriam ser governadas (Pereira, 2010, p. 279).

Entretanto, a grande influência da Instituição no Brasil “decorreu menos do volume de recursos mobilizados pelos projetos e mais pela influência junto aos governos por meio da imposição de temáticas prioritárias e de uma abordagem economicista das políticas educacionais” (Haddad, 2008, p. 5).

As contribuições de Libâneo *et al.* (2012, p. 107) também são significativas para compreender que “a indicação do Banco Mundial tem sido educar para produzir mais e melhor”, em virtude das

orientações do BM para o ensino básico e superior refletirem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização, às quais requerem indivíduos, com habilidades intelectuais mais diversificadas

e flexíveis, sobretudo quanto à adaptabilidade às funções que surgem constantemente (Libâneo *et al.*, 2012, p. 116).

Com esse discurso, as instituições financeiras multilaterais foram aprofundando a implementação de políticas que favoreceram a reprodução do capital global e as competências necessárias à adaptação dos indivíduos ao novo paradigma produtivo. Conforme a indicação de Santos (2002, p. 13):

O caso do Brasil é distinto, uma vez que a ditadura militar, além de consolidar novas estruturas socioeconômicas de poder produziu um modelo de Estado que no início da década de oitenta se encontrava já em profunda crise. Em meados da década, a transição democrática avançou, pondo fim ao modelo de dominação política, mas não confrontou as estruturas de poder econômico e social e nem deu prioridade à reforma do Estado. Foi nesse contexto que as elites conservadoras cavalgaram com êxito à transição democrática, aproveitando e reforçando a crise do Estado para entregar o País à nova ortodoxia neoliberal onde viram as oportunidades para reproduzir o seu poder.

No final de 1989, algumas das principais forças que impulsionaram a reestruturação capitalista neoliberal realizaram o “Consenso de Washington⁴¹ na capital dos Estados Unidos, com o objetivo de avaliar as políticas econômicas empreendidas nos países da América Latina” (Pereira, 2010, p. 276), e, ao mesmo tempo, transmitir de forma mais vigorosa as políticas recomendadas pelas agências e organismos internacionais como sinônimo de modernidade.

A reunião contou com a presença de funcionários dos governos, diversos economistas e dos BM e FMI, para relatarem suas experiências. Desse modo, o Consenso realizou uma mudança profunda na correlação de forças – interna e externa –, que alterou a matriz de poder no Brasil. Por isso, os elementos que constituíam essa nova ordem mundial podem ser evidenciados no âmbito da política, da economia e da educação. Contudo:

O modelo de desenvolvimento caucionado pelo Consenso de Washington reclamou de um novo quadro legal que fosse adequado à liberalização dos mercados, dos investimentos e do sistema financeiro. Num modelo assente nas privatizações, na iniciativa privada e, na primazia dos mercados, o princípio da ordem, da previsibilidade e da confiança não pode vir no comando do Estado (Santos, 2002, p. 43).

Ademais, “no consenso neoliberal, nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo, mas todas são afetadas pelo seu impacto” (Santos, 2002, p. 27). Nesse sentido, as corporações internacionais têm sido cada vez mais controladoras da nova ordem mundial e, com essa perspectiva, os organismos multilaterais vinculados

⁴¹ Reunião realizada na capital norte-americana no final de 1989 para avaliar os resultados alcançados e pensar os próximos passos para as reformas de política econômica em curso em praticamente todos os países da América Latina e do Caribe (Pereira, 2010).

ao capital traçaram uma política educacional para atender aos países subdesenvolvidos.

Porém:

Além de empenharem-se na reformulação do papel do Estado na educação, esses mesmos organismos estão preocupados com a exclusão, a segregação e marginalização social das populações pobres, em razão de suas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, serem uma ameaça à estabilidade e a ordem nos países ricos (Libâneo *et al.*, 2012, p. 65).

Com a intenção de “superar” as dificuldades educativas apontadas na Conferência, o BM recomendou um pacote de reformas a serem implementadas pelos países latinos, cujas ações deveriam ser orientadas por resultados, sob o viés da perspectiva econômica, considerando:

a) A Educação primária; b) A melhoria da eficácia da educação; c) A ênfase nos aspectos administrativos; d) A descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidade de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter a centralidade nas funções e fixar padrões; facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos; e monitorar o desempenho escolar; e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (Haddad, 2008, p. 24).

Na avaliação do BM, o gerenciamento dos recursos financeiros deveria ser de responsabilidade mais descentralizada/desconcentrada, incentivando maior autonomia possível das instituições educativas, determinado por um conjunto de indicadores padronizados pela nova metodologia gerencial, mais conhecida como “gestão da qualidade”, sendo reforçada a crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, “nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico na empresa como sinônimo de organização, nos resultados quantificáveis e no controle da qualidade, etc”. (Lima, 2011b, p. 120).

Dentro desse prisma, os programas educacionais implementados na década de 1990, com ações pontuais e compensatórias, foram ancorados pelas orientações difundidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos⁴², financiada por quatro instituições internacionais:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Banco Mundial - BM, também contou com a participação de 155 governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações de professores e várias personalidades do mundo (ocorrida na Tailândia, em Jomtien), com um tom

⁴² Promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, a Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu 157 países em março de 1990. A principal conclusão foi que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridade internacional nos próximos 10 anos, o objetivo da Conferência era eliminar a degradação dos serviços educacionais, observados ao longo dos anos 80 (UNESCO, 2000).

marcadamente “humanista” e enfoque multiculturalista, baseada na ideia central de necessidades básicas de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para a sobrevivência e melhoria da qualidade de vida das pessoas para continuarem aprendendo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2000).

Com base no documento e nos dados mundiais que demonstravam uma significativa defasagem no ensino de crianças, jovens e adultos, as 157 nações que participaram do encontro se comprometeram em alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT), para cada cidadão e cada sociedade. A meta seria “atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais” (UNESCO, 2000, p. 6). Os países com maior índice de analfabetismo, como o Brasil, consentiram em adequar suas políticas públicas às discussões que foram desenvolvidas no Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos, de 1996.

Dentre os objetivos a serem atingidos na Conferência, estavam: o acesso universal à Educação Básica; o papel da família e da comunidade na educação; a melhoria da qualidade da educação de forma a garantir todos os resultados reconhecidos e mensuráveis – especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida; e os componentes relativos à temática da gestão, que auxiliam no entendimento sobre as mudanças ocorridas na gestão escolar e na oferta de educação pelo poder público (UNESCO, 2000).

A Conferência apontou ainda uma nova maneira na função e atuação do Estado, suscitando expressiva modificação no papel das escolas, da comunidade e nas instâncias da sociedade envolvidas com a educação:

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais como o Banco Mundial é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e de direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 45).

Todavia, mesmo quando produzem propostas modernizantes, essas políticas aparentemente não se centram em considerar a escola diante de toda a sua complexidade, como uma instituição que possui uma pedagogia própria, sua cultura particular, relações de poder, dentre outros, ignorando por completo a questão social.

Inclusive, o BM se destacou trazendo reflexos consideráveis para o modo como a cooperação internacional concebeu a educação nos projetos apoiados. Segundo Haddad

(2008, p. 22), o BM veio insistindo na priorização do ensino primário, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, implementando estratégias de ação com marco de referência alternativo ao das duas cúpulas internacionais da educação, notadamente, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida no Senegal, em Dacar, em 2000.

Porém, das 18 metas apresentadas na Conferência, apenas duas fizeram referência à educação, trazendo como foco a universalização da educação primária, restrita ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e a equidade de gênero, com parâmetros que envolveram a recomendação de um teto para o salário de professores. Além disso, para superar as dificuldades apresentadas, o pacote de reformas educativas recomendadas pelo BM indicou “que fossem implementadas nos países, um quadro de orientações por resultados, analisados a partir de uma visão econômica” (Haddad, 2008, p. 24), conforme representado a seguir.

Quadro 1 - Reformas educativas recomendadas pelo Banco Mundial

ELEMENTOS CENTRAIS	CONDICIONALIDADES
Prioridade na educação primária	Devido ao fato de o custo do aluno na educação primária ser menor do que na secundária ou superior
Melhoria da eficácia da educação	A administração dos recursos da educação deve ser descentralizada e que os fundos devem ser administrados o mais diretamente pelas instituições escolares, ao invés do controle pelo governo. A responsabilidade por arrecadar recursos deve ser compartilhada com a comunidade local, relativizando a responsabilidade do Estado em garantir o financiamento da educação
Ênfase nos aspectos administrativos	O governo fica incumbido de fiscalizar e propor aprimoramento de caráter administrativo e curricular, sem o envolvimento das instâncias locais
Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções e fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar	Ao mesmo tempo em que incentiva a descentralização, no sentido de transferência de responsabilidades, o BM acena com apoio financeiro para a constituição de um sistema de avaliação fortemente centralizado
A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias	Metodologia principal para a definição das políticas educacionais, servindo de instrumento de diagnóstico para estabelecer prioridades

Fonte: Elaborado pela autora com base em Haddad (2008).

Assim, no âmbito das políticas preconizadas pelo BM, a educação como um direito universal foi subsumida à perspectiva economicista em mais de um sentido:

Primeiramente, porque visando a restrição do gasto público e a geração de superávit por parte dos países pobres e endividados, limitam-se as metas educacionais com focalização no ensino primário e o investimento em insumos essenciais como os professores. Além disso, incentiva a lógica do mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidores de um serviço, chamando-os até mesmo a se responsabilizarem por sua manutenção, quanto franqueando os níveis educativos mais elevados à atividade capitalista por meio da privatização (Haddad, 2008, p. 28).

Além do mais, o aumento das desigualdades sociais aconteceu, principalmente, pela má distribuição de renda, visto que os capitalistas (donos dos meios de produção) pagam baixos salários aos trabalhadores, de modo que conseguem imensas riquezas, as quais se encontram nas mãos de uma restrita parcela da população mundial, enquanto a maioria possui uma renda que não supre sequer as necessidades básicas.

Neste guia neoliberal, o Estado é considerado falido e incapaz de gerir o sistema educacional, sendo necessário transferir essa responsabilidade à iniciativa privada, que prima pela “qualidade” e pela “eficiência” da educação. A esse respeito Santos (2002) argumenta que:

Aí é possível identificar uma série de características que parecem estar presentes globalmente: a prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do Estado; a financeirização da economia mundial; a total subordinação dos interesses do trabalho aos interesses do capital, o protagonismo incondicional das empresas multinacionais; a recomposição territorial das economias e a consequente perda de peso dos espaços nacionais e das instituições que antes os configuravam, nomeadamente, os Estados nacionais, dentre outros (Santos, 2002, p. 76).

Dessa forma, o Estado vem desobrigando-se de maneira gradual com a educação pública, já que “o BM requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 116).

Nessa conjunção, a redefinição do papel das diversas instituições da sociedade – e dentro destas, o papel da reforma do Estado – teve suas bases na atuação dos organismos internacionais que trouxeram uma série de proposições e orientações para a elaboração das políticas públicas para a educação:

Se após a segunda guerra Mundial o objetivo era certa igualdade, com a universalização do ensino em todos os graus, agora se fala em universalização do ensino fundamental. Se a década de 1950 utilizou-se o discurso da igualdade para a expansão do ensino, em atendimento a determinada modernização econômica, agora se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior,

tendo como fim, outro projeto de modernização econômica (Libâneo *et al.*, 2012, p. 105).

Assim, torna-se evidente que esses procedimentos acompanharam as tendências internacionais de ajustes à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, especialmente do FMI e do BM. Para Libâneo *et al.* (2012, p. 46):

As políticas e diretrizes educacionais dos últimos vinte anos, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Por um lado, estabelecem-se políticas educativas que expressam intenções de ampliação da margem de autonomia e participação das escolas e dos professores; por outro, verifica-se a parcimônia do governo nos investimentos, impedindo a efetivação de medidas cada vez mais necessárias a favor por exemplo, dos salários, da carreira e da formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino.

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos foram/são obrigados a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país e sem a presença da sociedade civil. Além disso, há pouca transparência e baixo nível de informação.

Contudo, uma vez realizado o acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura etc.) seguem as linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantemente defendidos pela lógica econômica (Haddad, 2008, p. 8). O autor avança:

Os mecanismos de influência do BM chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementaridade às orientações macroeconômicas estabelecidas pelo Brasil nos seus acordos com o FMI. Assim, por exemplo, enquanto às orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na Educação, para ser coerentes, focalizavam os recursos no Ensino Fundamental⁴³ preocupavam-se mais com a eficácia do sistema, do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo benefício. Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos. O resultado, anos depois, foi a terrível queda na qualidade do ensino oferecida pelo setor público (Haddad, 2008, p. 23i).

Nessa ótica, as mudanças implementadas no Brasil desde os anos de 1990 apresentam na sua conformação o discurso da modernização da educação e têm realçado

⁴³ Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio (UNESCO, 2000).

a importância da universalização do Ensino Fundamental com base em três princípios básicos:

Eficiência, equidade e qualidade. Tais princípios aparecem claramente, por exemplo no documento *Satisfação das Necessidades básicas de Aprendizagem*: uma visão para o decênio de 1990 e na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, da Conferência de Jomtien, na Tailândia (05 a 09 de março de 1990), nos documentos da UNESCO *Transformação Produtiva com equidade* (1992) e ainda no *Plano Decenal de Educação para Todos*, documento do Ministério da Educação de junho de 1990. Parece haver uma junção entre os dois paradigmas capitalista-liberais no tocante ao ensino fundamental, com o fim de atender às demandas e às necessidades dessa nova fase do projeto de modernização capitalista (Libâneo *et al.*, 2012, p. 106, grifo nosso).

Por essa perspectiva, o modelo em questão “vem afirmando-se no mundo da produção, do mercado de consumo, sendo perseguido por todos os que querem tornar-se competitivos, seja em qual for a área” (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 105).

Na compreensão de Lima (2011b, p. 105), o setor da educação tem sido então o terreno privilegiado das medidas de racionalização. Porém, ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, “os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, expondo a ideia de empresa para o seio da administração pública”. Ainda para o autor:

Face a essa orientação, o aumento da qualidade da educação terá de ser conseguido não à custa de maiores investimentos, mais precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior eficiência interna (Lima, 2011b, p. 127).

Tais políticas têm mantido suas características principais, inclusive neste momento de pandemia da COVID-19, como bem enfatiza Santos (2021, p. 145):

As políticas homogeneizantes do tipo *one size fits all* (um tamanho serve para todos), impostas pelas instituições financeiras (Banco Mundial, FMI e OMC) a serviço da globalização neoliberal, têm falhado, sistematicamente, por não terem sido capazes de reconhecer as características específicas de cada país e a criatividade das suas comunidades para resistir em situações excepcionais. Na realidade, estamos sob ataque do capitalismo racial, realidade em que o interesse de executivos, corporações, acionistas e alguns ricos vale mais que a vida de bilhões de pessoas – e até mesmo que o próprio.

Todavia, o momento de crise sanitária requer outra perspectiva, sendo “vital lutar por aquilo que as pessoas precisam com urgência” (Davis; Klein, 2020, p. 5). Portanto, seria relevante considerar a soberania, a cultura, os valores e os costumes de milhões de excluídos desse processo, que não têm as mínimas condições básicas de participar de uma sociedade em constantes mudanças.

Como bem destaca Freire (1996, p. 14), “daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”.

Diante do exposto, é possível afirmar que a nova configuração estrutural e educacional, no plano mundial e nacional, estabeleceu novos desafios ao setor educativo. De acordo com Libâneo *et al.* (2012, p. 119), “a lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade, encaminha, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias ao setor educacional”.

Por fim, tem-se a demonstração de que o Estado brasileiro foi se constituindo num Estado gerencial, justamente porque foi impregnado pelas reformas administrativas, visivelmente inseridas na política educacional brasileira, cujas ações se apresentaram por meio das políticas de ajustes à globalização da economia, objetivo da próxima discussão.

2.3 O Estado brasileiro e o modelo de gestão gerencial

A reforma ou reconstrução do Estado brasileiro se deu particularmente pela via da Reforma Gerencial da Administração Pública, mediante a utilização de mecanismos de privatização, redução funcional, descentralização e cortes de gastos. Esse tipo de administração surgiu em função das crises que começaram a se desencadear mundialmente, em resposta ao desenvolvimento tecnológico, à globalização da economia e à expansão das funções econômicas e sociais do Estado. Este é um cenário favorável ao surgimento do modelo burocrático, cuja finalidade era combater o Estado patrimonialista existente e coibir o nepotismo, a corrupção, dentre outros.

O crescimento do Estado acompanhado da sua burocracia e rigidez tornou a administração pública ineficiente. Nesse sentido, a *administração pública gerencial* foi definida como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior (Brasil, 1995, p. 21).

O modelo burocrático, rígido, repleto de normas e procedimentos, com preocupação demasiada sobre os meios (a forma como as atividades eram executadas), sem atentar para os fins (os resultados), que dominava a função pública, não conseguiu acompanhar o desenvolvimento do Estado. Em vista disso, a Reforma do Aparelho do

Estado⁴⁴ brasileiro passou a ser indispensável para “consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia, pois somente assim, seria possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (Brasil, 1995, p. 9).

Dessa maneira surgiu a ideia de que seria preciso eliminar o mal causado pelo Estado à sociedade e criar condições para melhorar a administração dos serviços públicos que se caracterizava pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos. Então, “o funcionalismo passou a ser altamente criticado como ineficiente e pouco comprometido, o que o colocou no centro dos ataques ao modelo de organização estatal (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 711).

Seria necessário resgatar a sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas, de maneira que a sociedade brasileira “se tornasse condição de um lado para a consolidação do ajuste fiscal do Estado, e de outro, da existência no País de um serviço público, moderno, profissional e eficiente, voltado para o atendimento das necessidades dos cidadãos” (Bresser-Pereira, 1998, p. 43).

Nessa perspectiva, a modernização significava, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, otimização, relação favorável custo/benefício, progresso, de maneira que o império da racionalidade econômica instituiu a procura de eficácia em escala universal, dispensando a história e menosprezando a pergunta essencial: “[...] – eficácia para quê, segundo quem e em benefício de quem? –, recusando outra resposta que não a do progresso e a do interesse geral” (Lima, 2011b, p. 19).

Nessa conjuntura, as técnicas gerenciais da iniciativa privada foram introduzidas no âmbito público, com a realização do ajuste fiscal⁴⁵ e a redução do papel do Estado, que não tinha mais como arcar com tantas despesas e serviços, além de ser reforçada a parte técnica do governo para atender às demandas da sociedade.

Tratou-se de uma nova “racionalização estruturada sobre as cinzas do modelo burocrático que estaria esgotado, que produziria somente maldades (a face demoníaca do Estado) e que deveria ser substituído” (Nogueira, 2011, p. 46).

⁴⁴ Cabe destacar que há uma distinção entre reforma do Estado entendida como um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito, está orientada para tornar a administração mais eficiente e mais voltada para a cidadania (Brasil, 1995, p. 17).

⁴⁵ O ajuste fiscal é caracterizado como uma estratégia governamental para reequilibrar as contas do país quando as finanças se encontram fora de ordem.

Considerando essa trajetória, a Reforma Gerencial do Estado brasileiro foi realizada em 1995, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), na gestão de Luiz Carlos Bresser-Pereira que, ao assumir o novo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), instituiu mudanças na administração pública por meio do Plano Diretor da Reforma e do Aparelho do Estado⁴⁶ (PDRAE) (Brasil, 1995).

Conforme o documento, reformar o Estado significava melhorar não apenas a organização e o pessoal do Estado, mas também suas finanças e todo o seu sistema institucional-legal, de forma a permitir que o mesmo tivesse uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil (Brasil, 1995, p. 56).

Dessa forma, foi iniciado um amplo processo de Reforma da Administração Pública Brasileira, orientado pelo paradigma da administração gerencial, “com a finalidade de colaborar com o extenso trabalho realizado pela sociedade e governos para mudar o Brasil” (Brasil, 1995, p. 9).

O PDRAE identificou que “a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no leste europeu, era a crise do Estado que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas” [...] (Oliveira, 2019, p. 218). Portanto, deveria “alterar sua dinâmica e funcionamento, e buscar o parâmetro de qualidade no privado, propondo a substituição do padrão burocrático de gestão pública pela administração pública gerencial” (Brasil, 1995, p. 10).

O PDRAE possuía as seguintes características: redução do aparelho estatal, privatização, cortes, redução do funcionalismo, além da implantação das parcerias público-privado, em seus diferentes formatos. Além disso, teria como objetivo “alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato” (Nogueira, 2011, p. 45).

A partir daí, “a reforma tornou-se imperiosa, o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial que vinham sendo ensaiados nos anos anteriores, foram atacados de frente” (Bresser-Pereira, 1998, p. 43). Com isso, a administração pública gerencial “seguiu a lógica do privado que deve ser a referência para o setor público, tornando esse modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social” (Marques, 2020, p. 4). Essa afirmativa é reforçada por Nogueira (2011, p. 49), ao declarar que “o

⁴⁶ O PDRAE foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995 (Brasil, 1995).

esforço para contrapor a administração gerencial à administração burocrática acabou por se afirmar num terreno etéreo e nebuloso, a partir do qual não podia vislumbrar nem as vantagens do gerencialismo, nem os pecados mortais da burocracia”.

O documento enfatizou ainda que a administração não poderia ser concebida fora da perspectiva de redefinição do papel do Estado, tampouco seus princípios e características deveriam ser confundidos com os da administração de empresas privadas. Antes, essa administração evoluiu através de três modelos básicos (1995, p. 20):

Administração Pública Patrimonialista, na qual o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder soberano, e os seus auxiliares, servidores possuem *status* de nobreza real;
Administração Pública Burocrática, que surge na segunda metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista;
Administração Pública Gerencial, que emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior (Brasil, 1995, p. 20).

Assim, com base no que foi definido no PDRAE (Brasil, 1995), a administração pública gerencial seria estabelecida por meio de três estratégias a saber: 1) Definição precisa dos objetivos que o administrador público deveria atingir em sua unidade; 2) Garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe fossem colocados à disposição, para que pudesse atingir os objetivos contratados; 3) Controle e cobrança, *a posteriori* dos resultados.

Ainda de acordo com o documento:

Era preciso, agora dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (Brasil, 1995, p. 10).

Em suma, a administração pública deveria “deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (Brasil, 1995, p. 22). A esse respeito, Dasso Junior (2006, p. 15) esclarece que a ênfase em novas formas de controle (controle de resultados, controle contábil de custos, controle por incentivo à concorrência a setores privados na prestação de serviços públicos, controle social e reforço do controle judicial) também expressa o alcance desejado para a democracia. O cidadão pode controlar a gestão, mas nunca compartilhá-la.

No PDRAE (Brasil, 1995, p. 56), também foram definidos os objetivos globais para a construção da administração pública brasileira, elaborados com vistas a:

- (a) Aumentar a governança do Estado, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, dirigindo-se os serviços prestados pelo Estado para o atendimento das necessidades dos cidadãos;
- (b) Limitar a atuação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando-se, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal e a produção de bens e serviços para o mercado, pela iniciativa privada;
- (c) Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local – só em casos de emergência, caberia a ação direta da União;
- (d) Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir maior parceria entre ambos.

Nessa perspectiva, buscar-se-ia o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, “particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura” (Brasil, 1995, p. 18).

Desse modo, passou a ser adotada uma agenda reformadora, ainda que ao preço de uma hipervalorização da administração empresarial e de uma entrega do Estado ao mercado, que “ajudou com que se criassem focos de incentivo para a atualização do modelo burocrático, o aumento do controle social e a incorporação de participação e de descentralização à gestão das políticas sociais” (Nogueira, 2011, p. 43).

Seguindo a orientação presente no documento, o Estado então foi dividido em quatro setores, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Setores do Estado segundo a Reforma Gerencial

Tipo de organização	Formas de Propriedade			Formas de Administração	
	Estatal	Pública não Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público	◊				◊
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Regulamentação, fiscalização, fomento, segurança, seguridade social básica	◊				◊
SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS Universidades, hospitais, centros de pesquisa, museus		◊			◊
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas estatais			◊		

Fonte: Adaptado do Plano Diretor da Reforma e do Aparelho do Estado (Brasil, 1995).

No primeiro setor, está o *núcleo estratégico*, no qual são tomadas as decisões e planejamento do governo, as definições nas leis, as políticas públicas, assim como o cumprimento das mesmas. No segundo, estão as *atividades exclusivas*, que podem ser realizadas somente pelo Estado, onde é exercido o poder de regulamentação, de fiscalização e fomento. Já no terceiro, *os serviços não exclusivos*, no qual o Estado e as organizações públicas não estatais atuam simultaneamente.

Como pode ser observado, o Estado continua presente nos serviços fundamentais como a saúde e a Educação, mas os mesmos serviços também podem ser executados pelas organizações públicas não estatais, devendo ser subsidiados pelo próprio Estado.

No quarto e último setor, tem-se a produção de bens e serviços para o mercado, realizadas pelas organizações privadas, ou seja, as atividades econômicas voltadas para o lucro. Destarte o PDRAE (Brasil, 1995, p. 17), a reforma do Estado deveria ser compreendida dentro de um contexto de redefinição do papel do Estado, que deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 17). Assim, caberia ao Estado:

Reduzir o seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor, ou promotor destes principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolve investimentos em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem os cidadãos; e para a distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior de mão-de-obra não especializada (Brasil, 1995, p. 18).

Nessa perspectiva, a Reforma do Aparelho do Estado passou a ser orientada “predominantemente pelos valores da eficiência e da qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (Brasil, 1995, p. 21).

Houve mudanças nas organizações sociais e nas agências executivas, alterações substanciais na lei, regulamento no regime de trabalho dos servidores públicos, eliminação de privilégios e distorções nos contratos de gestão, assim como teve protagonismo o conceito de indicadores de desempenho. “A nova política de recursos humanos foi colocada em prática com ênfase no fortalecimento do núcleo estratégico do Estado” (Bresser-Pereira, 1998, p. 11).

Entretanto, “a reforma empreendida provocou uma espécie de “perdas” do Estado como referência e recurso, fazendo coro com a fixação social de valores e ideários orientados pela racionalidade mercantil”, como indica Nogueira (2011, p. 34). Na

compreensão do autor, ficou evidente que, ao promover a desconstrução do Estado realmente existente – mediante a utilização intensiva de mecanismos de privatização, descentralização, cortes e redução funcional –, o processo desorganizou o aparelho estatal e diminuiu a força e organicidade dos sistemas de desenvolvimento.

Foi nesse contexto que a Reforma Gerencial do Estado ou Nova Gestão Pública (NGP) se instalou como sinônimo de inovação, criticando a burocratização dos Estados de Bem-Estar Social, mesmo onde não se chegou a vivê-lo de fato, como na região latino-americana, “promovendo ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões, à rigidez das estruturas governamentais, o que encontrou muita acolhida junto à opinião pública” (Oliveira, 2019, p. 219).

Dessa maneira, o PDRAE foi o ponto de partida para transformar a administração pública burocrática, misturada às práticas patrimonialistas, numa Administração Pública Gerencial fundamentada nos princípios da Nova Gestão Pública (*New Public Management*⁴⁷). Esta consiste em “uma filosofia que prega a utilização de práticas de gestão adotadas no setor privado na administração pública, com o intuito de lograr eficiência, redução dos custos e obtenção de maior eficácia na prestação de serviços” (Dasso Junior, 2006, p. 3).

A Reforma Gerencial pode ser dividida em duas ondas distintas: “a primeira nos anos 1980, com ênfase no ajuste estrutural das economias em crise (ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio); e a segunda a partir dos anos 1990, com ênfase nas transformações de caráter institucional” (Dasso Junior, 2006, p. 8), em contraposição à considerada “velha, burocrática, cara e ineficiente administração pública, a NGP foi apontada como referência de governabilidade do Estado” (Scaff; Souza; Paxe, 2018, p. 3).

Nesse modelo de administração pública gerencial, o cidadão é visto como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços, já que os resultados da ação do Estado “são considerados bons, não porque os processos administrativos estão sob controle e estão seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas” (Brasil, 1995, p. 23).

⁴⁷ Em geral associado ao setor privado, é uma abordagem racional para tomada de decisões. Nela, os administradores são os agentes que maximizam o uso de recursos para atingir metas organizacionais e alimentar o crescimento corporativo (Paula, 2005, p. 83).

As origens da NGP são as mesmas do pensamento ultraliberal⁴⁸. Assim sendo, “se é a teoria do Estado que define a teoria da Administração Pública, está óbvio que a NGP é a teoria de Administração do Estado ultraliberal” (Dasso Junior, 2006, p. 10). A esse respeito, Marques (2020, p. 2) também traz sua contribuição:

De forma geral, a Nova Gestão Pública pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia (Marques, 2020, p. 2).

A NGP consistiu numa novidade, não somente por sua origem, mas principalmente por “sua configuração como novo referencial teórico e pela impressionante influência que causou e vem causando nas Administrações Públicas em diversos países ocidentais, especialmente na América Latina” (Dasso Junior, 2006, p. 8). Todavia, a NGP não adotou uma perspectiva de retirada do Estado para a ampliação da dominação capitalista, mas da sua reconstrução, ou seja, houve uma mudança estrutural, passando da ideia de um Estado “mínimo” para um Estado “melhor”, como referência de grande inovação.

Com a intenção de “diminuir” o caráter político do Estado e “facilitar” a tomada de decisões, o Estado brasileiro adotou uma estratégia gerencial de administração utilizada continuamente pela Administração Pública Federal, a gestão pela qualidade total (GQT)⁴⁹, em relação à qual, na compreensão de Bresser-Pereira (1998, p. 11), “o apoio recebido pela Reforma junto à alta administração pública⁵⁰ revelou clara mudança de uma cultura burocrática, para cultura gerencial”.

O programa reformador imaginava possuir a fórmula para desarmar a burocracia e para promover uma melhor comunicação entre a forma organizacional e a vida e “estava convencido de que o mercado forneceria a plataforma para que se desenhasse uma modalidade de gestão e de administração públicas” (Nogueira, 2011, p. 3).

⁴⁸ Influenciado pela Escola Austríaca, pela Escola de Virgínia e pela Escola de Chicago (Dasso Junior, 2006).

⁴⁹ A GQT é uma teoria de gestão com uma metodologia fechada e que não possui nenhuma interconexão com a Administração Pública, mas mesmo assim foi considerada uma das estratégias de gerenciamento adotadas pelo governo FHC. A GQT independentemente de sua formulação conceitual aparentemente sistêmico integradora da totalidade da vida humana (a ponto de pretender absorver como demanda a própria qualidade de vida) desconsidera por completo as características culturais de cada país e as especificidades da Administração Pública. Para detalhamento dessa discussão ver (Dasso Junior, 2006).

⁵⁰ No campo da gestão pública, define-se administração pública como um termo genérico que indica todo o conjunto de atividades envolvidas no estabelecimento e na implementação de políticas públicas, suas atividades são as que asseguram a operacionalização das políticas públicas (Dasso Junior, 2006, p. 5).

A atuação do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento⁵¹ (CLAD) também contribuiu significativamente para acentuar o processo de reformas no Brasil.

Com a missão estratégica de promover a Reforma Gerencial do Estado latino-americano, o CLAD elaborou um documento com o objetivo de colaborar para a difusão e o debate das ideias e práticas reformadoras, com a justificativa de que a Reforma Gerencial da Administração, ocorrida em um número crescente de países, era aquela que oferecia as melhores respostas aos desafios econômicos, sociais e políticos presentes na América Latina.

Nesse sentido, fazia-se necessário enfrentar a competição econômica internacional trazida pela globalização, fazendo com que a segunda geração de reformas fosse implementada com o intuito de reconstruir o aparelho estatal. Segundo indicação do próprio documento:

A mudança do papel do Estado nos setores econômicos e sociais é outra tendência estrutural. Sua atuação deve estar voltada primordialmente para a área social, assegurando a universalidade dos serviços de saúde e educação, e para a criação de instrumentos que ajudem a promover o desenvolvimento econômico, garantindo as condições macroeconômicas favoráveis ao investimento privado e o aumento da competitividade sistêmica do país, através de políticas fortes nos setores de ciência e tecnologia e comércio exterior. A grande modificação no papel do Estado, contudo, tem de ocorrer na forma de intervenção, no plano econômico e no plano político (Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento [CLAD], 1998, p. 4).

No CLAD, foi até mesmo definida a Reforma Gerencial que mais se adaptava à realidade e às necessidades dos países latino-americanos, uma vez que:

O modelo gerencial teve como inspiração as transformações organizacionais ocorridas no setor privado, as quais têm alterado a forma burocrática-piramidal de administração, flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e, por conseguinte, aumentando a autonomia de decisão dos gerentes – daí o nome gerencial. Embora inspirado na iniciativa privada, o modelo gerencial deve impreterivelmente se adequar ao contexto político democrático no qual está inserido o setor público (CLAD, 1998, p. 6).

Contudo, os países latino-americanos não podiam avançar sem uma ativação reformadora forte, um movimento que organizasse e propusesse uma nova agenda, dando a ela organicidade e sustentabilidade. Sem isso, “continuaremos à deriva, seguindo pautas e ênfases estabelecidas aleatoriamente, pela mídia, pelos formadores de opinião, ou pelo jogo político miúdo" [...] (Nogueira, 2011, p. 79).

⁵¹ Documento preparado pelo Conselho Científico do CLAD e aprovado na sua sessão de 14 de outubro de 1998 pelo Conselho Diretor do CLAD, composto pelas máximas autoridades governamentais responsáveis pela modernização da Administração Pública e da reforma do Estado dos 25 países membros.

Logo, consoante ao documento, “a Reforma Gerencial do Estado na América Latina, precisava, inicialmente, completar a tarefa do modelo weberiano de fortalecer um núcleo estratégico ocupado por uma burocracia profissional” (CLAD, 1998, p. 7), mas também necessitava modificar o paradigma organizacional presente no modelo weberiano, dado que ele não conseguia mais responder aos dilemas da administração pública contemporânea.

Diante disso, as mudanças deveriam ser orientadas:

- 1) Pela flexibilização organizacional, capaz de tornar os governos mais ágeis;
- 2) Pela montagem de uma rede de relações mais democráticas entre a prestação dos serviços públicos e os cidadãos-consumidores;
- 3) Pela implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual se pudesse aumentar a eficiência e a efetividade das políticas.

Ou seja, seria necessário mudar os incentivos institucionais do sistema, de modo a transformar as regras burocráticas mais gerais, o que permitiria aos administradores públicos adotarem estratégias e técnicas de gestão mais adequadas (CLAD, 1998, p. 7).

Nessa orientação, a implantação da Administração Pública Gerencial se deu com o intuito de criar as condições institucionais para que “os administradores públicos e os políticos dirigissem o Estado com mais autonomia e responsabilidade, apoiada no controle dos resultados, controle social e controle por competição administrada” (Bresser-Pereira, 1998, p. 163).

Entretanto, Dasso Junior (2006, p. 15) chama a atenção para o fato de que avaliar a Administração Pública pelo cumprimento ou não de metas, utilizando mecanismos como o contrato de gestão, “representa a aplicação da lógica gerencial, na qual o que conta é a dimensão econômica do serviço público, desconsiderando por completo a dimensão humana da vida em sociedade”. Nesse caso, cabe apreciar ainda os argumentos de Freire (1996 p. 22), ao afirmar que:

em regime de dominação de consciências, os que mais trabalham menos podem dizer a palavra e multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam.

Esses traços afetaram significativamente a educação brasileira e têm-se mostrado frequentes desde os anos de 1990, por meio de ações gerenciais pragmatistas que interferiram, sobremaneira, na lógica organizativa da escola e nos papéis dos trabalhadores em educação, vivenciando “em toda a América Latina mudanças no papel

social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que alteraram o panorama da educação básica e superior (Dourado, 2006, p. 30).

As ações políticas orientadas pelos organismos internacionais, inclusive, foram intensificadas e expressas pelos dispositivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996):

A nova LDB se enquadrava numa sucessão de políticas estaduais e municipais, de inspiração neoliberal, que enfatizam o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total. Essas orientações, ao redirecionarem as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, o esquema de profissionalização, a composição dos níveis de ensino na educação básica e na educação superior, possibilitaram, ao mesmo tempo, mecanismos de descentralização (municipalização, escolarização) e novas formas de centralização e controle por parte do poder central, como os instrumentos nacionais de avaliação (Dourado, 2006, p. 32).

A NGP alterou não somente a forma como se concebe a Administração do Estado, mas também a maneira de gerir as instituições educativas, pois os “princípios como autonomia escolar, prestação de contas, gestão baseada em resultados, penetraram profundamente na forma de regulação, provimento e financiamento dos serviços educacionais” (Marques, 2020, p. 10). Também, “[...] foi dada ênfase aos processos de avaliação de resultados, balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências” (Frigotto, 2011, p. 245).

Nessa perspectiva, o modelo de administração do Estado brasileiro tem as bases para esta análise sobre a dinâmica organizacional estabelecida pela gestão escolar de escolas estaduais no município de Belém-PA, no contexto da pandemia da COVID-19, uma vez que, ao considerar o PDRAE:

A Administração Pública Gerencial está apoiada na Administração Pública Burocrática, da qual conserva, embora flexibilizando alguns dos seus princípios fundamentais, a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante do desempenho, o treinamento sistemático. A diferença entre ambas está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental (Brasil, 1995, p. 22).

Inclusive no momento pandêmico, novas relações sociais se estabeleceram nas escolas, assim como a necessidade de novas práticas de comunicação para garantir o ensino, a aprendizagem e o trabalho administrativo.

A gestão escolar vivenciou momentos sociais e econômicos delicados, ao ter que lidar com a falta de equipamentos, a baixa qualidade e/ou inexistência de internet, a

impossibilidade de acesso aos discentes, a falta de preparo docente e as dificuldades de redefinição dos componentes curriculares essenciais.

Sem as devidas orientações dos órgãos centrais, foi necessário criar estratégias para repensar o planejamento, atender aos estudantes, orientar a equipe de professores, como bem relatam Hora, Corrêa e Oliveira (2022, p. 12),

Coube à equipe gestora e pedagógica das escolas públicas refazer o planejamento, reorientar professoras (es) para a elaboração das atividades remotas para os educandos em tempo hábil, providenciar recursos para a reprodução das mesmas, assim como contatar as famílias para a entrega dos cadernos impressos e da alimentação escolar, sem orientação da Secretaria de Estado de Educação, ficando a cargo das (os) gestoras (es) escolares a responsabilidade por atender tais demandas.

As práticas gerenciais do Estado, manifestas muito antes da pandemia da COVID-19, têm como características a responsabilização da equipe gestora e dos professores pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, no estímulo às parcerias entre as escolas e os setores privados, que disputam recursos públicos, como forma moderna de participar da melhoria da qualidade do ensino público, “no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência da escola, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (Oliveira, 2019, p. 219).

A lacuna social e econômica escancarada durante a pandemia comprovou que, a partir do isolamento social, o acesso à escola como um todo foi negado a uma parcela significativa de estudantes que não possuíam meios para acompanhar às aulas/atividades.

Assim, é notório que não há possibilidade de alcançar bons resultados, mesmo com o mínimo de recursos. Essa finalidade parte da análise de Paro (2010, p. 191), ao afirmar que:

Os mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista, adotados para resolver problemas, que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. Dessa forma contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da Administração Escolar.

Nessa conjuntura, “as regras vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do corpo social” (Paro, 2010, p. 208) – e na instituição escolar não seria diferente.

Por isso, nenhuma reforma pode ser pensada apenas em função dos recursos que os governos deixarão de gastar; ela será tanto mais consciente, quanto mais capacidade

tiver de conceber uma nova sociedade e de se vincular ao destino da população, à defesa de seus direitos, à promoção de seu bem-estar.

Isso significa dizer que a Reforma do Estado é o prolongamento de uma reforma democrática e social, pois se destina a reformular as relações entre o Estado e a sociedade civil. Sendo assim:

só pode frutificar se chegar a se combinar com uma iniciativa voltada para repor a centralidade da política e recuperar os vínculos entre as instituições, os indivíduos e os grupos. Sua meta, afinal, é o revigoramento das possibilidades de que entre os cidadãos, estabeleçam-se relações superiores de reciprocidade que não só garantam direitos adquiridos e reconhecidos, como também propiciem novas oportunidades de justiça social, de participação política, de representação e de democracia (Nogueira, 2011, p. 79).

Por fim, as novas práticas gerenciais influenciaram na modernização da estrutura organizacional, nos próprios métodos de gestão, de modo que muitas ferramentas e técnicas da iniciativa privada foram trazidas para dentro da administração pública, adaptadas para auxiliar na modernização, traços que também chegaram à administração ou gestão escolar, por meio da Gestão Gerencial ou NGP, obedecendo à determinação de mecanismos legais, como Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 e de 2014-2024 (Brasil, 2011, 2014), mas também serviram para deixar evidentes as contradições e os interesses em jogo na sociedade, objetivo da discussão da próxima seção.

*“Se a vida fosse fácil como a gente quer
Se o futuro a gente pudesse prever
Eu estaria agora tomando um café
Sentado com os amigos em frente à TV
Eu olharia as aves como eu nunca olhei
Daria um abraço apertado em meus avós
Diria eu te amo a quem nunca pensei
Talvez é o que o universo espera de nós
Eu quero ser curado e ajudar curar também
Eu quero ser melhor do que eu nunca fui
Fazer o que eu posso pra me ajudar
Ser justo e paciente como era Jesus
Eu quero dar mais valor até o calor do sol
Que eu esteja preparado pra quem me conduz
Que eu seja todo dia como um girassol
De costas pro escuro e de frente pra luz
E de frente pra luz.”*

Girassol – Priscilla e Winderson Nunes

3 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR OU GESTÃO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Na seção anterior, foi discutido o movimento de implantação das reformas do Estado e das políticas neoliberais no Brasil, assim como a atuação dos organismos internacionais na redefinição do papel do Estado brasileiro, que resultou num conjunto de intervenções e mudanças que contribuíram para a instituição do Estado gerencial e da Nova Gestão Pública, dando origem a um novo modelo de gestão que serviu de aporte para a elaboração de políticas públicas e para a nova maneira gerir a coisa pública, refletindo inclusive na atuação da gestão escolar.

Nesta seção, apresentamos a trajetória histórica dos fundamentos e concepções da administração escolar ou gestão educacional vigentes desde o período de construção do Estado brasileiro, influenciadas pelos princípios e práticas da administração de empresas que passaram a ser utilizados como referencial para se pensar a gestão escolar, bem como os aparatos legais envoltos aos embates contemporâneos, a partir da Constituição Federal de 1988.

3.1 Os fundamentos e as concepções da administração ou gestão escolar

A palavra administração deriva do latim⁵² e, de acordo com Chiavenato (2004, p. 12), *ad* significa (direção para, tendência) e *minister* (subordinação ou obediência), aquele que realiza uma função abaixo do comando de outrem, isto é, aquele que presta serviço a outro”. Maximiano (1981, p. 19) conceitua administração como uma arte que se resume a tomar decisões, ou seja, fazer escolhas, gerando ações que serão executadas por outras pessoas, ou que as afetarão.

Administrar é o que fazem os gerentes, termo que se aplica a todos os indivíduos que em determinada organização, ocupam uma posição de comando, desempenhando um papel que tem, em sua interpretação mais conhecida, as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar.

⁵²*Minus* (menos), evoluindo para *minor* (menor), em seguida *minister* (servos, criados), sendo utilizada para (sacerdotes, servos de Deus, ou servos religiosos) e com o sentido de (desempenhar um cargo importante ou servir à uma personalidade, administrar ou organizar algo). O Prefixo AD (junto) foi anexado para somar o sentido de (desempenho de uma atividade). Assim *administer* (servir ou ajudar) uma instituição, governo, empresa. Chegando à grafia atual – administração – apenas a partir do século XV (Dicionário Etimológico, [202-]).

Entretanto, em nosso dia a dia, a administração costuma ser associada a chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diariamente, convivemos com o arbítrio e a dominação, e quase não nos damos conta, parecendo ser compreensível que gerir ou administrar seja confundido com mandar, chefiar.

Já o termo gestão deriva do latim *gestore* que significa “gerente, administrador, gestor docente, professor, aquele que gerencia conhecimentos no espaço escolar, educador, aquele que ensina” (Ferreira, 2000), cuja definição contempla os termos que se aproximam da instituição escolar, remetendo aos conceitos estabelecidos pelos principais teóricos da educação que discutem a temática.

A contribuição trazida por Libâneo (*et al.*2012, p. 412), indica a concepção de gestão como a “condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos, a atividade que põe em ação um sistema organizacional”. Na compreensão de Paro (2016, p. 131), os conceitos de administração e gestão devem ser tomados como sinônimos, considerando-os como utilização racional de recursos para fins determinados. Para Dourado (2006, p. 21), os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos.

Algumas vezes, a gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, outras vezes como sinônimo de gerência numa conotação neotecnista dessa prática; em muitos outros momentos, a gestão aparece como uma “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação. Na compreensão de Bordignon (2004, p. 147), “a gestão da educação se apresenta como um processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Ao dialogar com tais autores, nosso entendimento se aproxima da conceituação definida por Paro (2016), uma vez que a gestão e a administração são tomadas como sinônimos, ao passo que seu caráter de mediação envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização dos objetivos. Considerando tal perspectiva, o princípio fundamental da administração passa a ser o da necessária coerência entre meios e os fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize, é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados, como ocorre no modelo de gestão gerencial. Então, por essa relação de interface entre os conceitos, optamos pela denominação *gestão escolar*, por se tratar do termo mais utilizado nas escolas do estado do Pará.

Voltando à discussão, vemos que, desde que as sociedades se tornaram mais complexas, a temática da gestão tem sido debatida e apresentada como forma de organizar as atividades nas instituições, na vida cotidiana, nas empresas e também nas escolas, fazendo com que a gestão escolar tenha sido foco de várias discussões no cenário educacional brasileiro.

Em uma análise realizada por Chauí (2019), em *Neoliberalismo: a nova forma de totalitarismo*, tendo como base os estudos da Escola de Frankfurt, ela expõe que o surgimento da ideia de uma sociedade administrada tem sua raiz no neoliberalismo, por ela identificado como manifestação de um totalitarismo⁵³. Tal afirmação encontra justificativa em razão do movimento que transforma toda e qualquer realidade em objeto, do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria, instituindo um sistema universal de equivalências próprio de uma formação social baseada na troca, pela mediação de uma mercadoria universal abstrata, o dinheiro.

Devido a essa mudança, surgiu a prática da “administração” sustentada sobre dois pilares: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e, por esse motivo, é administrável de fato e de direito; e de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte, porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras (Chauí, 2019).

Sobre esse ponto de vista, a administração é concebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Assim sendo, “a prática administrada transforma uma ‘instituição’ social numa ‘organização’” (Chauí, 2019).

Porém, na instituição social, há uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. Sendo estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos, sua ação se realiza numa temporalidade aberta ou histórica, porque sua prática a transforma de acordo com as circunstâncias e suas relações com outras instituições (Chauí, 2019).

⁵³ O totalitarismo é a afirmação da imagem de uma sociedade homogênea e, portanto, a recusa da heterogeneidade social, da existência de classes sociais, da pluralidade de modos de vida, de comportamentos, de crenças e opiniões, costumes, gostos e valores (Chauí, 2019).

Em contrapartida, a organização é “regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, por isso sua temporalidade é efêmera e não constitui uma história” (CHAUI, 2019). Portanto,

Está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular, ou seja, não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações, isto é, estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego, de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define (CHAUI, 2019).

Essa concepção de gestão associada à eficiência, eficácia, controle e êxito tem seu surgimento com o processo de criação do Estado Brasileiro na década de 1990, por meio da Reforma do Estado e de sua administração, que gerou transformações na maneira de organizar e gerir a economia nacional, através da Nova Gestão Pública ou nova Administração Pública gerencial, que se caracterizou por transformar valores e práticas cultivadas no domínio da administração de empresas em um referencial para o setor público, “uma vez que a administração de empresas assumiu uma posição hegemônica na produção do conhecimento administrativo, e assim, a administração pública vem se mantendo subordinada aos seus princípios e recomendações” (Paula, 2005, p. 22).

Trata-se de um modelo que vem penetrando intensamente o âmbito educacional e, como não poderia deixar de ser, adquire as características próprias dessa situação de dominação, alterando a forma como se concebe a gestão das instituições educativas.

A esse respeito, Paro (2010, p. 23) ressalta que, em virtude da complexidade das tarefas e da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade dos objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos no processo, assume-se absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas.

Na gestão de uma empresa ou organização, as atividades são administradas com planejamento, organização, direção e controle, com o objetivo de trabalhar por intermédio ou com outras pessoas para que os objetivos sejam alcançados por meio de seus membros. Então, “a escola, assim como qualquer outra instituição, também precisa ser administrada, então, o papel da gestão ganha centralidade” (Paro, 2010, p. 24).

Em linhas gerais, a realidade brasileira “ainda apresenta forte tendência centralizadora na cultura da escola e no sistema educacional, no qual a figura do (a) diretor (a) está sempre em destaque” (Nonato Neto, 2020, p. 19).

Nesse sentido, a presença da gestão como a autoridade efetiva, emerge num contexto econômico e político predominantemente neoliberal, no qual a concentração de

poderes, a livre nomeação e demissão de gestores intermediários, a manutenção no poder por um tempo ampliado, a responsabilidade pelos resultados da gestão, principalmente por meio de avaliação externa e de prestação de contas (*accountability*), combinam com os postulados da NGP, cuja lógica é a de que, “sendo adequada para a empresa é, também, para toda a administração pública” (Oliveira, 2019, p. 226).

A ideia de ter as escolas como referência para a formulação e gestão das políticas educacionais não é nova, mas adquire “importância crescente no planejamento das reformas educacionais exigidas pelas crescentes transformações do mundo contemporâneo”, como atestam Libâneo *et al.* (2012, p. 413). Como assinalam os autores, há duas maneiras de ver a gestão da educação centrada na escola, a neoliberal (técnico-científica, também chamada de científico racional) e a sociocrítica:

Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro nas políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público, dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (Libâneo *et al.*, 2012, p. 413).

Essas duas concepções são opostas entre si, tanto em suas finalidades sociais, quanto em termos de políticas da educação, conforme demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 - Principais concepções de gestão escolar

Técnico-científica	Sociocrítica
<ul style="list-style-type: none"> - Visão burocrática e tecnicista de escola; - A direção é centralizada em uma pessoa; - As decisões vêm de cima para baixo; - Não há participação de professores, especialistas, alunos e funcionários; - A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficiência e eficácia; - Aproxima-se das práticas de gestão empresarial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização Escolar concebida como um sistema que agrega pessoas; - O caráter intencional de suas ações e interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas e de tomada de decisões são considerados; - A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e integrantes da comunidade; - O processo de tomada de decisão dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutirem e deliberarem em uma relação de colaboração.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Libâneo *et al.* (2012).

As escolas que operam com o modelo técnico científico apresentam as seguintes características: “valorizam a estrutura organizacional, organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização nas decisões, baixo grau de

participação das pessoas e os planos de ação são feitos de cima para baixo” (Libâneo *et al.*, 2012).

Desse modo, há ênfase na administração regulada, em que as formas de comunicação são verticalizadas e as regras e procedimentos administrativos são priorizados, visando à racionalização e à eficiência dos serviços escolares, menosprezando as relações interpessoais.

Há ainda a prescrição detalhada das funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar, dando maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. Além disso, o poder está centralizado na figura da direção; por isso, são estabelecidas relações de subordinação nas quais uns têm mais autoridade do que os outros. Ainda para os autores:

Este é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de adoção de modelos alternativos, em uma perspectiva progressista [...] A versão mais conservadora dessa concepção é denominada de administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais forte de métodos e práticas da gestão da administração empresarial (Libâneo *et al.*, 2012, p. 445).

Assim, na abordagem técnico-científica, temos a seguinte característica de gestão escolar:

- A hierarquia de cargos e funções;
- Valorização do poder e a autoridade exercidos unilateralmente pelo(a) diretor(a);
- São enfatizadas as relações de subordinação e rígidas determinações de funções;
- Apoia-se nas regras, nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e na eficiência dos serviços escolares, retirando ou diminuindo nas pessoas a faculdade de decidir e pensar sobre seu trabalho;
- O enfraquecimento do grau de autonomia e de envolvimento profissional;
- Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

Se considerarmos ainda a abordagem desenvolvida por Lima (2011a), em relação ao modelo racional burocrático, temos a mesma configuração da abordagem técnico-científica, quais sejam:

- A acentuação do consenso de da clareza dos objetivos organizacionais;
- Pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes;
- As organizações são vistas como formas de realização de objetivos e preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais;
- A ação organizacional é entendida como sendo produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma racional (Lima, 2011a, p. 23-24).

Na abordagem sociocrítica, temos o oposto da organização técnico-científica, pois a organização escolar é delineada no sentido de agregar pessoas, favorecendo as interações interpessoais relevantes para o trabalho em grupo, assim como as relações que são estabelecidas entre o contexto político, sociocultural e a escola.

A escola e seu modo de organizar-se constituem um ambiente educativo, isto é, um espaço de formação e aprendizagem construído por seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Acredita-se que não são só os professores que educam, mas “todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 414), sendo respeitadas as práticas colaborativas e as tomadas de decisão coletivas e democráticas.

Na perspectiva sociocrítica tem-se ainda o desdobramento de pelo menos três diferentes concepções, a saber: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Principais características de cada concepção de organização e gestão escolar na perspectiva sociocrítica

Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
<ul style="list-style-type: none"> - Firma-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada; - Acentua a participação direta e por igual de todos os membros da instituição (assembleias, reuniões); - Recusa o exercício de autoridade e de poder, bem como as formas mais sistematizadas de organização e gestão; - Valoriza especialmente os elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir suas próprias normas e procedimentos); - Enfatiza mais as interrelações do que as tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola é uma realidade social, subjetivamente construída, não dada, nem objetiva; - Privilegia menos o ato de organizar e mais a ação organizadora com valores e práticas compartilhados; - Defende as intenções e interações entre as pessoas; - Opõe-se à rigidez normativa; - Vê as práticas organizativas como uma construção social, baseada nas experiências e nas interações sociais; - Valoriza o caráter humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe; - Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos (objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola); - Defende a tomada de decisão de forma coletiva, desde que cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações; - Valoriza os elementos internos do processo organizacional (o planejamento, a organização, a direção, a avaliação); - Prima pela qualificação e competência profissional; - Todos dirigem e todos são dirigidos;

	- Ênfase tanto nas tarefas, quanto nas relações.
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Libâneo *et al.* (2012).

Na concepção sociocrítica, é perceptível a oposição às formas de dominação e de subordinação dos indivíduos, já que todas as três consideram essencial “levar em conta o contexto social e político, a construção de relações sociais mais humanas e justas à valorização do trabalho coletivo e participativo, ainda que diverjam sobre as formas mais concretas de organização e gestão” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 448).

Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão político-pedagógica, pois tem a ver com os objetivos mais amplos da instituição, relacionados ao seu compromisso com a conservação ou com a transformação social.

Nesse sentido, “as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 447). Tais concepções “se constituem em instrumento que como tal, podem articular-se tanto com a conservação do *status quo*, quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais elas são postas a servir” (Paro, 2010, p. 185).

Em interessante discussão acerca da administração escolar, Paro (2010) adota um conceito mais geral de administração, sendo esta entendida pela utilização racional de recursos para a realização de fins determinados; assim, “é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social” (Paro, 2010, p. 185) – inclusive na escola.

Sob esse ângulo, a gestão tem a função de “buscar a realização dos fins educativos, tanto das atividades-meio quanto das atividades-fim, que se desenrolam na escola - e não somente as atividades de direção” (Paro, 2016, p. 126). Porém, o autor defende que “o homem precisa se utilizar racionalmente dos meios que dispõe para realizar seus objetivos, e deste modo, a atividade administrativa torna-se essencial” (Paro, 2010, p. 27), mesmo porque uma concepção de administração escolar, entendida enquanto mediação entre os sujeitos, leva em conta os objetivos pretendidos.

Todavia, o caráter mediador da administração na escola básica, deve ocorrer de forma que tanto as atividades-meio (direção, coordenação, professores, serviços de secretaria, apoio, portaria, atendimento aos estudantes, responsáveis e comunidade), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente atravessadas pelos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar.

Ademais, se a administração funciona como um elemento de mediação entre os sujeitos, “seria um erro compreendê-la considerando a existência do administrador e do administrado” (Paro, 2010).

Nessa perspectiva, a escola não pode ser vista como uma empresa, pois ela lida com seres humanos, havendo “uma necessidade de fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 412). De igual maneira, a organização e gestão da escola devem corresponder às necessidades da instituição escolar, bem como dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Do mesmo modo, Libâneo *et al.* (2012, p. 413) indicam as seguintes atribuições:

- a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários para o ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação;
- c) garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos.

Assim, os fins da escola justificam-se pela formação dos sujeitos (apropriação da cultura, da história, da arte, dos sentimentos, da natureza), com uma gestão que deve estar articulada com tudo aquilo que se realiza no processo pedagógico. Nesse caso, a gestão não se refere somente ao administrativo, já que ela permeia todo o processo educativo, sendo bem-sucedida se o fim da educação for alcançado.

Por esse ângulo, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas direcionados à gestão educacional devem ter por norte uma concepção ampla, que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pelo fortalecimento da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do Ministério da Educação (MEC), das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas, contando com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (Dourado, 2007, p. 924).

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (Libâneo *et al.*, 2012, p. 411). Nesse sentido, o prevaletimento do elemento humano nas instituições escolares exige que estas sejam administradas democraticamente “de modo que seus integrantes canalizem

esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 412).

Dessa forma, Paro (2010) propõe um estudo crítico da administração escolar, voltado para a transformação social, argumentando que, para uma melhor compreensão da natureza da administração, é necessário examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada:

Isso implica examinar o conceito de administração em geral, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista. Mas aí, não se trata, já, de administração em seu sentido apenas geral, e sim administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista (Paro, 2010, p. 25).

A contribuição do autor é significativa para compreender “a importância de examinar a gestão em sua concepção mais simples, ou seja, abstraindo as determinações historicamente situadas” (Paro, 2010, p. 25). Isso, porque, no processo de produção capitalista, o comando está nas mãos dos proprietários de produção, de modo que “esse comando se reflete na superestrutura política, jurídica e ideológica, que se organiza com vistas ao domínio da classe capitalista, detentora do poder econômico sobre o restante da população” (Paro, 2010, p. 65).

Diante da necessidade de promover a eficiência e a produtividade da escola, não há razão para que “os princípios gerais da gestão, entendida também como organização, não possam pautar-se, na consecução de seus objetivos, por procedimentos administrativos análogos àqueles que tanto êxito alcançam na situação empresarial” (Paro, 2010, p. 16).

É certo que as modificações históricas, sociais, econômicas e políticas interferem na organização da escola; conseqüentemente, a gestão escolar também sente o reflexo dessas transformações, estando sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço dos grupos e das forças dominantes na sociedade.

Com isso, as colocações acerca do problema da gestão escolar no Brasil tendem a se movimentar entre duas posições antagônicas: de um lado, está a defesa dos “procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego, dos princípios e métodos desenvolvidos e dotados na empresa capitalista”; de outro, chega-se “à negação da necessidade de conveniência da própria administração na situação escolar” (Paro, 2010, p. 15):

A primeira concepção é mais largamente difundida achando-se presente, quer na literatura sobre Administração Escolar, em que ela predomina quase que exclusivamente; quer na realidade de nossas escolas, em que a direção escolar

procura adotá-la com maior ou menor rigor; quer ainda na formação dos futuros administradores escolares, perpassando de modo marcante os currículos e programas de Habilitação de Administração Escolar, no interior do Curso de Pedagogia.

Ela se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de modo geral. A segunda se opõe de forma radical a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola (PARO, 2010, p. 16).

O autor critica ainda os métodos e as técnicas administrativas utilizadas nas mais diversas organizações, já que todos são semelhantes entre si, ao se basearem nos princípios gerais da administração. Desta maneira, “embora defendendo soluções opostas para o mesmo problema, ambas essas concepções incorrem no mesmo erro: o de não considerarem os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar” (Paro, 2010, p. 16). Isso remete a uma visão que eleva à categoria de universalidade um tipo particular de administração, historicamente determinado, produto dos condicionantes sociais e econômicos de um dado modo de produção.

A outra procede de modo semelhante ao “imputar a essa administração, e não às forças sociais que a engendram, as causas do autoritarismo e da dominação vigentes na sociedade” (Paro, 2010, p. 17). Em consequência disso:

Nem a administração será vista apenas enquanto conjunto de princípios, métodos e técnicas, dos quais se examinarão a conveniência de serem aplicados na situação escolar, nem a escola será tomada como entidade autônoma para a qual apenas se buscarão os procedimentos administrativos mais adequados a seu satisfatório desempenho. A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender às necessidades e interesses de pessoas e grupos. [...] A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes (Paro, 2010, p. 18).

Assim sendo, é necessário fazer um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar, no sentido de analisar os elementos relacionados mais especificamente à administração e à escola, “em íntima relação com o exame da maneira como a sociedade está organizada, e das forças econômicas, políticas e sociais presentes” (Paro, 2010, p. 18).

Além disso, a prática educativa exige dos sujeitos uma definição, uma tomada de decisão, como bem enfatiza Freire (1996, p. 103):

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade, contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou

professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza, sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais, meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Desta feita, a instituição escolar “caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais, com fortes características interativas, que a diferencia das empresas convencionais” (Libâneo *et al.*, 2012, p. 437). Nessa direção, “uma visão crítica do problema da Administração Escolar exige conhecimentos mais ou menos precisos da estrutura socioeconômica da sociedade” (Paro, 2010, p. 20).

Deste modo, é interessante compreender a escola diante de sua função social, assim como as suas especificidades, no sentido de diferenciar a gestão escolar da gestão empresarial, que, na perspectiva de Dourado (2006, p. 22):

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

A partir desse conceito, é possível compreender que a escola como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio das práticas políticas e pedagógicas. Por isso, “sua gestão deve ser diferenciada da administração geral, e, particularmente da administração empresarial” (Dourado, 2006, p. 23).

Finalmente, é necessário avançar numa perspectiva de gestão que influencie a participação dos envolvidos no processo educativo, especialmente, no que diz respeito à tomada de decisão, na tentativa de romper com as práticas inseridas no contexto de uma gestão centralizadora. Assim, será possível promover um trabalho coletivo que exige a necessidade de aplicar os procedimentos de uma gestão mais democrática, que, enquanto perspectiva normativa, foi estabelecida a partir da Constituição Federal de 1988, assim como de outros mecanismos legais, finalidade da próxima discussão.

3.2 A gestão escolar e os mecanismos legais a partir da Constituição Federal de 1988

Com o início do processo de redemocratização⁵⁴ do ensino em 1985, os educadores brasileiros desempenharam um papel relevante na luta pela mudança da situação educacional do país. Desde então, os diversos movimentos em prol da educação contribuíram para a criação de mecanismos legais que serviram como importantes instâncias de coordenação das práticas e das mudanças na sociedade brasileira, delineando a gestão escolar.

Dentre esses mecanismos, estão: a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996a); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Brasil, 1996b); os Planos Nacional de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024 (Brasil, 2001a, 2014); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007a); e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2010a, 2020a), conforme desenvolvido nos seguintes subitens:

a) Constituição Federal do Brasil – CF (1988)

A promulgação da Constituição Federal - CF (Brasil, 1988) serviu como referência e base para os princípios do Estado Democrático de Direito⁵⁵, tendo como referência o processo de decisão fundado na participação e na deliberação pública, dando ênfase à educação para o crescimento dos indivíduos como cidadãos, por meio do exercício da prática democrática, conforme os artigos e inciso:

Art. 205. 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.

⁵⁴ Os educadores brasileiros participaram nas décadas de 1970 e 1980 de movimentos sociais de caráter contestatório e reivindicatório. Durante as lutas eles envolveram-se e trataram de questões que diziam respeito ao momento vivido, à democratização da gestão e à qualidade da escola pública (Zientarski; Pereira, 2009).

⁵⁵ O Estado Democrático de Direito é entendido como aquele que reconhece e explicita concretamente a soberania da lei e do regime representativo. Nisto ele converge com um Estado de Direito. Ao mesmo tempo, reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legalidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado (Cury, 2013, p. 196).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
[...]. (Brasil, 1988).

Apesar de restringir o processo de gestão democrática ao ensino público, no inciso VI, aponta que “os direitos sociais declarados e os princípios da educação nacional incorporados nessa Constituição, com a presença inédita da gestão democrática como um desses princípios, indicam avanços em termos de luta e de legislação” (Oliveira, 2019, p. 221). Do ponto de vista político, a Constituição não só consagrou o regime democrático, republicano e federativo, como também “fez uma escolha por um sistema normativo e político, plural e descentralizado, em que novos mecanismos de participação social ampliaram o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões” (Cury, 2013, p. 203).

De acordo com a compreensão de Ortega (2019, p. 4), “a Carta Magna induziu significativas alterações no papel das escolas, da comunidade e de setores da sociedade envolvidos com a pauta da educação”. A face positiva é que essa reorganização abriu possibilidade para a democratização, por outro lado, jogou para a periferia a responsabilização pela educação.

Assim, a CF de 1988 estabeleceu a “base da organização educacional do País ao formar direitos e deveres, delimitar competências e atribuições, regular o financiamento e definir princípios como: pluralismo, liberdade e gestão democrática” (Dourado, 2006, p. 38).

b) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (1996)

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996b), a situação começou a ser revertida e permitiu o equacionamento das questões relativas ao financiamento e à expansão da educação fundamental por parte dos estados e municípios, alcançando, em muitos casos, a sua universalização.

Após dez anos, a Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006), ampliou o escopo do FUNDEF, de forma a incluir a educação infantil e os demais profissionais da educação. Alcançando, dessa maneira, todos os níveis da

Educação Básica, Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio, assim como os profissionais do magistério da educação (docentes) e os profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica, segundo o art. 22, II da Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007a).

c) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996a), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidas as diretrizes e bases para a área específica da educação e reafirmados os princípios do ensino definidos na CF de 1988, atribuindo no Art. 3.º (Inciso VIII), “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996a), descentralizando a gestão escolar e estimulando a participação comunitária.

Segundo essa determinação, as normas de gestão democrática seriam representadas pela garantia de instrumentos e condições que assegurassem o compartilhamento de opiniões e concepções, os espaços de participação de representantes da comunidade escolar e local, bem como a descentralização do poder no interior da escola.

A defesa pelas políticas de descentralização está presente, inclusive, nos diagnósticos e agendas de políticas dos organismos internacionais, especialmente os que promovem o financiamento de políticas educacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que veem nessas iniciativas meios para realizar processos de desburocratização do Estado, melhoria nos indicadores de eficiência e ampliação da autonomia dos governos locais e das gestões escolares, “como formas de assegurar responsabilização pelas políticas e produzir incrementos nos indicadores adotados para verificar os resultados das ações implementadas” (Carvalho; Calixto, 2019, p. 6).

Ressaltam-se aqui “dois princípios que foram instituídos pela legislação infraconstitucional no contexto do Estado gerencial e que promoveram importantes redefinições na política educacional, tanto em nível nacional como nos contextos locais” (Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013, p. 331), os quais também construíram processos de administrar o setor público com a lógica do setor privado, porque, supostamente, este seria mais eficiente e eficaz:

O primeiro deles refere-se ao § VIII do Artigo 3º da Lei 9.394/1996 (Brasil, 1997), que instituiu o princípio de gestão democrática do ensino, mas que o delegou aos sistemas de ensino. [...]. Outro aspecto que merece relevância, no que tange ao princípio da gestão democrática do ensino, é que este princípio, onde foi observado por meio de política educacional, adentrou a escola sem oferecer recursos financeiros para sua execução mínima (Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013, p. 331).

Trata-se de uma descentralização, no contexto da reforma gerencial, utilizada como “um mecanismo de desconcentração, viabilizando estratégias para que a comunidade escolar e local se responsabilize pelas atividades de gestão e organização, incluindo o financiamento de projetos desenvolvidos pela escola” (Silva; Santos, 2016, p. 536).

No Artigo 14 da LDBEN, foi estabelecido como responsabilidade dos Sistemas de Ensino⁵⁶ a normatização da gestão democrática nas escolas públicas sob sua jurisdição, assegurados os princípios estabelecidos nos incisos I e II:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1988).

Isso significa que, “ao regulamentar o princípio da gestão democrática definido no Art. 14, delegou aos sistemas de ensino a prerrogativa de sua construção e operacionalização” (Oliveira, 2019, p. 221). Tal delegação permitiu que as unidades subnacionais construíssem políticas de gestão de sistemas e de unidades escolares extremamente diversas, no período que se estendeu de 1988 até o presente:

De fato, encontram-se, nos estados e municípios do País, desde aqueles que imprimiram, por meio da política educacional, instrumentos de democratização nas relações entre a população da escola e de seu entorno como, por exemplo, eleições de diretores, eleições de colegiados e/ou conselhos escolares, construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, até aqueles em que, ainda no tempo presente, o provimento do cargo de direção de escola é exclusivamente ato do chefe do poder executivo, bem como as decisões em âmbito escolar, são tão somente emanadas dos sistemas de ensino e, ainda, quando há projeto político pedagógico, este é resultado, apenas, daquela tarefa exigida pela burocracia institucional (Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013, p. 331).

Esse instrumento normativo permitiu ainda a coexistência das mais diversas formas de gestão de sistemas e de unidades escolares, algumas mais avançadas no “campo

⁵⁶ O termo sistema denota um conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino. Assim, normalmente quando se fala em sistema público de ensino o que está em causa é o conjunto das instituições públicas de ensino (Saviani, 2014, p. 16).

da gestão democrática da educação, como a institucionalização de eleições de diretores, eleições de colegiados e/ou conselhos escolares e construção coletiva do projeto político pedagógico da escola” (Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013, p. 331), além de outras que mantêm as práticas patrimonialistas que historicamente caracterizam a administração educacional brasileira.

Esta lei, que foi fruto das discussões, análises, lutas de interesses e de engajamento de setores da sociedade, “não atendeu todos os propósitos que os educadores buscavam, mas de uma ou outra forma, permitiu que, num anseio de participação, a comunidade educativa experimentasse uma prática democrática” (Zientarski; Pereira, 2009, p. 56).

Dessa maneira, foi consolidada a implantação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e reiterada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, com “o consenso de que o processo foi democrático e atendeu aos interesses mais amplos da sociedade brasileira, sem que os interesses do capital fossem questionados” (Zientarski; Pereira, 2009, p. 163).

d) O Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010):

Com a implantação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001 (Brasil, 2001a), foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação.

Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, passou por uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, sendo introduzidas importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (Brasil, 2001a), mas foi a partir de 2001 que apresentou um diagnóstico da educação no país e trazia consigo diretrizes, objetivos e metas para serem alcançados a partir da atual situação brasileira. Assim, a gestão democrática do ensino foi prescrita nos objetivos e prioridades do plano:

democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001a).

Segundo Oliveira (2019, p. 222),

A gestão democrática apresenta-se na Lei n.º 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2001-2010) [...], considerando o Art. 87, § 1.º da LDBEN e sancionada com nove vetos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), que incidiram sobre o aspecto financeiro. Define como um dos objetivos e prioridades do Plano a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, atendendo os princípios da participação dos profissionais da educação. Observa-se que a Meta 22 do Plano confirma as normas de gestão democrática do ensino público, em cada sistema de ensino com a participação da comunidade.

Nas diferentes etapas da educação, foi ressaltado o incentivo para gestão democrática, a exemplo dos objetivos e metas na Educação Infantil, que previu a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação das comunidades escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil, bem como no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. No Ensino Fundamental, refere-se à promoção e participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes; já no Ensino Médio, cabe criar mecanismos como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas (Brasil, 2001a).

Segundo a análise de Borde e Bernardo (2015, p. 8971), “apenas no Ensino Fundamental foram estabelecidas as diretrizes para uma gestão democrática”, reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, sugerindo aos conselhos escolares orientar-se pelo princípio democrático da participação, destacando ainda que gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas quanto dos objetivos propostos no plano, envolveriam a comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.

e) O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (2007)

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência até 2020, pretendia garantir o padrão nacional mínimo de qualidade (Brasil, 2007a).

Porém, no final do mês de agosto de 2020, o Novo FUNDEB foi aprovado no Congresso Nacional, sendo assegurado pela Emenda Constitucional nº 108/2020 (Brasil, 2020a), havendo uma mudança na lógica de redistribuição de recursos, orientada pelo valor aluno ano/total, algo que foi considerado uma vitória contra a desigualdade.

Isso resultou em um mecanismo de melhor financiamento, permitindo a distribuição de mais recursos às redes de ensino mais pobres do Brasil, a partir de abril de 2021. Ainda que em tempos de pandemia da COVID tenha vindo à tona um cenário de desigualdades e precariedades na educação pública, essa foi uma pauta de grande relevância para a educação brasileira.

e) As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010):

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010a), define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo. Tem-se como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, bem como a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Em seu artigo segundo, o primeiro parágrafo expõe o seguinte os objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

Entretanto, pensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola, na perspectiva exposta, tendo como fundamento o que dispõe a CF e a LDBEN, pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento, expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, e nas condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro.

Assim, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, “se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um rearranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária” (Paro, 2016, p. 22).

g) O segundo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)

Após um longo período de tramitação no Congresso Nacional, em 2014, foi aprovado o PNE 2014-2024, com 20 metas e 254 estratégias, instituído por meio da Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), que confere centralidade à busca da qualidade da educação socialmente referenciada, um alvo ameaçado diante das medidas tomadas a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), “limitando os gastos públicos para os próximos vinte anos, o que certamente impactará negativamente no alcance das metas planejadas” (Oliveira, 2019, p. 25).

O PNE vigente até 2024 prioriza a participação da comunidade e estabelece a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, também prevendo o envolvimento da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, nos currículos e regimentos escolares, com o intuito de assegurar a gestão democrática,

determinando uma série de encaminhamentos para a reorganização da educação nacional, para uma década, a exemplo da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação (SNE), o currículo para a Educação Básica, a Política Nacional de formação dos profissionais da educação, a valorização desses profissionais, a regulamentação da gestão democrática, a qualidade e o financiamento, são diretrizes, metas e estratégias de amplo alcance, requerendo ações articuladas entre os entes federativos (Dourado, 2016, p. 4).

Essa articulação deveria acontecer a partir de princípios, diretrizes e metas que considerassem a necessidade do país, dos estados e municípios, levando em conta suas necessidades e peculiaridades. Contudo, está implícito no conceito de interdependência, que não seria possível construir um projeto de nação que assegurasse plenamente os direitos aos cidadãos sem a articulação e integração dos entes federados (Carvalho; Calixto, 2019).

Com base no relatório elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2019a), duas metas do PNE-2014 focalizam a gestão democrática: a Meta 7 e a Meta 19. A primeira trata da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, elegendo, na estratégia 7.6, a ação de apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos

financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Brasil, 2014). Contudo, percebe-se apenas a desconcentração dos recursos destinados.

A meta 19 tem foco específico sobre o tema, indicando a necessidade de assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014). Na mesma meta, há as seguintes estratégias:

19.1) Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar;

19.6) Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2014).

Contudo, a gestão escolar definida na LDB, no artigo 64, faz referência à ocupação do cargo de diretor escolar, em relação ao qual a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deve ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a Base Comum Nacional (Brasil, 1996).

Embora a gestão democrática da escola pública no Brasil se faça presente como princípio na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996, o PNE pouco avança no sentido de defini-la conceitualmente e de estabelecer atribuições e competências para os gestores escolares, dada a natureza tridimensional da federação brasileira, em que “União, estados e municípios são instâncias autônomas, proliferam-se definições de competências e atribuições, bem como de modalidades distintas de escolha dos cargos nas escolas” (Brasil, 2014).

Ainda com base no referido relatório, a gestão democrática é definida considerando algumas referências amparadas nos marcos legais:

- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14 da LDB), acrescentando-se, ainda, “estimular a participação e a consulta de alunos e seus familiares na

formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares” [PNE 2014-2024, Estratégia 19.6].

- Aprovação pelos entes federados de legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar [PNE 2014-2024, Estratégia 19.1].

- Favorecimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino [PNE 2014-2024, Estratégia 19.7] (Brasil, 2019a).

Assim, o conceito de gestão democrática da escola está ancorado na ocorrência da escolha de diretores a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à participação da comunidade escolar, bem como à autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira que a escola deve possuir. Também diz respeito à elaboração de projeto pedagógico, de currículos escolares, de planos de gestão escolar, de regimentos escolares e à constituição de conselhos escolares ou equivalentes, contando com o envolvimento, a participação e consulta às comunidades escolar (alunos e seus familiares) e local, de modo a assegurar a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

Como bem salienta Paro (2016, p. 18), “não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação”.

h) O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (2020)

No ano de 2020, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto (Brasil, 2020a), resultado da expressiva ação da sociedade civil, em particular, do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e das entidades que o compõem, com forte atuação, sobretudo, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Campanha e dos estudantes.

A defesa feita pelo FNPE advoga por um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica⁵⁷ (FUNDEB) robusto e permanente, com garantia de efetiva ampliação

⁵⁷O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (com um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados,

da participação da União, a partir de concepções estruturantes, como: “Custo Aluno-Qualidade - CAQ, valorização profissional e gestão democrática e pública para as instituições públicas de educação básica, consolidaram-se ancorados à necessária agenda de instituição do Sistema Nacional de Educação - SNE” (Dourado, 2020, p. 24).

Em que pesem os mecanismos legais historicamente construídos na educação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1998, “a gestão democrática da educação ainda tem um longo percurso no âmbito de um projeto de escola pública de qualidade que se quer no País, articulado com a construção do Sistema Nacional de Educação” (Saviani, 2014).

Por fim, a participação colegiada nas decisões, uma dimensão essencial da gestão democrática – voltada para criar espaços e tempos organizacionais coletivos, de diálogo e deliberação nas escolas –, não pode deixar de ser reivindicada, debatida e “associada a um projeto político de sociedade democrática, capaz de fazer frente à lógica gerencial que vem se afirmando e promovendo contradições, disputas e desafios de construção de novas relações e mecanismos democráticos na educação” (Oliveira, 2019, p. 229).

Esses embates, aproximações e distanciamentos percebidos entre o modelo de gestão gerencial e o democrático servem de base para a elaboração de políticas públicas educacionais, assim como de um espelho para a atuação da gestão escolar, influenciando na prática de gestoras escolares nas Redes Públicas de Ensino do País, sendo o aspecto abordado ao longo da discussão do próximo item.

3.3 Disputas e embates contemporâneos na gestão escolar: gestão democrática x gestão gerencial

No decorrer da pesquisa, foi observado que os fatores políticos e os momentos históricos interferem na organização da instituição escolar, visto que as diferentes formas de governo, os diferentes interesses, culturas e formações dos sujeitos influenciam no processo de tomada de decisão.

Isto nos coloca diante do desafio de compreender que há macroindicações para a educação que sinalizam para um movimento global que se traduz por uma lógica contraditória, a qual marca os atuais processos de sociabilidade capitalista, “sinalizando a importância da educação, mas que ao mesmo tempo fragmenta, diversifica e diferencia

Distrito Federal e municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal de 1988.

suas políticas e gestão em âmbito local, regional, nacional e transnacional” (Dourado, 2020, p. 25).

Conforme o entendimento de Paro (2016, p. 29) “os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda e qualquer ação em sentido contrário”.

Entretanto, a gestão escolar efetivada por uma perspectiva democrática permite anunciar posição contrária ao individualismo e à descrença na possibilidade de ação coletiva que permeia as unidades escolares públicas do país, ao mesmo tempo em que possibilita uma cultura de participação nas escolas.

Nesse sentido, a prática da democracia “serve para edificar posturas menos autoritárias no ambiente escolar, no sentido de permitir que as ações e atividades realizadas no ambiente educativo possam ser definidas coletivamente” (Lima, 2012, p. 80).

Porém, construir uma nova lógica de gestão que conte com a participação dos atores de maneira autônoma, diretamente envolvidos com a prática pedagógica, “implica rever o modelo adotado pelos sistemas públicos cuja estruturação e funcionamento vivem até hoje características de um modelo centralizador” (Dourado, 2014, p. 57).

Um dos maiores obstáculos para esse processo democrático remete às relações verticais que contribuem para que o gestor escolar seja visto como detentor do poder, como autoridade máxima na escola:

Essa regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta [...] (Paro, 2016, p. 16).

Assim, a última palavra deve ser dada por um gestor colocado no “topo da hierarquia, visto como representante da lei e da ordem, responsável pela supervisão e controle das atividades que se ali se desenvolvem” (Paro, 2010, p. 199).

A gestão baseada no modelo empresarial, além de ressaltar o gerencialismo como um molde para se pensar a melhoria da qualidade da educação, coloca o gestor escolar como centro nas decisões. Em virtude disso, faz-se necessário desenvolver ações que favoreçam o diálogo, a solidariedade e a experiência dos sujeitos, segundo orienta Freire (1996, p. 42):

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*.

Desta forma, cabe ao conjunto comunitário decidir sobre as normas de funcionamento das unidades educativas, sobre a gestão do Conselho Escolar (CE), bem como contribuir para a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), do regimento escolar, do planejamento, e ainda refletir e propor sugestões sobre as demandas apresentadas pelos diversos segmentos da escola. Cabe também acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas, financeiras e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, o que se tem percebido nas escolas é que elas primam pela obtenção de resultados, com a qualidade pretendida como aquela que “promovesse na gestão de sistemas e de escolas, maior e melhor eficiência e eficácia, corroborando aos padrões de mercado, porque este saberia como atender às demandas da clientela” (Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013, p. 332). Porém, na prática, o que se dá é

a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; antes pelo contrário, esse processo tem a faculdade de promover autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação dos profissionais em sua função (Paro, 2010, p. 196).

Essas são influências da Nova Gestão Pública, alinhada a uma tendência de organização da gestão no contexto da globalização e da mercantilização dos serviços públicos, com a argumentação de modernização do Estado e efetivação de mecanismos de monitoramento e regulação, os quais, por sua vez, influenciam nos sistemas educacionais de forma a estabelecer uma educação padronizada com foco nos resultados.

Outra característica desse processo é a escola manter-se isolada e liberar boa parte das responsabilidades do Estado, atribuindo às comunidades escolares a iniciativa de planejar, organizar e avaliar o trabalho educativo. Admite-se, portanto, a centralização e o controle nas ações, a burocratização dos processos, e o autoritarismo na figura de gestores escolares, uma vez que tudo deve passar por eles, para que prestem contas à instância superior. A esse respeito Paro (2010, p. 202) considera que:

Em seu papel de gerente (é assim que ele é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo o peso de constituir-se responsável último pelo cumprimento da lei, da ordem na escola e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique. A maneira como o diretor consegue lidar com esse conflito tem consequências na própria imagem que dele fazem os demais agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo pedagógico escolar. Conquanto esse tipo de conflito, na medida em que reflete os interesses antagônicos que estão na base das relações sociais de produção vigente, não possa resolver-se plenamente no contexto da atual sociedade de classes, não é assim que ele costuma ser percebido, por professores, pais alunos e demais integrantes da instituição escolar.

O autor avança na discussão:

Por outro lado, o diretor se vê permanentemente colocado em dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria no ensino; de outro, o Estado não satisfazendo as tais reivindicações e diante do qual o diretor deve responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações dele emanadas, evitando inclusive que as ações dos primeiros venham representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. Assim, como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade, ou pelo menos - no caso de ser impotente para atendê-las - engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores (Paro, 2010, p. 201).

Envolvido assim com os inúmeros problemas da escola, enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores e nas novas exigências gerenciais, “o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior da escola” (Paro, 2010, p. 201). Em vista disso, a escola é tratada como uma empresa, e as políticas são sempre pensadas em interface com ideias de procura por parceiros para economizar nos investimentos em educação.

Desse modo, “a educação é encarada como um negócio, e o gestor escolar é o principal responsável por sua evolução e garantia dos bons resultados” (Marques; Cabral; Maranhão, 2020, p. 95).

Por isso, é importante pensar a participação, numa perspectiva que possibilite o envolvimento de todos os sujeitos e da comunidade na prática do cotidiano escolar, dado que uma instituição educativa pública orientada pelos princípios democráticos oportuniza espaços de participação social e de autonomia⁵⁸ dos envolvidos.

Esse processo participativo se apresenta como instrumento privilegiado de realização da democracia e representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de

⁵⁸ A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola (Barroso, 2013).

superar certas formas de governo, “garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos em circulação na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisão” (Lima, 2012, p. 80).

Nesse sentido, o envolvimento da comunidade escolar serve para edificar posturas menos autoritárias no ambiente educativo, de maneira a permitir que as ações e atividades realizadas possam ser definidas coletivamente.

Ademais, para que a participação se expresse numa possibilidade de atuação, é necessário que os sujeitos escolares pensem o seu planejamento de forma conjunta, envolvendo todos os segmentos da escola (direção, supervisão, orientação, coordenação, educadores, estudantes, funcionários e comunidade local), para que o ato de planejar torne-se:

Uma construção em conjunto, onde todos têm sua palavra a dizer, já que a mesma acontece em cada momento e em cada ação, pois no processo decisório da comunidade intra e extra-escolar o tomar parte é que determina a nova orientação da ação pedagógico-administrativa da escola (Gandin, 1999, p. 82)

Assim, o planejamento converte-se uma atividade inerente à gestão da educação e tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear a ação educativa, e prever o acompanhamento e a avaliação dentro da própria ação educativa (Gandin, 1999).

Contudo, sua ausência favorece a fragmentação do trabalho administrativo e pedagógico, e permite que pais e responsáveis vejam e vivenciem a escola que não corresponde àquela experienciada pelos educadores, muito menos à do gestor, tampouco a determinada pela política educacional elaborada pelos órgãos centrais do sistema educacional.

Desse modo, os mecanismos de participação se apresentam como interessantes possibilidades de mudança. Na compreensão de Dourado (2014, p. 56):

É necessária a efetivação de vários mecanismos de participação tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de diretor, a criação de órgãos colegiados na escola - conselhos de classe e conselhos de escola - o fortalecimento da participação estudantil por meio da consolidação e criação de grêmios estudantis, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, a redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições. É nessas direções que se implementam e vivenciam graus progressivos de autonomia da escola.

Considerando que dois⁵⁹ dos princípios orientadores da gestão democrática sejam a participação e a autonomia, “a busca pela construção de uma gestão da escola pública básica perpassa pela efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola” (Paro, 2016, p. 13), uma vez que o coletivo precisa assumir a responsabilidade de oportunizar uma escolha democrática, contribuindo para uma forma de administração mais integrada por meio do Conselho Escolar (CE).

Entendido como instrumento de decisão coletiva, o CE constitui-se como um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão escolar, pois “quanto mais ativa e ampla for a participação dos sujeitos no cotidiano da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e de decisão coletivos” (Dourado, 2014, p. 16).

Embora sejam orientados por essa perspectiva democrática, Ramos (2014, p. 14) observa a seguinte situação:

Os conselhos escolares apresentam-se tanto como projetos idealizados sem uma prática concreta, como em projetos sem amparo e normatizados na instância pública. Em algumas escolas, enquanto um desejo que se materializa aos poucos em pequenas ações que parecem não ter força para efetivação de um conselho escolar, em outras, temos um movimento forte de consolidação que pode ainda ser impulsionado por diferentes interesses políticos e oportunistas ou, por anseios de promoção de mudanças e contribuição efetiva para com o projeto educacional (Ramos, 2014, p. 14).

Assim sendo, é importante que as realizações cotidianas viabilizem uma maior “participação dos diversos atores sociais que podem contribuir nos processos de decisão da escola” (Silva; Santos, 2016, p. 43), haja vista a mesma se apresenta como um elemento central para o desenvolvimento de uma educação democrática, que faça sentido para a comunidade escolar e que contribua para a formação de sujeitos conscientes, capazes de interferir na realidade em que estão inseridos.

Portanto, é preciso superar a individualidade, a segregação e as ações autoritárias no interior da escola. “Esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a simultaneamente atuam sobre ela” (Freire, 2006, p. 52).

Além disso, para desfazer a fragmentação, a divisão do trabalho, assim como o controle e hierarquia presentes na escola, é necessário pensar novas possibilidades de

⁵⁹ Os princípios orientadores da gestão democrática são a livre organização dos segmentos da comunidade escolar e a sua participação nos processos decisórios, por meio de órgãos colegiados; autonomia da gestão e a transparência de mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; a eficiência na utilização dos recursos (Werle, 2003).

organização do trabalho pedagógico, visto que a concretização da autonomia pedagógica, administrativa e financeira “possibilita à comunidade escolar, direcionar seus caminhos e projetos, e ainda ter condições favoráveis para vivenciar o projeto de educação elaborado por todos através da participação” (Silva; Santos, 2016, p. 43).

Não obstante, Barroso (1996) expõe que, no ambiente escolar, toda autonomia é relativa, uma vez que as instituições educativas devem ter como ponto de partida para suas atividades os dispositivos legais nacionais – como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares –, estaduais e municipais, assim como as normas apresentadas pelas secretarias de Educação. Todavia, é necessário seguir as orientações de tais dispositivos e ainda considerar a legislação local no momento de pensar as ações educativas.

Porém, é relevante que as ações diárias se adequem à realidade, identidade, diversidade cultural e religiosa de cada instituição educativa, além de considerar as especificidades de cada realidade, no sentido de oportunizar uma maior participação dos diversos segmentos no sentido de contribuir para os processos deliberativos. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão conjunta, consoante as palavras de Silva e Santos (2016, p. 43):

Uma das principais características da autonomia no espaço escolar é a vivência de práticas estabelecidas por todos os segmentos, assim como a conscientização dos princípios estabelecidos no Projeto Pedagógico, a fim de que os segmentos saibam dos ideais e das posturas da unidade educativa em meio à sociedade.

Assim, pensar a democracia da escola significa conceber uma gestão que possibilite e sustente a participação de todos os segmentos organizados (intra e extraescolares) na tomada de decisão. Implica o rompimento com a estrutura formal arcaica e cristalizada, “existente no interior das escolas públicas onde se evidenciam relações de poder hierarquizadas, centralizadoras e autoritárias, que desafiam a todo instante, a consolidação da gestão democrática” (Elias, 2000, p. 16).

Isso significa ainda uma enorme mudança na concepção do PPP e na própria postura dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. A escola não tem mais a possibilidade de ser “dirigida de cima para baixo, e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é pela descentralização em busca de sua autonomia e qualidade” (Veiga, 1995, p. 15).

Entretanto, o espaço educativo não deve reduzir sua proposta educacional somente à dimensão pedagógica, pois também deve abranger uma ação política articulada com

todos os envolvidos na realidade escolar, por meio de uma construção contínua, de forma que as imposições sociais, econômicas e culturais sejam debatidas para que a ação pedagógica atenda às necessidades das unidades escolares.

A escola pública pertence ao público e o mesmo deverá decidir sobre sua proposta pedagógica. A esse respeito Veiga (1995, p. 33) expressa que:

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um Projeto Político-Pedagógico e isto implica fazer rupturas com o existente para avançar. É preciso entender o PPP da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de uma proposta. A construção do PPP requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Finalmente há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

Ao se constituir em processo democrático de decisões, o PPP tende a instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do “mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão” (Veiga, 1998, p. 3). Esse processo contribui para que “gestores, comunidade local, professores, coordenadores, supervisores, orientadores educacionais, funcionários, pais e alunos, tomem as decisões, construindo coletivamente a autonomia escolar” (Dourado, 2006, p. 37).

A relevância na elaboração da proposta pedagógica é reforçada nos Artigos 12, 13, 15 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, sendo contemplada também na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, na qual são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010a):

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

[...].

II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

[...].

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos

formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

[...].

IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico (Brasil, 2010a).

No Art. 45, parágrafo único, tem-se ainda o Regimento escolar:

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade.

Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas (Brasil, 2010a).

O que está em discussão são os princípios de organização e de níveis distintos de responsabilidade que promovem diferenciações e hierarquias no âmbito escolar, e que não têm como ser ignorados, “pois a escola não existe à revelia da margem da sociedade e a superação dos níveis hierárquicos estabelecidos por meio das injustiças sociais, quando necessário, devem ser enfrentados empregando-se instrumentos democráticos” (Araújo, 2004, p. 56).

Assim sendo, é necessário criar e desenvolver novas relações entre o Estado e as escolas, “de modo que as mesmas sejam mais autônomas e congreguem identidades diferenciadas do Estado, revisando controles minuciosos, buscando um equilíbrio entre controle e autonomia, alterando estruturas enrijecidas” (Werle, 2003, p. 51).

Diante dessa constatação, gestores, equipe pedagógica, professores, funcionários, estudantes, comunidade e demais sujeitos escolares devem estar atentos à condução do trabalho, de modo que o coletivo possa refletir sobre as práticas educativas de maneira participativa, crítica e democrática, pois:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (Paro, 2016, p. 17).

Outro mecanismo que também pode contribuir para viabilizar a gestão democrática no espaço escolar é o Conselho de Classe (CC). Contudo, a maioria deles, ao limitar as discussões aos coordenadores, professores e gestores, termina por restringir o diálogo e deixar de fora opiniões, críticas e elogios da comunidade escolar, assim como as diferentes perspectivas sobre a mesma indagação. Ao mesmo tempo, a opção pelo coletivo tem a possibilidade de ampliar o acesso ao acompanhamento do desempenho

escolar dos estudantes e incluir pais e/ou responsáveis, além de se apresentar como uma alternativa interessante para o exercício de uma gestão democrática.

Igualmente, é fundamental que as deliberações dos diferentes segmentos da escola (gestores, professores, coordenadores, estudantes e famílias) sejam transformadas em ações cotidianas, uma vez que através do processo democrático o gestor deixa de ser o centro das decisões e assume o papel de orientador do grupo, comprometido com objetivos de cooperação, num ambiente de diálogo e respeito. Além do mais, o CC e a avaliação oferecem a possibilidade de apontar para mudanças na luta pelo processo de democratização do espaço escolar, no qual os encontros possibilitam o favorecimento de soluções conjuntas.

Sendo assim, é fundamental pensar uma gestão na qual prevaleça a reflexão pedagógica e os envolvidos sejam conscientes de suas decisões, para que o CC não se restrinja a um grupo que age de forma burocrática, servindo apenas para entregar as notas dos educandos à Coordenação Pedagógica ao final do ciclo/semestre/ano, ou de acordo com o calendário escolar. Segundo Dalben (2004, p. 56):

Na gestão democrática, todos são chamados a pensar, a avaliar e agir coletivamente, diante das necessidades apontadas pelas relações educativas, percorrendo um caminho que se estrutura com base no diagnóstico das dificuldades e necessidades e do conhecimento das possibilidades do contexto. Nesse trajeto, a equipe de profissionais vai traçando os objetivos que nortearão a construção das ações cotidianas, encontrando sua forma original de trabalho. Essa travessia permite a cada escola a construção coletiva de sua identidade.

A gestão escolar inspirada na cooperação recíproca entre os sujeitos deve ter como objetivo a coletividade em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola, deixando de lado os constrangimentos da gerência capitalista e da precarização desumana do trabalho.

Dessa forma, o autoritarismo se dilui e as “ações educativas dão lugar à colaboração, à solidariedade, por meio de um trabalho realizado de forma social e livre da subordinação da escola à lógica do mercado” (Paro, 2010, p. 243). Caso contrário:

Fica claro, portanto, que a administração escolar, pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação nos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se coaduna com a concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar através da transformação social (PARO, 2010, p. 242).

Nesse sentido, é necessário que a gestão da instituição educativa esteja comprometida com os reais interesses da comunidade e valorize aprendizagens, culturas e conhecimentos, assim como exercite o respeito às diferenças coletivas e individuais:

Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor - que se constitui, assim no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, *contra* o diretor, mas a *favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola (Paro, 2010, p. 242).

Dá a necessidade e importância de viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento,

tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p. 136).

Nessa perspectiva, é importante que a comunicação entre os envolvidos seja constante e construtiva, pois a escola pública precisa ser um espaço acessível, um local amigável para as famílias que queiram tirar dúvidas e também acompanhar o desenvolvimento de seus filhos e filhas, mas que igualmente se sintam confortáveis para se relacionarem em um espaço no qual até mesmo os profissionais que não trabalham diretamente com o ensino possam assumir uma postura mais aberta ao diálogo.

Obviamente, as divergências são comuns e positivas, no entanto, a diversidade contribui para que os estudantes tenham uma formação mais abrangente, diferente das empresas que exigem hierarquias. A escola precisa ser flexível e as relações pautadas pelo respeito e autonomia de gestores, coordenadores, professores e demais profissionais do espaço educativo trazem a enorme responsabilidade de participar do desenvolvimento pessoal, intelectual, emocional, afetivo e humano de crianças, jovens e adultos.

Outro mecanismo de participação que merece destaque é o Grêmios Estudantil (GE), que também se apresenta como uma possibilidade de exercer a democracia no ambiente escolar, pois além de ser uma coletividade formada unicamente por estudantes, tendo por objetivo a defesa de seus interesses.

É por meio dele que o papel de protagonistas dos alunos e alunas pode se efetivar, pois o GE permite a inserção dos educandos na vida política, social, cultural e escolar, assim como oportuniza o desenvolvimento da autonomia pela possibilidade de apresentar sugestões e/ou reivindicações à gestão das escolas. Embora não seja obrigatória a existência de um GE nas unidades educativas, é papel da gestão escolar apoiar tal organização, haja vista que:

A construção da autonomia enquanto mudança organizacional exige que os seus membros aumentem o seu conhecimento sobre os seus modos de funcionamento e sobre as regras e estruturas que as governam. Esta aprendizagem organizacional (*da e pela organização*) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado, condição para fazer das "autonomias individuais", "autonomias coletivas" (BARROSO, 1996, p. 41).

Contudo, as condições de trabalho a que estão submetidos gestores, coordenadores, professores e funcionários que atuam nas diversas unidades escolares do país pouco os faz refletir sobre as possibilidades de emancipação existentes nesse espaço de participação, deixando de lado a formação crítica dos estudantes.

O GE existe para além da ação, como ideia minimamente valorizada, para corresponder às expectativas sociais, à possibilidade legal de sua existência e aos requisitos democráticos formais da organização escolar; "nesse sentido a sua existência constitui um elemento positivo e tranquilizador e legitimador da organização escolar" (Lima, 1998a, p. 22).

Pouco do que é realizado hoje nas escolas contempla a construção da autonomia dos estudantes, visto que as "pessoas educadas desde a infância no temor e na submissão, sem a possibilidade de pensar e refletir sobre o que fazem e o que as mandam fazer, não desenvolvem uma auto-reflexão crítica" (Carlos, 2006, p. 34).

Logo, é necessário transpor essa a lógica da obediência, para que haja a possibilidade de avançar no exercício democrático. Nesse contexto, "a superação e não a ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica" (Freire, 1996, p. 31).

Desse modo, a experiência no GE desempenha um papel relevante na formação dos estudantes e pressupõe o desenvolvimento crítico e político, parte inerente da experiência formativa pertinente a uma educação democrática, um exercício que possibilita desenvolver a capacidade de discutir problemas, propor soluções e defender ideias. Entretanto, é importante ressaltar

que parece haver uma espécie de imposição dos modos de fazer política, dentre os quais, os modos de participar do mundo adulto aparecem como única forma possível, uma tendência em reproduzir os vícios construídos ao longo da história de exclusão política das maiorias pobres no País. [...] Além disso, é de vital importância o reconhecimento da juventude como momento para efetiva participação, além de reconhecer também as novas formas de participação nas quais os jovens se engajam. No mundo adulto, muitas vezes como "carregadores de tijolos", os jovens se tornam meros expectadores, isso muito em função da falta de informação, formação e espaços próprios. Uma participação juvenil, aos moldes dos próprios jovens nos pareceria mais condizente com seus interesses e experiências (Martins, 2010, p. 46).

A falta de estímulo no cotidiano escolar inviabiliza a experimentação do exercício participativo. Isso, porque “pensar as questões coletivas, o envolvimento, a participação, demanda vivenciar experiências concretas, e a escola, em suas práticas cotidianas, tem se mostrado incapaz de proporcionar tais vivências” (Martins, 2010, p. 49). Como expõem Cabral e Maranhão (2020, p. 97):

A defesa pela democratização no âmbito educacional, inclui o esforço da escola na formação para a cidadania, como um campo para a promoção de vivências justas e democráticas, bem como no desenvolvimento de um ambiente propício para o enfrentamento e o combate às desigualdades. Que a educação abra sempre portas, e nunca as feche. Portas essas que darão acesso a inúmeros caminhos e trajetórias.

Nessa direção, a perspectiva democrático-participativa valoriza as ações concretas dos profissionais e demais sujeitos educativos, que sejam decorrentes de suas iniciativas, seus interesses, suas intenções, sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades. As pessoas precisam ter consciência da importância do envolvimento de todos e todas na luta pela qualidade da educação. Afinal:

A gestão democrática é a construção coletiva da organização dos sistemas educacionais, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, que se faz na prática, quando são tomadas decisões sobre as políticas educacionais, o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. Isso vai exigir uma direção, uma racionalidade e uma qualidade que terão que ser construídas no pensar e no decidir coletivo (Hora, 2007, p. 6).

Hora (2007, p. 9) complementa:

A escola, como organização social, também pretende ser um espaço democrático, de modo que os educadores profissionais, os alunos, os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos do contexto social imediato tenham o direito de estarem bem informados e de terem uma participação crítica na criação e na execução das políticas e dos programas escolares. Vê-se aqui dois elementos fundamentais para a concretude da democratização da escola: a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas.

Assim, o grande desafio que se apresenta à gestão e organização escolar é a democratização das práticas e dos saberes, no sentido de envolver os sujeitos educativos e a comunidade local, de maneira que cada um, ciente da sua responsabilidade, possa assumir o seu protagonismo em prol de uma educação acessível e socialmente referenciada:

É na práxis administrativa escolar, “enquanto ação humana transformadora adequada a objetivos educativos de interesses das classes trabalhadoras que se

encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada situação e momento histórico determinados” (Paro, 2010, p. 244).

Não há dúvida, porém, de que, qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a gestão escolar democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que a coordenação do esforço humano coletivo seja função dos grupos, e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais.

Todos esses esforços objetivam construir uma escola que possua autonomia para definir seus caminhos e resolver os problemas do dia a dia, sendo fundamentais as iniciativas do coletivo organizado, bem como a consciência de seus deveres. Dessa maneira, será possível conhecer melhor a realidade, verificar as necessidades, os pontos positivos e negativos, e enfrentar os desafios no sentido de melhorar o processo educativo.

Finalmente, a gestão escolar, enquanto liderança na condução das ações na instituição educativa, deve reconhecer e facilitar a efetividade dos mecanismos de participação que contribuem para o fortalecimento dos processos de gestão democrática na escola, ambiente que será retratado na seguinte seção.

*“Quem cultiva a semente do amor
Segue em frente e não se apavora
Se na vida encontrar dissabor
Vai saber esperar a sua hora
Às vezes a felicidade demora a chegar
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar
Guerreiro não foge da luta e não pode correr
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer
É dia de Sol, mas o tempo pode fechar
A chuva só vem quando tem que molhar
Na vida é preciso aprender, se colhe o bem que plantar
É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar
Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar
Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar”*

Está Escrito - Revelação

4 O LÓCUS DA PESQUISA: CENÁRIOS QUE PERMEIAM O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR

Na seção anterior, trouxemos os fundamentos e as concepções de administração ou gestão escolar vigentes desde o período de redemocratização do Estado brasileiro, fortemente influenciados pelos princípios e práticas da administração de empresas, que passaram a ser utilizados como referencial para se pensar a gestão escolar e os mecanismos legais a partir da Constituição Federal de 1988, a qual foi o documento que serviu de referência e base para os princípios do Estado Democrático de Direito, introduzindo significativas alterações no papel das escolas, da comunidade e de setores da sociedade envolvidos com a pauta da educação.

Também foram abordadas as disputas e os embates contemporâneos que envolvem a discussão sobre a gestão gerencial e a gestão democrática, atravessadas pelos momentos históricos, os fatores políticos e as diferentes formas de governo.

Nesta seção, discorreremos sobre a contextualização do *lócus* da pesquisa, trazendo uma breve caracterização da Região Norte e um panorama do Estado do Pará e do Município de Belém-PA, envolvendo as questões de extensão territorial, quantitativo populacional, e um quadro-síntese das questões de ordem social, de segurança, saúde, economia, cultura e educação. Em seguida, apresentaremos a caracterização dos bairros e das escolas selecionadas, com o intuito de compreender a formação do local, as transformações históricas, as questões sociais, e as diferenças existentes entre os mesmos, para finalmente discorrer sobre o ambiente das duas unidades educativas selecionadas, suas especificidades – pedagógicas, administrativas e de pessoal –, procurando apreender a realidade na qual a equipe gestora desenvolve suas atividades, e que têm implicações para trabalho da gestão e organização escolar, sem desconsiderar o contexto da COVID-19.

4.1 O cenário regional e estadual

A região Norte é cortada pela linha do Equador e é formada por sete estados brasileiros – Amazonas (AM), Pará (PA), Acre (AC), Roraima (RR), Rondônia (RO), Amapá (AP) e Tocantins (TO). Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ([20--]b), ela é considerada a maior região do Brasil em termos de extensão territorial, com 3.353.576, 6 km², abrangendo 45% do território nacional.

Nela vivem aproximadamente 18 milhões de habitantes (IBGE, [20--]b), porém, sua distribuição populacional ainda é desproporcional se comparada ao estado do Amazonas – o maior da região Norte –, onde a densidade demográfica é de 2,23 hab/km², se comparado ainda à capital do Pará, essa desigualdade é reforçada, visto que há 13,15 hab/km² (IBGE, [20--]b).

A região também é conhecida por concentrar uma enorme biodiversidade, em virtude da existência da Floresta Amazônica, a maior floresta tropical do mundo, com uma extensa região territorial e hidrográfica, localizada em nove países da América do Sul – Brasil, Peru, Venezuela, Colômbia, Bolívia, Guiana, Suriname, Equador e Guiana Francesa –, constituída de partes e soberanias diferentes, com um total de 5,5 milhões de km² de extensão. Cabe lembrar que metade dela está localizada em território brasileiro, de modo que, para referir-se à Amazônia em sua totalidade e diferenciá-la da Amazônia Nacional, os termos Pan-Amazônia, Amazônia Continental, Amazônia sul-americana, Grande Amazônia tornaram-se necessários (Aragón, 2018, p. 16).

Segundo estimativas do IBGE para os anos de 2020 e 2021, o Norte apresentou um crescimento populacional de aproximadamente 1,7%. Porém, apesar de suas potencialidades de recursos de toda ordem, tão importantes na configuração que o Brasil tem hoje em nível internacional, a Amazônia brasileira ainda não ocupa posição condizente com suas riquezas naturais, uma vez que grande parte de sua população vive em situação de extrema pobreza, deixando evidente que se trata de “um lugar para o qual as políticas públicas ainda são incipientes, não antecipatórias e mal direcionadas” (Santos, 2014, p. 1).

Outra questão importante faz referência ao quantitativo de pessoas que habitam a Amazônia. De acordo com os dados apresentados pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente / Organização do Tratado de Cooperação da Amazônia (PNUMA/OTCA), em 2008, a estimativa da população total da região Norte para 2005 foi de 38.777.600. Essa cifra representa mais de três vezes a população de Portugal, quase a população argentina, mais do que a do Canadá, e mais de duas vezes a do Chile. Ora, “ao contrário do que muitos pensam, a população da região concentra-se principalmente em áreas urbanas, incluindo cidades de mais de 1 milhão de habitantes - Manaus - AM e Belém- PA” (Aragón, 2018, p. 19).

Além dessa particularidade, a composição humana da Amazônia “é dinâmica, múltipla em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se

considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana” (Colares, 2011, p. 187).

O termo Amazônia simboliza “meio ambiente, ecologia, índios, populações tradicionais, floresta, oxigênio, água, biodiversidade, preservação etc., e, nesse sentido, o que importa não é a representação física, mas o valor simbólico que leva seu nome” (Aragón, 2018, p. 24).

Desse modo, é fundamental olhar a Amazônia levando em consideração, suas dinâmicas constitutivas que representam suas particularidades, sua sócio e biodiversidade, ecossistemas, valores, culturas, costumes tradicionais, ações políticas e de poder, bem como as inúmeras comunidades que habitam o território, como: indígenas, quilombolas, seringueiros, pescadores artesanais, açazeiros, coletores, agricultores rurais, caboclos, ribeirinhos, afrodescendentes, assentados, garimpeiros, imigrantes, camponeses, dentre outros, assim como os habitantes urbanos e periféricos das cidades.

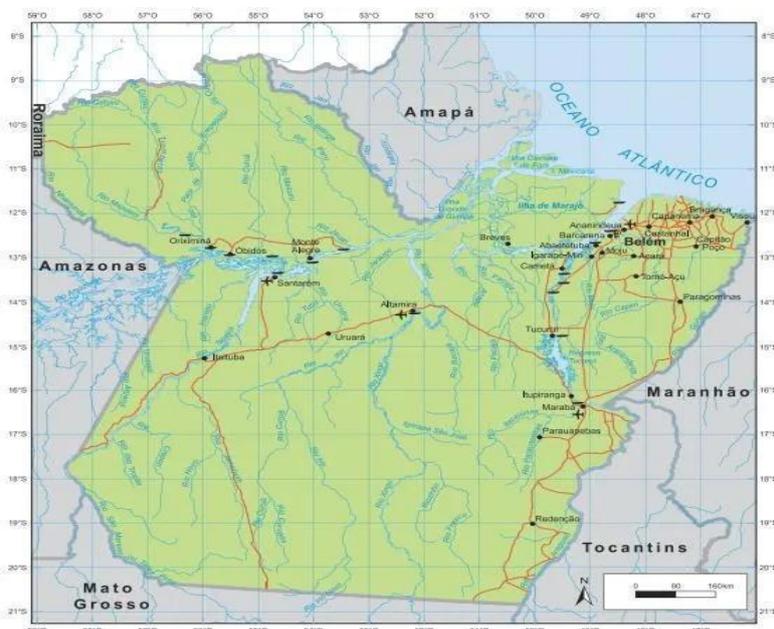
Por isso mesmo, é necessário compreender “as especificidades das dinâmicas sociais como expressão do urbano e do rural, do sujeito da cidade e do campo de homens e mulheres que fundam sua existência e perfazem um processo de vida e de política” (Nascimento *et al.*, 2018, p. 3).

Ademais, é justamente nessa região diversa, rica e, ao mesmo tempo, em estágios desequilibrados de desenvolvimento que está localizado o Pará, segundo maior estado do Brasil em extensão territorial, medindo 1. 245 870,798 km², formado por 144 municípios, tendo como capital a cidade de Belém, e como chefe do poder executivo estadual o governador Helder Zuhluth Barbalho (MDB) (2019-2022 e 2022-2025), reeleito no ano de 2022.

O Pará também se apresenta como o mais populoso, concentrando 46,5% da população da região Norte; de acordo com os dados do IBGE ([20--]b), possui 8.777.124 habitantes, dentre os quais, aproximadamente: 70% se declaram como pardos; 21,81%, como brancos; 7,24%, como negros; e 0,52%, como indígenas. Em valores absolutos, a população indígena do Pará é a terceira maior da região, com um quantitativo de 51.217 pessoas.

Sua distribuição populacional à época do Censo de 2010 (IBGE) era de 6,07 habitantes/km², após um ganho de 1,1 milhão de pessoas em uma década, calcula-se que a densidade demográfica subiu para 6,97 habitantes/km², o que o caracteriza como um território pouco povoado em relação à abrangência da superfície, como pode ser observado na Figura 2:

Figura 2 - Mapa do Estado do Pará



Fonte IBGE (Brasil, [20--]b).

Apesar de ser um Estado repleto de riquezas e diversas particularidades, o Pará apresenta questões sociais gravíssimas, dentre elas, a vulnerabilidade e desigualdade social, que podem ser constatadas por meio dos dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (REDE PENSSAN), na qual o Norte lidera o *ranking* de domicílios com as formas mais severas de insegurança alimentar – moderada ou grave –⁶⁰, em que o Estado do Pará é o local onde encontra-se a maioria da população do Brasil que convive com a fome, um equivalente a 2,6 milhões de pessoas (Rede PENSSAN, 2022).

Conforme apontado por nova edição do *II Inquérito Nacional sobre Segurança Alimentar*, no momento mais agudo da pandemia da COVID-19 no Brasil, a taxa de paraenses que não tiveram acesso a alimentos em quantidade suficiente foi de 30%. Em domicílios com crianças de 10 (dez) anos, “o Pará ficou em sexto lugar com 53, 4% de famílias enfrentando insegurança alimentar grave ou moderada, sendo que, dos 12,4 mil domicílios pesquisados no País, 502 são lares paraenses” (Rede PENSSAN, 2022, online).

⁶⁰ O IBGE classifica o problema em três níveis denominados de insegurança alimentar: *leve*, quando existe a preocupação com a quantidade, bem como com a qualidade dos alimentos; *moderada*, se existe limitação na quantidade de alimentos; *grave*, quando existe a fome decorrente da real falta de alimentos.

A fome no País e no Estado é causada por diversos fatores, dentre os quais, estão a desigualdade socioeconômica, a pobreza, a distribuição desigual de renda, as crises políticas e econômicas e, mais recentemente, a própria pandemia da COVID-19, que ampliou a quantidade de pessoas que não tiveram como, nem com o que se alimentar.

No ano de 2021, foram divulgados pelo IBGE (2021) os indicadores sociais sobre a questão da moradia no contexto da pré-pandemia da COVID-19, com informações relevantes para o enfrentamento da crise sanitária, em um estudo que detalhou as características dos domicílios brasileiros em relação ao adensamento domiciliar e ao abastecimento de água.

Os resultados revelaram que, antes da pandemia, 61,7% da população morava em domicílios com quatro, cinco, seis ou mais pessoas, sendo que mais da metade dos residentes no Estado dividia o mesmo dormitório com pelo menos uma pessoa. Além disso, havia presença de pessoas idosas em 8,1% dos domicílios considerados como de adensamento excessivo⁶¹ (IBGE, 2021).

A pesquisa mostrou ainda que 14,2% da população vivia em domicílios sem banheiro; 40,8%, em domicílios com banheiro usado por mais de 3 moradores; e apenas 6,8% tinham um banheiro apenas para si (IBGE, 2021). A pandemia escancarou a realidade de milhares de habitações que fazem parte dos aglomerados subnormais, que se tornaram espaços de trabalho e convivência entre tantas pessoas, em virtude do isolamento social, refletindo a desigualdade latente e o sofrimento vivenciado por “mais de 9 mil famílias que sofreram com ações de despejos pelo País” (IBGE, 2021).

Em relação ao abastecimento de água, o mesmo estudo comprovou que: 20,1% da população do Pará vivia em domicílios com abastecimento diário e estrutura para seu armazenamento; 23,4% contavam com o abastecimento, porém, sem estrutura para o armazenamento; outros 5,8% residiam em casas onde o fornecimento não era diário; 36,9% moravam em residências onde a canalização da água era interna, enquanto que 13,8% estavam domiciliados em localidades onde a canalização da água era externa, ou seja, o cano de fornecimento não adentrava a moradia. Também foi comprovado que aproximadamente 93% dos domicílios paraenses possuíam rede geral de abastecimento de água, poço ou nascente na propriedade, mas apenas 15% apresentaram esgotamento sanitário com rede geral ou fossa séptica ligada à rede (IBGE, 2021).

⁶¹ Adensamento excessivo é quando no domicílio há três ou mais pessoas ocupando o mesmo dormitório.

Considerando que a prevenção foi a medida essencial para conter a contaminação do vírus da COVID-19, e que lavar as mãos foi uma das premissas básicas para a redução dos riscos de contágio, consoante as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), divulgadas por meio do documento *COVID-19 Strategy Update* (OMS, 2020), no qual os bons hábitos de higiene incluem “limpar regular e completamente as mãos com uma esponja à base de álcool ou - lavá-las - com água e sabão”, em um momento no qual a garantia do abastecimento de água potável de qualidade e o fornecimento das condições adequadas de esgotamento sanitário estavam aquém do necessário.

O Pará também é o segundo estado da região Norte com maior percentual de crianças e adolescentes vivendo na pobreza. Ao todo são 93,3% nessas condições, ficando atrás apenas do Amapá, com 94,7% (UNICEF, 2022).

Se forem considerados os dados da Secretaria de Estado de Segurança Pública (SEGUP/PA), estes apontam que nos anos de 2019 e 2020 houve 366 crimes sexuais cometidos contra crianças e adolescentes no Estado, sendo 85 somente na cidade de Belém (Pará, [2022a]), evidenciando que há uma carência de ações efetivas e de políticas públicas que contribuam para a prevenção de um problema dessa natureza. Além do mais:

A violência pode resultar em lesões físicas, infecções sexualmente transmissíveis, ansiedade, depressão, ideação suicida, ou mesmo a morte, entre várias outras consequências muitas vezes devastadoras e permanentes. O estresse tóxico associado à violência na primeira infância (do nascimento até os 6 anos de idade) pode prejudicar o desenvolvimento do cérebro de forma permanente e afetar outras partes do sistema nervoso. Além disso, a violência causa sérios impactos comportamentais em crianças e adolescentes, podendo levá-los a comportamentos agressivos ou antissociais, abuso de substâncias ilícitas, comportamentos sexuais de risco e práticas ilícitas (UNICEF, 2021a).

Em relação ao atendimento público de saúde, os dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde (SIOP) demonstram que o Pará gasta por pessoa apenas R\$ 703,67 (setecentos e três reais e sessenta e sete centavos), enquanto em Roraima, outro estado da região Norte, o valor é de R\$ 1.771,13 (hum mil, setecentos e setenta e um reais e treze centavos), sendo que a média dos estados brasileiros é R\$ 1.271,65 (hum mil, duzentos e setenta e um reais e treze centavos), confirmando que os investimentos em saúde pública estão muito abaixo dos demais estados da federação (Brasil, [20--]a).

Em meio à pandemia da COVID-19, as ações governamentais de saúde voltaram-se para os leitos de Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs). Segundo dados do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), o Pará possuía 1.093 leitos complementares, que se dividiam em UTIs adulto e pediátrica, coronariana, neonatal –

cuidados intermediários – e unidades de isolamento (Brasil, [20--]b), um quantitativo ínfimo para atender à população paraense, que enfrentou uma crise generalizada no atendimento às pessoas contaminadas pelo vírus, resultando na morte de mais de 19.000 pessoas.

Embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) houvesse recomendado de 1 a 3 leitos para cada 10 mil habitantes, conforme o Projeto de Avaliação do Desempenho do Sistema de Saúde (PROADESS/FIOCRUZ), as regiões de integração⁶² do Tapajós, Marajó, Tocantins e Metropolitana II não garantiram 1 leito de UTI para cada 100 mil habitantes, enquanto as regiões do Araguaia, Carajás e Tucuruí possuíam de 1 a 5 leitos para cada 100 mil habitantes, e as regiões do Baixo Amazonas, Xingu, Caetés e Metropolitana I, de 5 a 15 leitos/100 mil habitantes (Brasil, [20--]c), demonstrando as desigualdades existentes também entre as regiões, já que o Tapajós, o Marajó, o Tocantins e a Metropolitana II foram as que tiveram menos acesso aos leitos.

A economia do Estado também merece destaque, pois é considerada a maior da região Norte, com um Produto Interno Bruto (PIB)⁶³ que detém o equivalente a 2,4% do PIB nacional (IBGE, [20--]b). Inclusive no Pará, o ganho de participação vinculou-se principalmente ao aumento de preço do minério de ferro, que beneficiou a atividade da indústria extrativa, motivo pelo qual a mineração aparece como principal atividade econômica, e o Estado é reconhecido como detentor da maior província mineral do planeta, em decorrência das grandes jazidas localizadas no sudeste paraense, mais especificamente na Serra dos Carajás⁶⁴, onde são encontrados minérios, como ferro, cobre, bauxita, ouro, prata, manganês, níquel e zinco.

O Pará também é líder na extração do açaí, fruto conhecido internacionalmente, rico em nutrientes, como vitaminas, antioxidantes, gorduras e proteínas, consumido tanto fora quanto no Brasil, sendo responsável pela produção de mais de mil toneladas, conforme dados do IBGE ([20--]b), com uma plantação que se concentra na Amazônia

⁶² Divisão criada com base nas semelhanças de ocupação, nível social e economia, para facilitar a administração de políticas públicas etc.

⁶³ A somatória inclui bens e serviços produzidos na localidade, divididos pelo número de habitantes.

⁶⁴ Trata-se de uma grande cordilheira onde se desenvolve o imenso Projeto Grande Carajás, com atividades de extração, transformação e beneficiamento mineral, produção agrícola, produção energética e de infraestrutura logística.

Legal⁶⁵, tendo o município de Igarapé-Miri-PA⁶⁶ como maior produtor e exportador do fruto.

Além de fazer parte da cultura alimentar, o açaí serve ainda como fonte de renda para muitas famílias, desde o extrativismo até os pontos de venda da polpa nas cidades do Estado e nos principais portos de Belém, servindo ainda como objeto de estudo pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)⁶⁷, onde analisa-se o uso do caroço do açaí para substituir a madeira na geração de energia limpa e bioprodutos.

Atualmente, quase 70 empresas paraenses comercializam o açaí para outros estados, o que representa mais de 1,2 milhão de toneladas, de forma que esse montante chega a injetar na economia paraense algo em torno de US\$ 1, 5 bilhão, porém é equivalente a apenas 3% do PIB, como apresentado pelo Sindicato das Indústrias de Frutas e Derivados do Estado do Pará (SINDFRUTAS, 2020).

Ainda com base nas informações do SINDFRUTAS, atualmente, quase 70 empresas paraenses comercializam o açaí para outros estados, o que representa mais de 1,2 milhão de toneladas, de forma que esse montante chega a injetar na economia paraense algo em torno de US\$ 1, 5 bilhão, porém é equivalente a apenas 3% do PIB (SINDFRUTAS, 2020).

O cenário cultural do Estado possui bases muito diversas, oriundas das populações indígenas, africanas e europeias, principalmente portuguesas. A influência dessas diferentes matrizes se reflete nos costumes, nas celebrações tradicionais, na música, na gastronomia, na literatura e nas artes em geral, cujos costumes também podem ser observados na capital, onde evidenciam-se danças típicas, músicas regionais, apresentações teatrais, exposições de artes, dentre outros, valorizando a cultura local.

Nesse sentido, o Pará é palco de grandes manifestações folclóricas que atraem turistas do Brasil e de outros países, a exemplo da Marujada⁶⁸, que acontece no município

⁶⁵ Atualmente composta por nove estados: Acre (22 municípios), Amapá (16), Amazonas (62), Mato Grosso (141), Pará (144), Rondônia (52), Roraima (15), Tocantins (139) e parte do Maranhão (181 municípios, dos quais 21 foram parcialmente integrados), com um total de 772 municípios. O Maranhão é o estado com o maior número de municípios na área e tem 79,3% do seu território (ou 261.350,785 km²) integrado à Amazônia Legal.

⁶⁶ Conhecido como a capital mundial do Açaí, localizado na Região do Baixo Tocantins, distante 140 quilômetros da capital, Belém.

⁶⁷ Pesquisa Coordenada pela Professora Lina Bufalino, que possui experiência com a criação de bioprodutos a partir de fibras de bagaço de cana de açúcar, de milho, dentre outros (Santana, 2022).

⁶⁸ A Marujada é caracterizada como uma dança, cujo ritmo principal é o retumbão, porém, nenhuma só palavra é articulada, falada ou cantada como ato ou argumentação, sendo constituída em sua maioria por mulheres, as quais cabe a organização e a disciplina.

de Bragança-PA, o Festival do Carimbó⁶⁹ no município de Marapanim-PA, e o Festival do Çairé⁷⁰, no município de Santarém-PA, na Vila de Alter do Chão, momento em que são reunidos a religiosidade e o folclore amazônico.

A educação no Estado do Pará é gerida pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), que tem a finalidade de desenvolver a política estadual de Educação Básica nos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades tanto regular quanto em tempo integral.

Quem respondeu pela pasta até o ano de 2022 foi a secretária Elieth de Fátima da Silva Braga⁷¹, que iniciou sua gestão em fevereiro de 2020, sendo substituída no início do ano de 2023 pelo secretário Rossieli Soares⁷².

Com base nos dados divulgados através do Relatório de Auditoria Geral (RAG) da SEDUC-PA (Pará, 2020b), a secretaria contou com a seguinte distribuição, apresentada na Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de UREs⁷³, USEs, Escolas e Matrículas SEDUC-PA em 2020

Ano	URE	USE	Escola			Total de Matrículas
2020	22	19	Fundamental	Médio	Fundamental e Médio	556.292
			259	345	277	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório de Auditoria Geral SEDUC-PA (Pará, 2020b).

⁶⁹ O evento resgata tradições materializadas no ritmo e musicalidade do carimbó paraense, desde a preparação dos grupos que se apresentam ao público até as atividades de cunho cultural e social, cuja programação se inicia com o levantamento do mastro em homenagem a São Benedito, padroeiro da cidade de Marapanim-PA (G1 Pará, 2019).

⁷⁰ O Çairé representa a história da colonização na Amazônia e a força da Igreja Católica que através do trabalho missionário ajudou a coroa portuguesa a explorar os povos e as riquezas da região, deixando um legado cultural que se transformou na festa que encanta e mistura folclore e religião, cujo símbolo utilizado na festividade é a representação dos três elementos: Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo (Alter do Chão, [20--]).

⁷¹ Formada em Direito pela UFPA, auditora fiscal de Receitas Estaduais e atualmente secretária de Estado de Planejamento e Administração do estado do Pará.

⁷² Advogado, bacharel em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Foi secretário de Educação do Estado de São Paulo (janeiro/2019 a março/2022), secretário de Educação do Estado do Amazonas e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (Agosto/2012 a maio/2016). Participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Como Ministro da Educação, homologou a etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018 e foi secretário executivo do comitê gestor das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017.

⁷³ Com base na Lei Estadual nº 9.901 de 03 de maio de 2023 (Pará, 2023), que dispõe sobre a reestruturação organizacional da Secretaria de Estado de Educação, passaram a ser denominadas Diretorias Regionais de Ensino.

De acordo com o referido Relatório, em sua estrutura organizacional, a SEDUC-PA conta com o apoio de 22 Unidades Regionais de Educação (UREs) e 19 Unidades SEDUC na Escola (USEs), que fazem a gestão de 927 unidades de ensino; destas, 259 funcionam somente com o Ensino Fundamental, 345, com o Ensino Médio, 277, com o Fundamental e o Médio, e mais 46 anexos, que juntos tiveram uma cobertura de 556.292 matrículas no ano de 2020 (Pará, 2020b).

Entretanto, de acordo com os dados disponíveis no site da SEDUC-PA, na aba “Consultar Escolas”, o quantitativo de UREs, USEs, escolas, assim como o número de matrículas disponibilizados no período de 2019 a 2022 estão divergindo da informação anterior, conforme disposto na Tabela 2:

Tabela 2 - Quantitativo de USES, URES, Escolas e Matrículas SEDUC-PA (2019-2022)

Ano	URE	USE	Escola	Matrícula Regular	Matrícula AEE ⁷⁴
2019	22	18	844	496.710	9.524
2020	22	18	844	551.616	10.364
2021	22	18	839	475.244	10.245
2022	22	18	841	530.800	10.948

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da SEDUC-PA (Pará, [20--]b).

De acordo com a Tabela 2, os dados disponíveis no site da SEDUC-PA, que fazem referência ao quantitativo de matrículas, diferem dos dados sistematizados no RAG (Pará, 2020b), visto que no documento aparece um total 556.292 estudantes atendidos em 2020; já nos dados do site, tem-se o quantitativo de 551.616 matrículas no mesmo ano, deixando certa dúvida em relação aos dados emitidos pela Secretaria (Pará, [20--]b).

Ao comparar o efetivado no ano de 2020 com o ano 2021, é possível perceber uma diminuição de 76.372 matrículas, o que pode ter ocorrido em função da pandemia da COVID-19, que possivelmente fez com que os estudantes desistissem das vagas, em virtude de um número considerável de famílias terem perdido suas fontes de renda na cidade e precisarem retornar aos seus locais de origem, tornando-se inviável a permanência dos mesmos nas unidades educativas. Como bem destacam Hora, Corrêa e Oliveira (2022, p. 17), “o retorno de algumas famílias aos municípios de origem,

⁷⁴ Atendimento Educacional Especializado (AEE)

impossibilitou-os de receber os cadernos, contribuindo para o aumento do quantitativo dos que não receberam atividades”.

Com o intuito de buscar esclarecimentos, os mesmos dados foram solicitados à Coordenadoria de Matrícula e Censo Escolar da SEDUC-PA, de acordo com o que consta na Tabela 3:

Tabela 3 - Matrículas na Educação Básica da Rede Estadual do Pará por modalidade de ensino (2019-2022)

Modalidade de Ensino	2019	2020	2021	2022
Regular	500.253	492.339	524.620	489.555
Profissional	7.169	6.964	7.809	8.856
EJA	61.013	57.034	52.648	39.509
Especial (Classes Exclusivas)	99	87	88	77
Especial (Classes Comuns)*	11.325	12.481	14.085	15.121
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	5.904	5.773	6.161	6.369
Total Matrícula Escolarização	568.534	556.424	585.165	537.997

Fonte: MEC/INEP/SEDUC-PA/Coordenadoria de Matrícula e Censo Escolar.

* Alunos já incluídos nas modalidades Regular, Profissional e EJA.

As informações na Tabela 3, quando comparadas à Tabela 2, divergem um pouco mais, evidenciando que não há clareza quanto à totalidade de matrículas na rede estadual do Pará.

No RAG (PARÁ, 2020b) tem-se ainda o quantitativo de 19 (dezenove) USEs, mas, nas informações do site, aparece uma a menos. Isso pode ser justificado pelo remanejamento ocorrido em 2019, visto que a USE 19 foi extinta, e suas unidades educativas foram redistribuídas para as demais USEs.

Vale destacar que, em 2019, mais de 4 milhões de crianças e adolescentes apresentavam alguma privação no direito à educação no Brasil, ou seja, estavam em idade escolar e não frequentavam um estabelecimento educacional – privação extrema –; ou frequentavam a escola, mas com atraso ou sem estarem alfabetizados na idade certa – privação intermediária (UNICEF, 2023). Embora as privações viessem apresentando uma pequena redução ano a ano, em decorrência da pandemia da COVID-19, houve uma piora nos indicadores, relacionada principalmente ao aumento do analfabetismo (UNICEF, 2023).

É um cenário preocupante, uma vez que a privação de alfabetização impacta diretamente na aprendizagem e na trajetória escolar de crianças, jovens, adultos e idosos das redes públicas de todo o país.

Ademais, a pobreza na infância, na adolescência e na fase adulta está situada para além da renda familiar, afinal, há um número significativo de pessoas que se encontram fora da escola, vivem em moradias precárias, não têm acesso à água e ao saneamento básico, à alimentação adequada, às informações, e que ainda sofrem com as mais diversas formas de violência, nos fazendo acreditar que a ausência de políticas públicas também contribui para tais privações, que alcançam de igual maneira ou até mesmo de forma mais severa a população do estado do Pará.

Assim, todas essas situações levantadas, clamam pela atenção do poder público e pela viabilidade de políticas públicas que garantam minimamente o direito à educação de qualidade, moradia, saúde, lazer e segurança, assim como o acesso à alimentação, água potável e saneamento básico. Tudo isso vem sendo negado cotidianamente às camadas populares do Pará, sendo problemas que foram ampliados significativamente no contexto da pandemia da COVID-19, estendendo-se aos 144 municípios do estado, em especial à cidade de Belém-PA, *locus* desta investigação, como veremos adiante.

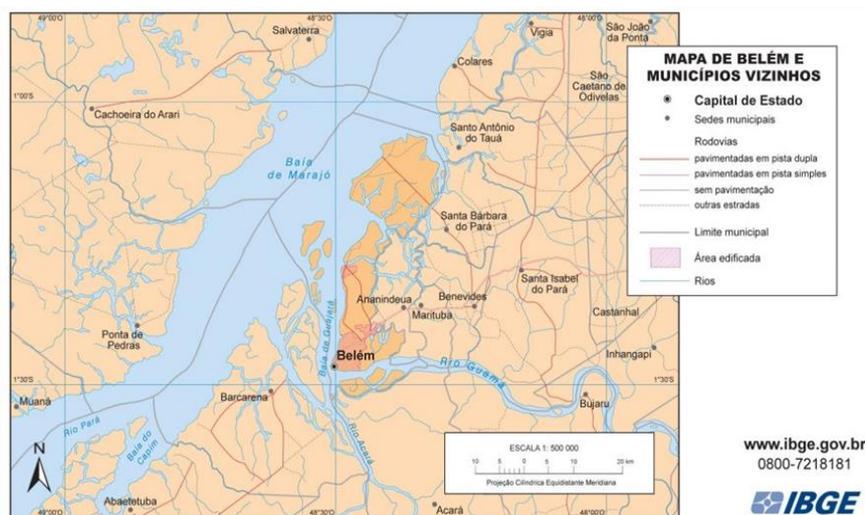
4.2 O cenário municipal

A cidade de Belém-PA, cuja denominação significa casa de pão, foi colonizada pelos portugueses, fundada no dia 12 de janeiro de 1616, tendo “sua origem com a construção do Forte do Presépio, denominada inicialmente de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará, posteriormente Santa Maria de Belém do Pará, e hoje simplesmente Belém” (Vicente, 2003, p. 36). Hoje em dia, Belém tem como chefe do poder executivo municipal o prefeito Edmilson Rodrigues (PSOL) (2021-2024).

Em seus 406 anos de história, a capital vivenciou momentos de plenitude no período áureo da borracha, no início do século XX, recebendo influência da cultura europeia em suas edificações locais; porém, apesar de ser uma cidade onde se observam algumas edificações modernas, não perdeu o ar tradicional das fachadas dos casarões, das igrejas e construções do período colonial.

O município pertence à Região Metropolitana de Belém (RBM)⁷⁵ e sua extensão territorial compreende uma área de 1.064,918 km², como pode ser observado na Figura 3:

Figura 3 - Mapa da cidade de Belém-PA



Fonte: IBGE ([20--]b).

A estimativa populacional da capital é de 1.506.420 habitantes, segundo o IBGE Cidades, sendo Belém o 12º município mais populoso do país, e o segundo da região Norte (IBGE, [20--]b).

Os dados do Censo Demográfico de 2010 apontam que a maior parte da população, o equivalente a 67,83%, possui idade entre 15 e 64 anos, somando um total de 980.878 habitantes com expectativa de vida de 74 anos. Inclusive, a maioria é de mulheres, com um quantitativo populacional de 734.391 habitantes, o que equivale a 50,78% da população, enquanto os homens formam um grupo com 659.008 pessoas e representam 45,57%.

No período de 2010 a 2020, segundo dados do IBGE Cidades (2020b), houve um crescimento populacional de 3,64%, que fez com que a cidade de Belém fosse considerada aquela com a segunda maior densidade demográfica desta macrorregião, com 1.315 hab/km²; destes, 1.380.836 habitantes estão vivendo em área urbana, enquanto apenas 11.195 vivem no campo.

As questões de desigualdade e vulnerabilidade social também são acentuadas na capital. De acordo com o último Censo do IBGE, o município possui uma taxa de mortalidade infantil de 15,74 para 1.000 nascidos vivos (IBGE, [2020]), sendo que a

⁷⁵ A RBM é formada pelos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Castanhal, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santa Izabel do Pará.

metrópole se caracteriza também pela distribuição desproporcional dos investimentos na infraestrutura, “como a concentração de riqueza e pobreza, a precariedade dos serviços de saúde pública, educação, saneamento básico e desemprego” (Pereira, 2017, p. 29).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷⁶ do Município é considerado médio, 0,746 (IBGE, [20--]a). Embora seja um índice importante, cabe destacar que os dados do IBGE não dialogam com a realidade mais sensível de seus cidadãos, já que a taxa de mortalidade infantil média é de 15,74 para 1.000 nascidos vivos, assim como as internações por diarreia são de 3 para cada 1.000 habitantes. Se comparada com os 144 municípios do Estado, Belém fica na posição 63, com uma taxa considerada muito elevada quando comparada às cidades do Brasil como um todo.

Ademais, com base nos dados da Secretaria Municipal de Saúde (SESMA) (Belém, [20--]a), entre 2009 e 2019, houve 11.720 casos de violência sexual infanto-juvenil apenas na capital paraense, sendo que a violência se dá de acordo com a idade da vítima, corroborando os dados do Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), os quais apontam que as crianças morrem com frequência em decorrência da violência doméstica, perpetrada por um agressor conhecido. O mesmo vale para a violência sexual contra elas, cometida dentro de casa, por pessoas próximas. Já os adolescentes morrem, majoritariamente, fora de casa, vítimas da violência armada urbana e do racismo.

Esta é uma situação que precisa ser mais discutida pela sociedade e encarada com seriedade pelos nossos governantes, para que outras crianças e adolescentes não continuem sofrendo com tamanha brutalidade e outras vidas não sejam interrompidas.

A Secretaria Municipal de Coordenação Geral de Planejamento e Gestão (SEGEP) também aponta que a segurança pública, no período de 2017 a 2020, apresentou uma diminuição na taxa de criminalidade, comparando-se o latrocínio no ano de 2019, algo em torno de 1,5%, com o ano de 2018, que foi de 4,0%, e 2017 de 3,1% (Belém, 2020b).

Atentando para essas informações, embora tenha diminuído a quantidade de latrocínios, a SEGEP informou ainda que o número de homicídios aumentou significativamente, saindo de 22,6% em 2004, para 42,7% em 2014. Trata-se de uma realidade que requer ações efetivas do poder público para que a população seja melhor assistida em relação à segurança pública municipal.

⁷⁶ Baseado nos parâmetros de saúde, educação e renda para avaliar o desenvolvimento do município.

A questão da moradia também foi levantada por meio do *Relatório sobre COVID-19* (Belém, 2022a), indicando que, na Região Metropolitana, a proporção da população vivendo em domicílios com abastecimento diário e estrutura para armazenamento de água foi de 22,9%, enquanto os que viviam em domicílios com abastecimento de água sem armazenamento foi de 34,8%, e os que viviam sem fornecimento de água diário, um quantitativo de 6,4%; já os que viviam em locais com canalização de água interna foram 30,4%. Por fim, os que viviam em domicílios com canalização da água externa foram 5,5%, retratando o mesmo movimento observado no Pará, de maneira geral.

Os dados do IBGE Cidades demonstram ainda que 67,9% das residências do município apresentam esgotamento sanitário adequado e que há apenas 22,3% de arborização nas vias públicas, e 36,1% de urbanização (IBGE, 2020b). Se na capital, onde é possível acessar um melhor serviço de infraestrutura, também há esses entraves que contribuem para o aumento dos transtornos causados à população, o que dizer dos municípios onde as políticas são incipientes?

Em meio aos estragos causados pela pandemia da COVID-19, a SESMA, através da Nota Informativa sobre a COVID-19 em Belém-PA, de 21 de janeiro de 2022 (Belém, 2022b), afirmou que o município foi responsável pela notificação no painel estadual de monitoramento (Monitora-PA) de um percentual de 17,2% (108.366) dos casos estaduais e um total de 5.151 óbitos, que representaram aproximadamente 29,8% das mortes confirmadas no estado do Pará.

A cobertura vacinal⁷⁷ da população até o dia 23 de maio de 2022 foi 87%, desde o início da campanha em abril de 2022; ao se comparar à população vacinada a que não se vacinou, o número de óbitos entre os não vacinados é 7,2 vezes maior do que o registrado entre os vacinados (Belém, 2022b).

No tocante à economia, as informações do IBGE ressaltam que o PIB do município equivale a R\$ 16,5%, do PIB do Pará, que é de 31,48 bilhões, um valor que advém dos serviços, seguido das participações da administração pública, com 21%, da indústria com 21%, e da agropecuária com 0,4%.

Outra fonte rentável da economia belenense é o turismo. Conforme os dados emitidos pela Coordenadoria Municipal de Turismo de Belém (BELEMTUR), a riqueza

⁷⁷ Para esse atendimento foi considerado o esquema completo de vacinação – uma ou duas doses, dependendo do tipo de vacina (Belém, 2022a).

cultural, as paisagens naturais e a culinária típica da Amazônia atraem turistas de todos os cantos para conhecer os encantos da cidade das mangueiras (Belém, [20--]c).

No ano de 2019, a BELEMTUR declarou que, dos 750 milhões de reais gerados pelo setor no Estado, cerca de 40% movimentaram o turismo belenense, em virtude da presença de um milhão de turistas, com destaque para o turismo de negócios e o religioso, impulsionado pelo Círio de Nazaré⁷⁸ (Belém, [20--]c), conforme a Figura 4, em que consta uma das maiores festas religiosas do País.

Figura 4 - Círio de Nossa Senhora de Nazaré



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Além de aquecer a economia local, o Círio também é reconhecido como Patrimônio Imaterial da Humanidade e está inscrito como Patrimônio Cultural e Imaterial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Belém também tem seus encantos e suas potencialidades reveladas por meio do canto dos artistas da região, dentre os quais, Lucinha Bastos, Nilson Chaves, Pinduca e outros, que trazem às suas produções artísticas características peculiares da região, do estado e da capital:

FLOR DO GRÃO PARÁ

Rosa flor vem plantar mangueira
E o cheira, cheira do tacacá
Meu amor ata baladeira
E balança à beira do rio mar
Belém, Belém acordou a feira

⁷⁸ O Círio de Nazaré é uma procissão católica que acontece todos os anos em Belém do Pará, no Norte do Brasil, no segundo domingo de outubro. Após dois anos sem procissões em decorrência da pandemia da Sars-CoV-2, a festividade no ano de 2022 refletiu a enorme expectativa de devotos de vários municípios paraenses que se preparam para o reencontro com a fé de forma presencial.

Que é bem na beira do Guajará
 Belém, Belém menina morena
 Vem Ver-o-Peso do meu cantar
 Belém, Belém és minha bandeira
 És a flor que cheira do Grão Pará

Belém Belém do Paranatinga
 Do Bar do Parque do bafafá
 Bem-te-vi, sabiá palmeiras
 Não dá baladeira, deixa voar
 Belém, Belém acordou a feira
 Que é bem na beira do Guajará
 Belém, Belém és minha bandeira
 És a flor que cheira do Grão Pará (BASTOS, [20--]).

SABOR AÇAÍ

E pra quê tu foi plantado?
 E pra quê tu foi plantada?
 Pra invadir a nossa mesa
 E abastar a nossa casa
 Teu destino foi traçado
 Pelas mãos da mãe do mato
 Mãos prendadas de uma Deusa
 Mãos de toque abençoado

És a planta que alimenta
 A paixão do nosso povo
 Macho fêmea das touceiras
 Onde Oxóssi faz seu posto
 A mais magra das palmeiras
 Mas mulher do sangue grosso
 E homem do sangue vasto
 Tu te entrega até o caroço

E tua fruta vai rolando
 Para os nossos alguidares
 E se entrega ao sacrifício
 Fruta santa, fruta mártir
 Tens o dom de seres muito
 Onde muitos não têm nada
 Uns te chamam açazeiro
 Outros te chamam juçara

Põe tapioca, põe farinha d'água
 Põe açúcar não põe nada
 Ou me bebe como um suco
 Que eu sou muito mais que um fruto
 Sou sabor marajoara
 Sou sabor marajoara
 Sou sabor ...(CHAVES, [20--]).

MARCHA DO VESTIBULAR⁷⁹

Alô, alô, alô papai, alô mamãe
 Põe a vitrola pra tocar
 Pode soltar foguete que eu passei no vestibular

⁷⁹ Criada especialmente para comemorar a aprovação no vestibular dos paraenses.

Eu agora não me iludo
Estou com a cuca controlada
Já não sou mais cabeludo
Estou de cabeça raspada

Tudo agora é alegria
Vou alegre pintando o sete
Com a turma na folia
Dando tiros de confete

Alô, alô, alô papai, alô mamãe
Põe a vitrola pra tocar
Pode soltar foguete que eu passei no vestibular...(PINDUCA, [20--])

Assim, as paisagens, a cultura, a culinária e o amor por Belém vão sendo cantados e perpetuados não somente na música, mas na poesia, na literatura, no cinema, nas artes de maneira geral.

Por ser uma cidade portuária, rodeada de água por todos os lados, situada às margens da Baía do Guajará, com 14 bacias hidrográficas e 39 ilhas, Belém possui forte característica insular, com maior índice pluviométrico do país, oferecendo diversas possibilidades de lazer por meio de um circuito cultural, gastronômico e de turismo fluvial, a exemplo da Ilha do Combu⁸⁰, como pode ser observado na Figura 5:

Figura 5 - Ilha do Combu, Belém-PA



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

⁸⁰ Uma das mais procuradas por turistas e pela população, distante cerca de quinze minutos da Capital. O local possui vários restaurantes e espaços de lazer, onde o público pode aproveitar a culinária paraense e curtir um banho de rio.

Por esses portos, são desembarcados diariamente alimentos, ervas medicinais, passageiros etc., vindos de outros estados, dos municípios do interior e das ilhas próximas à capital, como é o caso do Ver-o-Peso, uma zona portuária de pequeno porte, localizada no centro histórico da Cidade (Figura 6):

Figura 6 - Porto do Ver-o-Peso (Mercado de Ferro, Feira do Ver-o-Peso e Estação das Docas)



Fonte: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

A educação do Município é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que esteve sob a gestão da Prof.^a Dr.^a Márcia Mariana Bittencourt Brito, no período de 2021 até o final de 2022, assumindo como nova titular a Prof.^a Araceli Maria Pereira Lemos.

A capital conta com a rede privada de ensino básico e superior, as instituições públicas federais de Ensino Básico e Superior – Escola de Aplicação da UFPA, Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) –, e com as redes públicas de ensino de Educação Básica Municipal e Estadual.

O quantitativo de espaços educativos na rede pública municipal de Belém está distribuído de acordo com a Tabela 4:

Tabela 4 - Espaços Educativos⁸¹ na Rede Municipal de Belém-PA (2019-2022)

Ano	Anexo	EMEF	EMEIF	EMEI	UEI	OSC	Escola	Total
2019	37	38	39	18	35	28	2	197

Fonte: SEMEC/NUSP - SIGA - Relatório AGQ - 001 (2019-2020) e Relatório Panorama de matrículas (2021-2022).

De acordo com a Tabela 4, 201 unidades educacionais estavam vinculadas à SEMEC no ano de 2022, sendo: 108 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; 28 unidades de Educação Infantil; 36 anexos; 28 escolas conveniadas em parceria com organizações da sociedade civil (OSC); e 2 escolas⁸² que possuem características diferenciadas em relação às demais – por isso, denominadas escolas.

Apesar de ter aumentado em quatro o número de anexos no período de 2019 a 2021, saindo de 37 para 40, no ano de 2022, momento em que as aulas retornaram presencialmente na rede municipal, houve uma diminuição desse quantitativo para 36 anexos.

Levando em consideração que os anexos são extensões das escolas, configuradas por salas de aula ou prédios fora das unidades escolares, que na sua maioria, não possuem estrutura adequada, conforme estabelecido pela SEMEC/BELÉM, o desafio não foi dos menores, visto que era necessário e urgente garantir escolas com estrutura, equipamentos e segurança sanitária para atender aos estudantes no retorno às atividades presenciais, justamente em virtude da pandemia da COVID-19.

Embora seja notável o crescimento do número de espaços educativos, houve uma diminuição no quantitativo de matrículas na Educação Infantil no período de 2019 a 2022, conforme apresentado na Tabela 5:

⁸¹ A SEMEC utiliza essa denominação em virtude de existirem os Anexos, considerados como extensões de algumas unidades educativas, podendo ser uma sala de aula fora da unidade escolar, ou prédios com poucas salas de aula, também fora da unidade escolar, mas que não se configuram como escolas por não possuírem estrutura física adequada. As siglas representam respectivamente: Escola Municipal de Ensino Fundamental, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Unidade de Educação Infantil e Organização Social Comunitária.

⁸² Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, criada pela Lei nº 7.747 de 02 de janeiro de 1995, alterada pela Lei Delegada Nº 002 de 20 de novembro de 1995, que atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, tendo como eixo norteador da prática pedagógica a Educação Ambiental (Pantoja, 2020) e Escola de Ensino Fundamental e Médio “Casa Escola da Pesca”, vinculada à Fundação Escola Bosque, localizada na ilha de Outeiro, distrito da capital paraense, que oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos nos Ensinos Fundamental e Médio – integrada à educação profissional.

Tabela 5 - Matrículas na Rede Pública Municipal de Belém-PA (2019-2022)

ETAPAS DE ENSINO	ANOS			
	2019	2020	2021	2022
Educação Infantil	16.574	17.647	15.901	15.512
Ensino Fundamental	42.846	46.257	46.179	42.934
EJA – Fundamental	5.555	5.099	4.459	4.676
EJA - Fundamental Integrado	68	54	38	36
Ensino Médio Integrado	100	42	75	110
EJA - Médio Integrado	17	0	52	43
Técnico	19	182	140	74
Conveniadas	3.538	3.948	4.710	4.692
TOTAL GERAL	68.714	73.265	71.554	68.077

Fonte: SEMEC/NUSP, elaborado com base nos dados do INEP, microdados 2019-2022 (Brasil, 2019b, 2020b, 2021a).

Com base na Tabela 5, o número de matrículas na Educação Infantil apresentou uma queda significativa de 2020 para 2021, mantendo uma tendência de queda em 2022, o que possivelmente ocorreu em virtude de as aulas terem sido desenvolvidas no formato não presencial, de maneira que o público infantil, que mais necessita das creches no formato presencial, permaneceu em casa por conta do distanciamento social. Já no Ensino Fundamental, aconteceu o inverso, pois o número de matrículas apresentou um crescimento significativo nos anos de 2020 e 2021, e em 2022 voltou a cair.

Todavia, é importante ressaltar que, no Brasil, a gestão do Ensino Fundamental acontece de três formas: a) aos municípios é atribuída a responsabilidade pelos anos iniciais, e aos estados, os anos finais; essa divisão é denominada de Ensino Fundamental I e II; b) embora menos comum, em alguns lugares, os estados têm maior participação do que os municípios, mas geralmente estes últimos são majoritários na gestão ou assumem os nove anos que formam toda essa etapa da educação, exatamente como acontece no estado do Pará; c) apesar de a LDB/96 (Brasil, 1996a) estabelecer distintamente a Educação Infantil como exclusividade dos municípios, o Ensino Médio dos estados, e o Superior da União, o Ensino Fundamental é a única etapa da educação básica que tem responsabilidade compartilhada.

Isso acontece devido a não haver divisão de responsabilidade legal e clara sobre essa modalidade, levando a uma disputa entre as redes municipais e estaduais pelas

matrículas, de modo que estas são determinantes para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é destinado de acordo com o número de alunos matriculados.

Nesse sentido, na Tabela 6, trazemos a evolução do número de matrículas da Educação Básica no município de Belém-PA:

Tabela 6 - Evolução do número de matrículas da Educação Básica no município de Belém-PA por dependência administrativa (2019-2022)

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
	2019	2020	2021	2022
Federal	5.768	5.774	5.592	6.290
Estadual	147.193	139.113	138.542	128.101
Municipal	65.176	69.281	64.844	63.385
Privada	86.853	82.224	76.239	76.686
TOTAL	304.990	296.362	287.217	274.462

Fonte: Elaboração com base nos dados do INEP - Sinopses Estatística 2013-2022; SEMEC/NUSP.

De acordo com a Tabela 6, as matrículas na rede estadual foram complementadas quase que pela metade pela rede municipal, demonstrando que há um compartilhamento de responsabilidade entre estado e município para essa modalidade de ensino.

Ainda de acordo com a Tabela 6, houve perda acentuada de matrículas nas redes federal, estadual, municipal e privada do município de Belém no período de 2020 a 2022, dado que pode ser ratificado pelo estudo desenvolvido pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021b), no qual foi evidenciado que cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso à educação, ao passo que a quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonou as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes.

Este é um dado preocupante diante da realidade que remete à necessidade de reunir esforços entre os entes federados – União, estados e municípios – para tentar resgatar o que foi perdido e diminuir os estragos causados pela pandemia da COVID-19 e pelo descaso dos governantes.

Além de todas essas questões já abordadas, o município apresenta ainda uma peculiaridade geográfica que marca a distribuição dos bairros da capital paraense, cujos

planejamento e gestão são organizados a partir dos distritos, conforme disposto na Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994, definidos com base em dois elementos:

- I– relações de integração funcional de natureza econômico-social;
- II– urbanização contínua entre bairros e/ou áreas limítrofes ou que manifestem tendências nesse sentido (Belém, 1994).

No artigo 4º da mesma lei, tem-se o seguinte texto:

Considera-se Distrito Administrativo²⁶ o agrupamento de bairros e /ou áreas limítrofes com densidade demográfica e funções urbanas, diversificadas ou não, de modo que reúnam as características e peculiaridades a exigirem planejamento integrado, ação conjunta e permanente união de esforços, para a execução de serviços públicos de interesse comum de caráter local (Belém,1994).

Essas características e singularidades, tanto dos bairros – Marambaia e Cabanagem –, quanto das duas escolas – Resistência e Relutância – pertencentes à rede pública estadual de Belém-PA, servirão para melhor compor o *locus* desta pesquisa, conforme o que será apresentado continuamente.

4.3 Os bairros e as escolas

4.3.1 O bairro da Marambaia

Situado no Distrito⁸³ Administrativo do Entroncamento (DAENT) está o bairro da Marambaia. De acordo com o Anuário Estatístico do Município de Belém, possui uma população de 66.708 (sessenta e seis mil e setecentas e oito) pessoas (Belém, 2020). A origem de seu nome apresenta duas versões: na primeira, refere-se à expressão em língua Tupi-Guarani, com *mbara-mbai*, cujo significado é caminho do mar ou restinga; na segunda, teria sido dado para homenagear uma ilha no Rio de Janeiro que serve até hoje como base de treinamento de fuzileiros navais.

Segundo informações encontradas na “Exposição Virtual Memórias da Marambaia”⁸⁴, o local originou-se a partir de um lote de terras que pertencia a um único proprietário e foi cedido a diversas pessoas que ali construíram suas casas.

⁸³ DAMOS - Distrito Administrativo de Mosqueiro, DAOUT - Distrito Administrativo de Outeiro, DAICO - Distrito Administrativo de Icoaraci, DABEN - Distrito Administrativo do Benguí, DAENT - Distrito Administrativo do Entroncamento, DASAC - Distrito Administrativo da Sacramento, DABEL - Distrito Administrativo de Belém, DAGUA - Distrito Administrativo do Guamá (Belém, 2020).

⁸⁴ O Projeto Memórias da Marambaia tem como objetivo documentar as histórias e as memórias do bairro da Marambaia em Belém do Pará (Memórias da Marambaia, [201-]).

Há também restaurantes, lanchonetes, bares, *fast foods*, panificadoras, pizzarias, farmácias, lojas, grandes redes de supermercados, agências bancárias, agência dos correios, lavanderias, escolas públicas e privadas, faculdades privadas, um posto de saúde municipal, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), uma delegacia de polícia, salões de beleza, clínicas médicas, odontológicas, de estética, oficinas de carros, mercadinhos, igrejas católicas e evangélicas. O bairro conta também com conjuntos habitacionais horizontais e uma crescente valorização do mercado imobiliário, observada pela mudança na paisagem, devido à construção de vários prédios verticais de apartamentos residenciais, em áreas de boa pavimentação e iluminação.

Todos esses setores atendem principalmente às necessidades da classe média⁸⁵ habitantes dos prédios com apartamentos e dos conjuntos habitacionais horizontais, assim como dos bairros vizinhos, dando novos significados ao local e redefinindo as dinâmicas do espaço urbano. Inclusive, é num desses conjuntos habitacionais horizontais que se chega à primeira escola investigada, a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Resistência”.

O bairro destaca-se ainda pela existência de grandes áreas verdes, áreas militares, praças que, em sua maioria, estão abandonadas pelo poder público municipal, e por corredores arborizados presentes nos conjuntos habitacionais horizontais, caracterizando um planejamento urbano na ocupação do local, embora nas ruas que cortam as principais avenidas o serviço de saneamento e iluminação ainda seja deficitário.

Outra parte importante, porém, menos assistida, é o entorno do Canal Água Cristal, que, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Resistência (E. E. E. F. Resistência, 2019), é local de destinação final do esgoto gerado pela população do Bairro, onde habitam moradores de baixa renda, que vivem em condições precárias de moradia e saneamento básico, convivendo com altos índices de violência; as crianças dessa região, em sua maioria, frequentam a referida escola.

A violência se concentra nessas localidades com mais frequência pelo fato de residirem populações com menos condições de infraestrutura, baixo nível de vida, e pelo fato de o direito à moradia não ser garantido, evidenciando, portanto, a fragmentação do bairro entre duas populações que são totalmente diferentes, se consideradas as questões econômicas e sociais.

⁸⁵ Trata-se da classe trabalhadora emergente, que por elevar sua renda, aumenta imediatamente seu padrão de consumo (Pochmann, 2012).

A configuração física das moradias, em certo sentido, contribui para a identificação dos segmentos sociais, formados por um grupo constituído pelos que moram nos prédios de apartamentos e nos conjuntos habitacionais horizontais com casas de alvenaria, amplas, com jardins, ruas largas, sistema de esgoto, água encanada, energia elétrica, internet e os mais diversos serviços oferecidos pelos estabelecimentos comerciais, sendo uma população que parece estabelecer relações secundárias e algumas vezes conflituosas com os moradores do Canal.

O outro grupo é constituído por aqueles que habitam o entorno do Água Cristal, onde há residências de madeira e de alvenaria, algumas das quais apresentam boas condições estruturais e outras não têm nenhum revestimento e/ou acabamento. Ali as ruas não têm pavimentação e são formadas por pequenas entradas, que permitem somente a circulação de pessoas, sem iluminação pública, e geralmente ficam alagadas nos dias de chuvas intensas, em virtude do acúmulo de lixo no local, onde os moradores não conseguem acessar os serviços essenciais. As oportunidades de emprego, segundo o PPP, restringem-se praticamente ao comércio local e às residências e apartamentos que absorvem a mão de obra feminina para o trabalho como empregadas domésticas e/ou diaristas (E. E. E. F. Resistência, 2019).

O mercado informal também é uma realidade presente no bairro da Marambaia, pois, ao circular pelas ruas, é possível notar a significativa atuação de pessoas como vendedores ambulantes, entregadores, motoristas de aplicativos, lavadores de carros, zeladores do cemitério, entregadores, motoristas de aplicativos etc.

A prática musical de diversos grupos culturais também faz parte das manifestações populares presentes no dia a dia da Marambaia. Com base nas informações da equipe gestora, moradoras do local, a maior praça do bairro já foi palco de várias programações, como apresentações folclóricas, teatrais, danças, música, poesia, rodas de leitura, além de abrigar as diversas atividades desenvolvidas pelas escolas das proximidades, todavia, ultimamente está tomada pelo mato e sem iluminação.

Opções de esporte e lazer como teatros, cinemas, centros esportivos não existem na Marambaia, mas é possível encontrar uma Biblioteca Comunitária⁸⁶ Itinerante, que desenvolve ações com a comunidade e as escolas da Marambaia e de outros bairros da cidade.

⁸⁶ Biblioteca Itinerante Comunitária BOMBOMLER ([20--]).

Em relação ao quantitativo de unidades educativas da rede pública presentes na Marambaia, além da Escola Resistência, existem ainda outras dez escolas estaduais que atendem às modalidades do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencentes à Unidade Seduc na Escola (USE) 08. Há também duas escolas municipais que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Assim, tem-se no local um total de treze escolas públicas, número que ainda é considerado pequeno, se comparado ao quantitativo populacional.

Finalmente, em termos de movimentos populares e associações de moradores, há o Centro Comunitário Água Cristal, que, de acordo com relatos da direção da escola, é bastante utilizado pelos moradores para o desenvolvimento de ações sociais e políticas, principalmente em períodos de eleição; há ainda três associações de moradores pertencentes aos conjuntos horizontais.

Configurada essa breve explanação sobre o bairro, vemos que é significativa para revelar o espaço e a população do entorno onde está inserida a primeira unidade educativa, para em seguida tratarmos da sua caracterização.

4.3.2 A Escola Resistência

A Escola Estadual de Ensino Fundamental (E. E. E. F.) Resistência foi criada através da portaria nº 593/90, de 18 de maio de 1990, sendo inaugurada em março de 1991, no governo Hélio da Mota Gueiros (1987-1991), tendo como secretária de Educação a professora Terezinha Gueiros⁸⁷.

A criação deu-se em decorrência da desapropriação da primeira unidade que estava localizada em outro conjunto habitacional do bairro da Marambaia, que funcionava em regime de convênio com o Estado, oferecendo o ensino regular do pré-escolar à 4ª série, à época, atendendo crianças do entorno e do Canal Água Cristal (E. E. E. F. Resistência, 2019).

De acordo com o PPP da escola, a comunidade insatisfeita com as condições precárias do prédio e com o número excessivo de alunos por turma, então organizou um manifesto reivindicando melhorias. Assim, a antiga unidade deu lugar à construção da

⁸⁷ Foi Secretária de Estado de Educação, Secretária Municipal de Educação por duas vezes, responsável pela introdução da informática educativa no Estado do Pará e pela criação da Escola Bosque, dentre outros projetos.

Escola Resistência, considerada uma escola de médio porte pela SEDUC-PA, em outro conjunto habitacional horizontal, onde funciona há 32 anos, em um amplo terreno, murado, com aproximadamente 973.751,35 m², com área de construção de 1.339,42 m², mas sem acessibilidade⁸⁸, embora atenda alunos com deficiência.

O muro tem aproximadamente 3m de altura na parte de trás e 2m na parte da frente, mas ainda assim não cumpre a função de proteger as dependências da escola, pois, conforme relatos da equipe gestora, geralmente nos finais de semana e/ou na parte da noite, há furtos no local.

Apesar de ser um prédio bastante deteriorado pelo tempo, já que desde a sua inauguração não recebeu nenhuma reforma, percebe-se um certo cuidado com o ambiente, interno e externo, pois as paredes não apresentam pichações, as salas de aula são amplas, limpas e arejadas, na parte da frente há plantas ornamentais, árvores frutíferas, e o terreno é capinado. Segundo informações da gestora, a escola recebe o serviço de capinação com frequência.

Os ambientes que compõem a estrutura física da escola Resistência estão dispostos conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Estrutura Física da Escola Resistência

AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala da Direção	01
Sala da Coordenação	01
Secretaria	01
Sala de aula	12
Sala dos professores	01
Sala AEE	01
Sala de Educação Física	01
Recepção	01
Biblioteca	01
Banheiro feminino	04

⁸⁸ É importante destacar que a Escola Resistência no momento das visitas para a realização das entrevistas estava funcionando apenas com a equipe gestora e administrativa, em virtude do processo de reforma, reivindicado pela comunidade escolar desde o ano de 2015, momento em que a atual gestão havia assumido a Escola, conforme os documentos de solicitação enviados à Secretaria. Mas a partir do ano de 2023 a Unidade Educativa foi entregue à comunidade reformada e equipada. Contudo, a descrição seguirá de acordo com as condições físicas em que a Unidade Educativa se encontrava no período de 2020-2021.

Banheiro masculino	04
Despensa	01
Depósito	01
Arquivo	01
Copa	01
Cozinha dos professores	01
Refeitório	01
Arquivo	01
Biblioteca	01
Quadra de Esportes	01

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o Quadro 5, a Escola Resistência é formada por 37 espaços, além das áreas de circulação e das áreas livres. Logo após o portão de acesso, há um pátio coberto que abriga os estudantes no momento da entrada e/ou saída. Mais adiante, interligados por uma passarela, estão os quatro blocos distribuídos pelo terreno com suas respectivas dependências, como pode ser observado na Figura 7:

Figura 7 - Vista superior da Escola Resistência



Fonte: Google Maps ([202-]).

Como se pode ver na Figura 7, à frente do portão, no primeiro bloco, localiza-se o administrativo com os seguintes ambientes: a secretaria, que recebe iluminação e ventilação natural; e o arquivo, onde ficam guardados os documentos dos alunos e alunas,

em prateleiras empoeiradas e sem estrutura para arquivamento. Tem-se ainda o depósito, onde são colocados livros didáticos, materiais de expediente, equipamentos descartados pela escola a serem recolhidos pela SEDUC-PA, bem como alguns instrumentos musicais que restaram do Programa Mais Educação⁸⁹, dentre outros. Com exceção da secretaria, os demais ambientes não possuem iluminação natural nem ventilação e são bastante úmidos devido ao comprometimento do telhado que apresenta muitas goteiras.

No mesmo bloco, estão localizados: a sala da coordenação pedagógica; os banheiros feminino e masculino do bloco administrativo, somente com o feminino em funcionamento; a sala de atendimento educacional especializado (AEE), que não possui estrutura nem materiais adequados para o trabalho com as crianças; a biblioteca, com um acervo à disposição da equipe escolar e dos estudantes, em sua maioria de literatura infanto-juvenil brasileira ou de livros didáticos; e a sala da direção.

É importante destacar que, segundo informações fornecidas pelas técnicas pedagógicas, a biblioteca costuma ser utilizada para reuniões com a equipe escolar e/ou de acordo com a necessidade dos professores, principalmente para as aulas que envolvem leituras, vídeos e filmes, de modo que não há um profissional lotado no espaço. Todos esses ambientes recebem ventilação e iluminação natural, assim como permitem a visualização da área externa, porém, a pintura é antiga e parte do forro desabou devido à quantidade de goteiras no local.

Saindo do administrativo à esquerda, está o segundo bloco, com quatro salas de aula amplas, que, assim como todas as demais, recebem iluminação e ventilação natural, mas estão bastante deterioradas, com forro comprometido, muitas goteiras. O que chama a atenção são as valas de concreto ao longo da calçada das 4 salas, que têm aproximadamente 0,60cm de altura em relação ao terreno, onde vez ou outra acontecem acidentes envolvendo as crianças, conforme relatado pela equipe gestora.

Mais adiante é possível acessar o terceiro bloco, onde está o refeitório, por sinal bastante amplo e ventilado, mas com a fiação elétrica exposta e sem mobiliário adequado para a alimentação dos estudantes. Também está ali a despensa, onde é armazenada a alimentação escolar, mas, no período mais acentuado da pandemia da COVID-19, estava vazia, consoante informações da equipe pedagógica.

⁸⁹ Programa instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 (Brasil, 2007b) e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (Brasil, 2007c).

Ali há também um depósito completamente úmido devido às enormes goteiras no telhado, onde são guardados os materiais de limpeza, e a copa, onde encontra-se um fogão industrial, com balcões nas laterais que servem de apoio para preparar e servir os alimentos, uma pia, alguns utensílios de cozinha e alimentação dos estudantes, com apenas uma parte do forro. Ao lado, fica a cozinha dos professores, um espaço pequeno, sem revestimento no piso e paredes, sem ventilação e iluminação natural, com apenas um fogão, um bebedouro de mesa e um armário onde são guardados os utensílios domésticos. Colada à cozinha, está a sala de Educação Física, totalmente comprometida, com objetos molhados e estragando por conta das goteiras.

Atravessando o refeitório, localiza-se a sala dos professores, onde há apenas uma geladeira, localizada em um canto onde não há goteiras, sem nenhum mobiliário e sem utilização pelos mesmos. De acordo com as informações da gestora, nos dias de chuva, os professores ficam impossibilitados de utilizar o banheiro, devido às constantes goteiras no telhado, mas o ambiente é limpo, com papel higiênico, sabão líquido, ainda que as lâmpadas não funcionem.

Junto à sala dos professores, estão os banheiros dos estudantes – feminino, masculino e para deficientes –, com várias goteiras, sem forro, com fiação elétrica exposta, oferecendo riscos às crianças, com a ausência de lâmpadas, maçanetas nas portas, papel higiênico; das seis cabines existentes – três no banheiro feminino e três no masculino –, apenas uma funciona de maneira precária em cada um, pois o sistema de esgoto interno está comprometido.

Saindo do refeitório, à direita, está o quarto e último bloco, com quatro salas de aula no pavimento térreo e outras quatro no pavimento superior, somando um total de doze; entretanto, nenhuma delas possui energia elétrica. De acordo com a equipe pedagógica, a fiação teria sido furtada logo no início da pandemia.

Por trás desse bloco de salas, há uma quadra poliesportiva, cimentada e, segundo relatos da direção, no local geralmente acontecem as programações da escola e da comunidade do entorno nos finais de semana⁹⁰.

Porém, o espaço está visivelmente deteriorado, embora a construção seja recente se comparada a edificação prédio, estando com telhado comprometido, com piso com irregularidades, soltando bastante areia, sem uma parte do portão que restringe o acesso

⁹⁰ A quadra é utilizada pelos moradores do Conjunto para atividades de basquete aos finais de semana, assim como para atender as necessidades da comunidade em ações diversas e estes se comprometem em realizar pequenos reparos no local.

de pessoas ao local, e sem energia em virtude do furto ocorrido logo após a inauguração da mesma em 2015⁹¹.

Perante informações dos porteiros, é justamente pelo muro de trás, onde está a quadra, que se dá o acesso de pessoas estranhas às dependências da unidade educativa, situação que causa tensão e apreensão na equipe escolar, sendo necessária a instalação de concertina pela SEDUC-PA, para coibir a entrada pelo muro. Ainda assim, isso não é suficiente, pois no terreno vizinho há um campo de futebol utilizado pela comunidade, principalmente aos finais de semana.

Tanto a área livre quanto a externa são bastante arborizadas, permitindo ventilação e sombreamento. Contudo, segundo informações da gestora, a vegetação também é causadora dos problemas recorrentes no telhado, já que o vento carrega as folhas e o acúmulo provoca entupimentos no canal das telhas, contribuindo para o surgimento de novas goteiras, fazendo com que seja necessário realizar podas constantes nas árvores e reparos nos telhados dos blocos 1, 2 e 3.

O sistema de esgoto é ligado à rede pública e a energia elétrica também, mas os custos são assumidos pela SEDUC-PA. A unidade educativa se utiliza de duas redes de internet, sendo uma viabilizada pela Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Pará (PRODEPA), por meio do Navega Pará⁹² e outra por uma operadora de telefonia, custeada pela SEDUC-PA. Porém, segundo as informações da equipe gestora, ambas apresentam inconstância no serviço.

O lixo é destinado à coleta periódica e o abastecimento de água é garantido pela utilização de poço artesiano, bomba elétrica, por uma grande caixa d'água, onde a água é armazenada e distribuída para a escola como um todo. De acordo com a equipe de coordenação pedagógica, esse também é um dos grandes problemas enfrentados pela escola, pois, quando a bomba é danificada, as aulas são suspensas até que se resolva o entrave.

Com base no PPP (E. E. F. Resistência, 2019) e na fala da equipe gestora, vemos que a unidade de ensino possui Conselho Escolar ativo, de modo que os recursos financeiros adquiridos em 2020 e 2021 foram do Fundo Rotativo e Fundo Emergencial

⁹¹ Em consonância com as informações prestadas pela direção, a quadra começou a ser construída no ano de 2014, com verba destinada pelo Governo Federal, sendo inaugurada em 2015. Antes disso, as crianças faziam atividades físicas em um terreno com o chão de areia, cercado de mato.

⁹² O Programa Navega Pará foi desenvolvido pelo governo do Estado, durante a gestão de Ana Júlia Carepa entre 2007 e 2010, cuja estratégia tecnológica utilizada foi a conjugação da fibra óptica com o sinal de rádio.

Covid - 2020 – ambos viabilizados pelo governo do Estado –, assim como do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Educação Básica), e das ações integradas PDDE Emergencial - 2020 e Educação Conectada, todas as três fornecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

A autorização para o funcionamento da escola foi emitida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), através da Resolução nº 872 de 29 de dezembro de 2017 (Pará, 2017), com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, nos turnos manhã, de 7:30h a 11:30h, e tarde, de 13:30h a 17:30h. O quantitativo de estudantes matriculados na Escola Resistência está de acordo com a disposição na Tabela 7:

Tabela 7 - Quantitativo de turmas e matrículas na Escola Resistência

ANO	TURMAS	MATRÍCULA REGULAR	MATRÍCULA ED. ESPECIAL
2019	23 R - 17 I ⁹³	602	19
2020	23 R - 19 I	597	20
2021	23 R - 19 I	552	22
2022	24 R - 17 I	534	23

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar⁹⁴ (Brasil, 2019b, 2020b, 2021a, 2022a).

Na Tabela 7, é possível observar que as matrículas regulares diminuíram consideravelmente, enquanto na Educação Especial houve uma leve diminuição, levando a crer que, com o isolamento social resultante da pandemia da COVID-19, “por vezes, a maior barreira para os alunos foi exatamente o ensino remoto e o distanciamento, sendo necessário, portanto, reorganizar e repensar os objetivos de trabalho considerando a situação atual” (Nascimento *et al.*, 2020, p. 2).

⁹³ TR - Turmas regulares e TI - turmas inclusivas.

⁹⁴ Ressalta-se que, em conformidade com as Notas Estatísticas do Censo Escolar (Brasil, 2021a), houve uma mudança importante no Censo Escolar no respectivo ano, com a alteração da data de referência para os dados informados. Essa mudança se deu por conta da pandemia da Sars-CoV-2 e da consequente suspensão das atividades presenciais na maior parte das escolas. A data de referência da pesquisa, tradicionalmente indicada pela última quarta-feira do mês de maio, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020 (conforme Portaria Inep nº 357, de 22 de maio de 2020), que marca o momento imediatamente anterior à interrupção das aulas. Assim, as informações do Censo Escolar 2020 apresentadas aqui retratam a situação das escolas no momento imediatamente anterior à pandemia, de tal modo que a leitura das informações do Censo Escolar 2020 devem ser realizadas com cuidado. Assim, nossas análises levarão em consideração as informações do Censo Escolar de 2021, que devem refletir os impactos da pandemia e do longo período de suspensão das atividades presenciais nas condições de oferta e atendimento da educação básica em suas etapas e modalidades de ensino, bem como nas informações sobre docentes, gestores e escolas.

Se considerarmos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas especificidades, principalmente levando em conta a realidade do educando, porém, durante suspensão das aulas esse trabalho não aconteceu.

Além disso, o processo de ensino e aprendizagem, especialmente para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I apresenta maior complexidade, “uma vez que muitas crianças iniciaram seus percursos de alfabetização presencialmente, com uma determinada metodologia e com um determinado material didático” (Peres, 2020, p. 28). Com a pandemia, foi necessário se adequar a uma proposta de alfabetização não presencial, excluindo por completo os que não possuíam acesso aos equipamentos tecnológicos e às ferramentas necessárias à viabilização da educação por meios remotos.

Além disso, cabe pontuar que, na pesquisa publicada pela Fundação Carlos Chagas (2020) em diversas localidades do país, o ensino remoto não foi implantado imediatamente, ao passo que as comunidades escolares permaneceram sem atividades pedagógicas durante os primeiros meses de pandemia. Isso evidencia a complexidade desse cenário e expõe que “os desdobramentos com o ensino remoto contribuíram para ampliar o risco de exclusão de alguns grupos de aprendizes, tais como imigrantes, minorias étnicas e as pessoas com deficiência, já em situação de desvantagem” (ARRUDA, 2020, p. 1).

Em termos de equipamentos e material didático, foi informado pela equipe gestora que a Escola possui três computadores, sendo dois na secretaria, com acesso à internet, e um na sala da coordenação, sem internet, porém, no momento de suspensão das aulas presenciais, a equipe contava apenas com uma máquina. Há também uma impressora multifuncional – que foi bastante utilizada em 2020 e 2021, para impressão das atividades que eram entregues aos estudantes e, justamente por esse motivo, deixou de funcionar, sendo necessário adquirir outra com os recursos do PDDE via Conselho Escolar.

Existem ainda três bebedouros com filtros para os alunos, mas nos anos em questão havia apenas um para atender aos estudantes, além de dois bebedouros de mesa com filtro – um para os professores e outro na secretaria para o público em geral; também havia 1 caixa de som, uma TV de 32” e um tocador de DVDs, que podem ser utilizados pela equipe de acordo com o agendamento em um quadro na coordenação.

A escola possui igualmente um microfone, uma mesa de som com sistema interligado às salas de aula, que serve de comunicação entre as equipes, três freezers onde é armazenada a merenda escolar, uma geladeira e um fogão de quatro bocas para uso dos professores, um fogão industrial, três botijões de gás butano, um liquidificador industrial e uma bomba d'água submersa.

Os materiais didático-pedagógicos e esportivos existentes na unidade educativa são algumas bolas, cordas, cones, colchonetes, bambolês, jogos de damas, pega varetas, dominós, já bastante deteriorados em virtude da utilização nas aulas de Educação Física; há ainda jogos educativos, de memória, quebra cabeças, dentre outros disponíveis no espaço da biblioteca e na sala do AEE – inclusive muitos deles estragaram por falta de uso em 2020, 2021 e 2022.

Com base no PPP, o quantitativo de funcionários da Escola Resistência é distribuído de acordo com a Tabela 8:

Tabela 8 - Quadro funcional da Escola Resistência

FUNÇÃO	QUANTIDADE	VÍNCULO
Professores Ed. Geral	13	6 contratados e 7 efetivos
Professores Ed. Física	3	Efetivos
Secretária	1	Efetiva
Professores AEE	2	Efetivos
Professores Arte	3	1 efetivo e 2 temporários
Diretor (a)	1	Efetivo
Vice-Diretor (a)	1	Efetivo
Coordenadores Pedagógicos	3	Efetivos
Apoio	4	Contrato terceirizado
Administrativo	2	Efetivos
Portaria	4	Contrato terceirizado

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP (E. E. E. F. Resistência, 2019).

No total, são 39 pessoas que participam das atividades diárias. A gestora, juntamente com a vice-gestora – ambas pedagogas e efetivas –, a coordenação pedagógica – três técnicas, sendo duas no turno da manhã e uma no turno da tarde, também efetivas –, e as funcionárias da secretaria – uma secretária e duas do administrativo, igualmente efetivas –, que compõem o que a equipe gestora considera o corpo técnico-administrativo

da Escola. Todas têm jornada de trabalho de 30 horas, divididas nos dois turnos, com exceção da vice-gestora, que tem jornada de 40 horas semanais, de modo a garantir a presença constante de alguém responsável pelo funcionamento diário da instituição escolar.

Cabe destacar que, durante os anos de 2020 e 2021, conforme relatos da equipe gestora, a gestão se fez mais presente no ambiente educativo, informação que foi ratificada por meio das Ocorrências Escolares (2020-2021), nas quais estão descritas as atividades desenvolvidas pela equipe gestora, pelo administrativo, pelo apoio e pelos agentes de portaria. Enquanto os demais se mantiveram ausentes do ambiente escolar, trabalhando em casa, menos vulneráveis à contaminação do vírus, a equipe gestora foi responsabilizada pelo funcionamento da instituição escolar, pois teve que lidar com as práticas educacionais e administrativas, agindo como uma “ponte entre professores, alunos, familiares e demais segmentos da comunidade escolar, nas atividades cotidianas, tais como: resolução de problemas, tomadas de decisão, atendimento à comunidade escolar, etc.” (Calderão, 2021, p. 10). Porém, foi a gestão quem permaneceu mais tempo atendendo às ocorrências e, presencialmente, respondendo pelas ações diárias.

A pandemia da COVID-19 impactou todos os níveis da educação e, conseqüentemente toda a estrutura da gestão no cotidiano das escolas, “desde a execução do trabalho da coordenação, até a orientação nas práticas pedagógicas, assim como o apoio afetivo ao redirecionamento de recursos e materiais” (Oliveira; Rodrigues, 2020, p. 3). Nesse sentido, o papel da gestão escolar tornou-se ainda mais importante, intensificando novos processos de trabalho segundo a especificidade de suas práticas e articulações.

Há ainda a equipe do operacional, composta por quatro serventes – duas merendeiras e duas auxiliares de limpeza que atendem os dois turnos –, e quatro agentes de portaria – dois durante dia e dois durante a noite –, contratados por uma empresa prestadora de serviços à SEDUC-PA, sendo trabalhadores terceirizados, que se revezam em dias alternados, com jornada de trabalho semanal de 40 horas.

Dos 20 professores que atuam na unidade educativa, 13 são de educação geral – sendo sete efetivos e seis com contratos temporários –, mais três professores de Arte – dois efetivos e um temporário –, três professores de Educação Física – todos efetivos – e dois professores do AEE, também efetivos. Esse quadro evidencia que o número de professores efetivos de educação geral é equivalente ao de contratados temporariamente, o que de certa forma é prejudicial ao trabalho educativo, podendo contribuir para a

descontinuidade do acompanhamento pedagógico e, conseqüentemente, impactar negativamente no desenvolvimento dos estudantes.

Esse é um fato que tem ocorrido com frequência no Ensino Fundamental I no estado do Pará, pois apresenta um grande quadro de professores com contratos temporários. Em uma das visitas, foi relatado pela equipe gestora que esses contratos haviam finalizado no ano de 2021, mas, em virtude da pandemia da COVID-19, os docentes foram mantidos na rede até o final do ano de 2023. Esta foi uma medida tomada pelo Estado como forma de não prejudicar ainda mais os alunos e alunas que voltariam às aulas presenciais e seriam acompanhados por outras pessoas que não estariam a par da realidade das escolas, dos alunos e das comunidades, fato que não pôde ser evitado na Escola Resistência, visto que a demora em finalizar a reforma impediu o retorno dos estudantes presencialmente.

Em recente estudo desenvolvido sobre a gestão escolar e o contexto do trabalho docente, Clemente *et al.* (2020, p. 122) destacam que “os professores, em sua maioria, não tiveram acesso a nenhum tipo de formação para o manuseio dos instrumentos tecnológicos e das ferramentas digitais”, além de não conseguirem acessar as tecnologias que já eram de uso comum e coletivo, como *WhatsApp*, na relação direta com a gestão da escola, principalmente no que se refere aos avisos e às orientações sobre o trabalho remoto, reduzindo o trabalho remoto ao manuseio do aplicativo.

Nesse sentido, a singularidade do trabalho docente desenvolveu-se mediada pelas incertezas de ter vacinas, medicamentos, leitos hospitalares, insumos, medidas sanitárias eficazes, vínculos de empregos, salários etc. Incertezas geradas por um “contexto conservador-reacionário, o qual submeteu os profissionais da educação à jornada exaustiva de trabalho acompanhada da retirada de direitos, causando adoecimento físico e emocional” (PORTELINHA *et al.*, 2021, p. 2), demonstrando que esses profissionais tiveram suas vidas invadidas pelas questões de trabalho e foram demandados a reinventar suas práticas.

Embora não tenham sido considerados um grupo da classe trabalhadora que esteve responsável por sustentar as exigências tanto da comunidade escolar quanto do órgão central, ou ainda contrair o vírus através das relações de trabalho presencial, ou até mesmo serem demitidos em virtude das questões econômicas, eles também foram chamados a dar continuidade às atividades pedagógicas de maneira remota ou não presencial, como foi denominado o processo nas escolas públicas estaduais de Belém-PA.

Além disso, o sistema público estadual ignorou a realidade social de muitos educadores, pois exigiu o acesso e manuseio aos equipamentos tecnológicos, aos aplicativos, aos pacotes de internet e aos demais materiais necessários para concretizar o trabalho pedagógico em formato remoto ou não presencial, sem oferecer os meios e a formação devida aos professores.

Ademais, no PPP da Escola Resistência (2019), também estão elencados os pontos fortes e pontos fracos da unidade de ensino, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 - Pontos fortes e pontos fracos da Escola Resistência

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Envolvimento da equipe escolar; ● Acompanhamento pedagógico dos estudantes; ● A Escola é bem-vista pela comunidade; ● Trabalho pedagógico com ênfase em eixos temáticos; ● Projetos de intervenção para melhoria da aprendizagem dos estudantes; ● Rodas de Leitura compartilhada com as famílias; ● Atendimento Educacional Especializado – AEE; ● Compromisso com a proposta pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausência de laboratório de informática e de ciências; ● Falta de manutenção do espaço físico, por parte da SEDUC; ● Alta rotatividade de professores contratados; ● Diminuição da equipe de técnicos pedagógicos; ● Ausência de cuidadores para o trabalho junto aos estudantes com deficiência; ● Falta de regularização da merenda escolar; ● Falta de equipamentos e mobiliários; ● Falta de segurança.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP (E. E. E. F. Resistência, 2019).

Com base no Quadro 6, é possível afirmar que as ações que representam os pontos fortes da Escola Resistência foram significativamente afetadas pelo cenário de pandemia da COVID-19 nos anos 2020-2021, de maneira que o afastamento do ambiente educativo não permitiu que houvesse maior interação entre a equipe escolar, assim como um trabalho mais detido com os estudantes, ou ainda o atendimento aos seus familiares no formato presencial.

Do mesmo modo, por meio dos pontos fracos da escola, confirmou-se a falta de estrutura e equipamentos, a ausência do laboratório de informática, tão necessário nos anos 2020-2021, a falta de manutenção do espaço físico da unidade educativa por parte da SEDUC-PA, a falta de equipamentos e mobiliários, dentre outros, evidenciando uma realidade que já se fazia presente desde 2019.

Assim, a pandemia não foi a responsável por tudo, mas ela certamente escancarou as mazelas e o desinteresse dos governantes e, obviamente, quem sofreu as consequências de tamanho descaso com a coisa pública foi a comunidade.

Finalmente, esta breve explanação sobre o bairro, a comunidade, bem como sobre as particularidades da Escola Resistência, nos auxilia na compreensão sobre as questões sociais, culturais, políticas, pedagógicas, de organização e gestão nesse ambiente completamente modificado pelo contexto da pandemia da COVID-19, exatamente como faremos com o bairro da Cabanagem a seguir, local onde está inserida a Escola Relutância, segunda unidade educativa selecionada para esta investigação.

4.3.3 O bairro da Cabanagem

O bairro da Cabanagem surgiu em meados de 1988 e, de acordo com dados do IBGE, o bairro alcançou um crescimento populacional de cerca de 29 mil habitantes. Sua área metropolitana faz parte do Distrito Administrativo do Bengui (DABEN). Por se tratar de um bairro limítrofe da capital, a maior parte localiza-se no município de Belém-PA e o restante em Ananindeua-PA, integrando outros bairros, sendo cortado pela Avenida Mário Covas, permitindo a entrada e saída da capital.

Entretanto, por apresentar essa característica de bairro limítrofe, existe uma indefinição entre os municípios em relação às responsabilidades pela execução de determinados serviços de manutenção e saneamento básico.

De acordo com uma publicação na *Revista Periferias*⁹⁵, a princípio, o bairro era chamado de Santa Maria, em virtude de a ocupação ter-se dado na propriedade de uma antiga fazenda de mesmo nome. O reconhecimento definitivo da área ocorreu a partir da intervenção do então governador à época, Hélio da Mota Gueiros (1987-1991), que desapropriou o terreno onde já funcionava uma empresa que usava a área para fins de retirada de areia e depósito de resíduos asfálticos.

Há ainda uma segunda versão contada pelos moradores referente à origem do bairro, na qual o mesmo teria recebido esse nome em homenagem ao movimento mais

⁹⁵ A Revista Periferias é uma publicação da Eduni Periferias Editora, localizada no Conjunto de Favelas da Maré, Rio de Janeiro, de periodicidade semestral e disponibilizada gratuitamente em plataforma digital, orientada para publicação de trabalhos provenientes de sujeitos da Periferia e de temáticas periféricas, com o principal objetivo de aproximar pessoas pesquisadoras, ativistas sociais e artistas de Periferias do mundo, interessadas em partilhar experiências múltiplas dos territórios populares e construir uma representação convergente e global sobre a Potência das Periferias (Couto; Frazão, 2018).

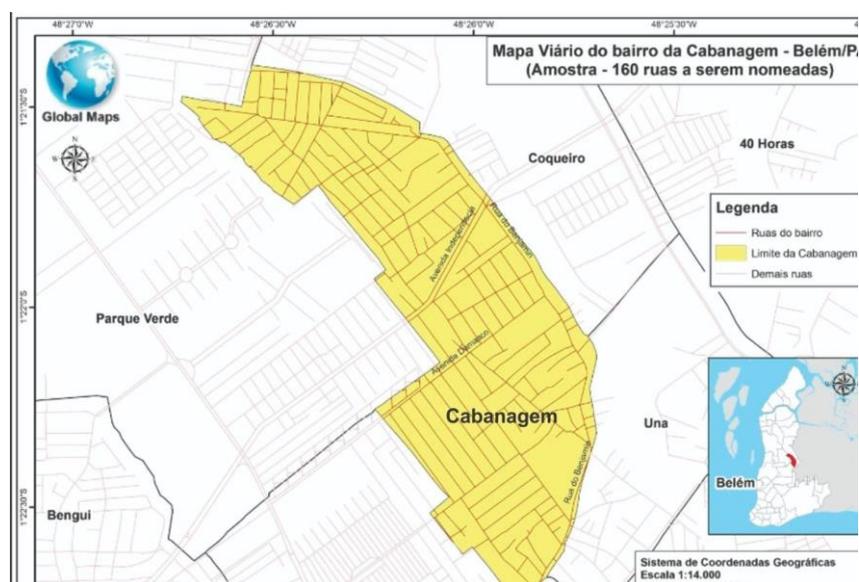
importante do Brasil, único da América Latina, que representou a luta heroica do povo cabano, entre 1835 e 1840, a Revolução Popular da Cabanagem.

Além de ter recebido essa nomeação, o bairro foi contemplado com um monumento arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer, denominado de “Memorial da Cabanagem”, a única obra do arquiteto na região Norte, onde estão depositados os restos mortais de alguns dos líderes cabanos.

Atualmente, o monumento faz parte do complexo viário do Entroncamento, que há algum tempo foi utilizado como abrigo para pessoas em situação de rua e dependência química, mas está longe de cumprir o seu papel de museu, já que, mesmo depois de restaurado, encontra-se fechado à visitação pública.

Diferentemente da Marambaia, que possui um planejamento observado tanto nos conjuntos habitacionais horizontais, quanto nas principais avenidas onde estão localizados os prédios residenciais, o bairro da Cabanagem é considerado um bairro popular periférico, que foi crescendo conforme a ocupação desordenada da cidade de Belém, como pode ser observado na Figura 8:

Figura 8 - Mapa do Bairro da Cabanagem



Fonte: IBGE ([20--]b).

O Estatuto das Cidades⁹⁶(Brasil, 2001b), em seu Art. 2º, deixa claro que a política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, estabelecendo algumas diretrizes gerais, a exemplo da

⁹⁶ Lei nº 10.257 de 10 de junho de 2001, que regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal e estabelece as Diretrizes Gerais da Política Urbana (Brasil, 2001b).

cooperação entre os governos, a iniciativa privada e os demais setores da sociedade no processo de urbanização, em atendimento ao interesse social. Contudo, é importante destacar que, embora essa seja sua principal diretriz, parece não ter havido interesse dos governantes na melhoria da infraestrutura física do bairro, onde a maioria da população vive em habitações humildes ou precárias, em condições pouco favoráveis de moradia.

A segurança pública é um dos maiores desafios na Cabanagem, em virtude de ser uma área dominada pelo narcotráfico, deixando evidente a necessidade de ativismos sociais no local, a exemplo do Coletivo Periferia em Foco⁹⁷, um movimento de luta democrática na Cabanagem. Devido aos altos índices de violência, no início do ano de 2022, o bairro recebeu a segunda unidade do Projeto Usina da Paz⁹⁸, que concentra serviços ofertados pelo governo do estado, no âmbito da assistência, cultura, esporte e lazer.

Com o funcionamento do novo espaço, a população passou a contar com atendimentos que vão desde a prevenção da violência e a inclusão social, até a formação de jovens e atendimento às famílias de baixa renda, contando com a parceria da Secretaria de Estado de Saúde do Pará (SESPA), para acesso ao atendimento médico, psicológico, odontológico e palestras educativas. No local, também pode ser utilizado o sinal de *wi-fi* gratuito disponibilizado pela PRODEPA, como forma de conter a criminalidade, a violência e a insegurança no Bairro.

Contudo, é importante destacar que a intensificação da violência, dentre outras questões, é produto da formação do espaço e do poder aquisitivo da população. Em áreas onde há um planejamento de segurança organizado para atender às necessidades dos habitantes, com áreas que apresentam melhor planejamento de infraestrutura, a exemplo de condomínios, prédios e conjuntos habitacionais como ocorre na Marambaia, com

⁹⁷ Trata-se de um projeto de mídia alternativa que surgiu em agosto de 2016, através da inquietação de um jovem universitário morador do bairro da Cabanagem em Belém do Pará, que insatisfeito com o estigma de que o cidadão da Periferia não tem voz e nem vez, e de que todo morador da periferia é bandido ou será em breve, com o intuito de promover a difusão da potência dos bairros populares nas redes sociais, sobretudo pela sua página na rede social *Facebook*. O projeto divulga web séries, entrevistas, bate papos, roda de conversas e palestras, tornando-se a voz da periferia nas redes sociais; visando, acima de tudo, construir um coletivo que viabilize a autovalorização da população periférica e que dispute o campo de desmistificação da “cultura da violência” presente nesses espaços. Nele a Cabanagem é mostrada não como marginalizada ou cheia de estereótipos negativos, mas o lado bom da periferia: seu povo e suas histórias; suas lutas e seus direitos.

⁹⁸ Que tem por finalidade institucional promover a articulação com entes governamentais e não governamentais para o desenvolvimento de uma cultura de paz, com foco na inclusão social e geração de oportunidades culturais, educacionais, econômicas e de exercício de direitos, particularmente em espaços territoriais caracterizados por fenômenos de descoesão, violência e criminalidade, que representem ameaças à vida e à liberdade de populações trabalhadoras, criativas e carentes de apoio e investimentos.

peças que podem pagar para morar em um lugar mais “seguro”, a polícia se faz mais presente, e com mais eficiência, do que em lugares habitados pela classe menos favorecida, que vive à mercê da marginalização e das migalhas do Estado, como é o caso da Cabanagem.

A estrutura do bairro é bastante desordenada, com vias esburacadas, algumas ainda interligadas por pontes de madeira, sem nenhuma segurança, sem pavimentação, saneamento básico, iluminação, sistema de esgoto e drenagem, o que contribui para os alagamentos constantes e a presença de mato e lixo nas ruas, não permitindo o acesso da população aos serviços essenciais. Como bem destacam Costa e Cardoso (2019, p. 2):

A cidade de Belém, semelhante às demais capitais do país, enfrenta sérios conflitos oriundos de um processo de expansão urbana ocorrida de forma rápida e desordenada. A maior parte da população ocupa as áreas do entorno do centro, formando periferias, baixadas na designação local, sem a infraestrutura necessária ao convívio social digno, já que os serviços urbanos básicos são muito precários.

Nessa direção, as contribuições de Palhano *et al.* (2009, p. 7) ratificam que o crescimento da Cabanagem não foi acompanhado dos necessários investimentos em infraestrutura, ou de controles sobre o uso e ocupação do solo, que, combinado com a falta de alternativas acessíveis à habitação urbana, voltada para grupos de baixa renda, são fatores que levaram ao surgimento de invasões e ocupações com habitações precárias.

Isso comprova que é de suma importância o investimento em políticas públicas específicas para o desenvolvimento urbano, cujas lacunas fizeram com que se deixasse de observar o rápido crescimento populacional.

Apesar de o local também possuir conjuntos habitacionais horizontais, estes não possuem a mesma estrutura encontrada no bairro da Marambaia, uma vez que não apresentam um planejamento completo, com a predominância de construções inadequadas que foram se expandindo conforme a necessidade dos moradores, sem áreas arborizadas, nem praças.

É justamente num desses conjuntos habitacionais que se alcança a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Relutância”, localizada próximo à Avenida Augusto Montenegro – uma das principais de Belém-PA –, que já foi considerada rodovia e corta vários bairros da cidade.

No local, há ainda uma feira bastante conhecida pelos moradores e um mercado municipal com o mesmo nome do bairro, onde podem ser encontrados vários estabelecimentos comerciais que oferecem alimentação, serviços diversos, vestuário, bebidas, medicamentos, eletroeletrônicos etc.

O serviço de transporte, assim como na Marambaia, tem muitas deficiências, pois é extremamente insuficiente, com poucas linhas de atendimento à população, com ônibus sucateados, que atrasam constantemente e, na maioria das vezes, estão superlotados, sendo alvo de queixas da maioria da população que é usuária do transporte coletivo.

O bairro conta ainda com uma delegacia de polícia, um posto de saúde, igrejas católicas e evangélicas, e assim como na Marambaia, as opções de lazer, como teatros e cinemas, inexistem, ao passo que aquelas que envolvem atividades esportivas são oferecidas apenas pela Usina da Paz desde 2022, criada num período muito recente, se comparado ao surgimento do bairro, em 1988, evidenciando a carência desses espaços no local.

O mercado informal, assim como na Marambaia, também é uma realidade, em razão do significativo número de pessoas que trabalham como vendedores ambulantes, feirantes, carroceiros, lavadores de carros, entregadores, motoristas de aplicativos, taxistas, manicures, cabeleireiras(os), vendedores de lanches, refeições, produtos de beleza, remédios, importados, sorvetes, dentre outros.

Além disso, é comum na Cabanagem a circulação de pessoas e jovens que sobrevivem de apresentações de *rap*⁹⁹ e vendas dos mais variados produtos nas linhas de ônibus, seja pela falta de capacitação e/ou educação, e/ou até mesmo pela falta de oportunidade no mercado de trabalho. Essa situação tomou uma proporção gigantesca, não só na cidade de Belém-PA, mas no Brasil como um todo, principalmente no momento mais crítico de pandemia da COVID-19. De acordo com os dados do IBGE ([20--]b), a informalidade é crescente e o número de desempregados ultrapassou 15 milhões de pessoas no início do ano de 2021.

Em relação ao quantitativo de escolas públicas estaduais, além da Escola Relutância, existem mais quatro unidades educativas que atendem às modalidades do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e uma escola municipal que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), demonstrando que o bairro também é desassistido no atendimento educacional – se comparado à Marambaia, a diferença aumenta.

O fato é que o bairro da Cabanagem possui um quantitativo populacional um pouco mais expressivo do que o da Marambaia, porém, o número de escolas públicas no

⁹⁹ O termo *RAP* significa *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), tendo seu surgimento na Jamaica na década de 1960.

local é muito inferior, evidenciando a falta de interesse do poder público em garantir educação à população.

Segundo informações da equipe gestora, na Cabanagem, também há um centro comunitário atuante, que desenvolve ações sociais e os mais variados serviços em parceria com diversos órgãos estaduais, municipais e organizações não governamentais (ONGs), favorecendo a aproximação e o diálogo entre os moradores e o poder público. Porém, assim como na Marambaia, a procura pelo espaço é maior em períodos de campanha eleitoral.

Enfim, é nesta realidade que está inserida a Escola Relutância, fortemente impactada pelo contexto pandêmico, com suas especificidades, peculiaridades, sua comunidade, seus sujeitos educativos, as questões de infraestrutura, pedagógicas, administrativas e de pessoal, como apresentado a seguir.

4.3.4 A Escola Relutância

Diferentemente da Escola Resistência, a Escola Estadual de Ensino Fundamental (E. E. E. F. Relutância), está localizada em um bairro mais periférico. Seu prédio tem 22 anos de fundação, sendo considerada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) uma escola de pequeno porte.

Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico (E. E. E. F. Relutância, 2020), a mesma foi criada a partir da necessidade do aumento de vagas para as séries¹⁰⁰ finais do Ensino Fundamental, quando, no ano letivo de 2001, buscando atender à demanda de alunos nas imediações, a SEDUC-PA alugou um local para acolher os estudantes matriculados nas turmas de 1^a a 4^a série, configurando o início da organização da unidade educativa que funcionava inicialmente em quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno, com o intermediário deixando de existir no ano de 2006.

Atualmente, a instituição atende alunos e alunas do 6^o ao 9^o, em três turnos de funcionamento – manhã, tarde e noite –, oferecendo a modalidade de EJA no noturno, cuja demanda é majoritariamente oriunda do bairro da Cabanagem. De acordo com o PPP, a “Escola encontra-se em diversas situações de vulnerabilidade social, as quais devem ser levadas em consideração no momento de pensar o planejamento escolar” (E. E. E. F.

¹⁰⁰ Nesse período a nomenclatura de séries ainda seguia a organização do Ensino Fundamental de 8 anos

Relutância, 2020, p. 10). Ela está localizada em um pequeno terreno, com uma área total que corresponde a 710,36m², sendo que a área construída é de 326,36m², cercada por moradias, sem nenhuma arborização interna ou externa, nem acessibilidade.

Por se tratar de uma construção alugada, não planejada para esses fins, não oferece estrutura adequada para a educação das crianças, jovens, adultos e idosos que lá estudam, pois geralmente enfrenta problemas de alagamento no período de chuvas intensas, visto que o piso térreo encontra-se ao nível da via pública e o sistema de esgoto interno não consegue drenar a água para a rua, pois no conjunto habitacional não há uma rede de esgoto que possa suportar a quantidade de água; de acordo com relatos da coordenação pedagógica, sempre que isso acontece, é necessário suspender as aulas. Vemos então uma realidade bem diferente dos conjuntos habitacionais localizados no bairro da Marambaia, onde há um sistema de esgoto planejado.

Além de ser um ambiente pequeno, principalmente se comparado à Escola Resistência, o local é quente, com telhado baixo, sem ventilação natural, salas muito apertadas, medindo aproximadamente 21m², sem espaços para recreação, alimentação e/ou áreas livres para circulação de pessoas.

Apesar da fiação elétrica encontrar-se comprometida, o prédio é bem conservado, pintado, passou por reparos no ano de 2021¹⁰¹, justamente por conta da pandemia da COVID-19. No entanto, ainda não há o mínimo de ventilação natural nas salas; durante as visitas, houve relatos dos estudantes em relação ao calor, à necessidade de um local adequado para fazer a alimentação, de áreas livres para circularem e de uma quadra de esportes para que pudessem desenvolver atividades físicas.

Assim como na Escola Resistência, foi percebido um cuidado com o local, pois nas paredes também não havia pichações, as salas eram limpas, mas as carteiras bastante deterioradas. O piso da escola é todo cimentado, mas sem áreas verdes, como pode ser observado na Figura 9:

¹⁰¹ A equipe gestora informou que, em 2021, a escola teve que passar por reparos para fazerem aberturas nas salas para que o ar pudesse circular minimamente no ambiente. Foram feitos rasgos de aproximadamente 50 cm na parte superior das paredes, próximo às portas das salas, onde foram colocadas grades de ferro por onde o ar pudesse entrar, mas na verdade o problema não foi resolvido.

Figura 9 - Vista superior da Escola Relutância

Fonte: Google Maps ([202-]).

Como na Figura 9, na entrada há um portão de ferro todo fechado que dá acesso à Escola, não permitindo a visão externa, funcionando como uma proteção; frequentemente, há ocorrências de assaltos tanto na frente da unidade educativa, quanto nas imediações do conjunto habitacional. A estrutura física da escola é bem menor do que da Escola Resistência, conforme disposto na Tabela 9:

Tabela 9 - Estrutura Física da Escola Relutância

AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala da Direção/Coordenação	01
Secretaria	01
Sala de aula	08
Sala dos professores	01
Sala AEE	01
Banheiro feminino	01
Banheiro masculino	01
Despensa	01
Cozinha	01
Arquivo	01
Biblioteca	01

Fonte: Elaborado pela Autora.

De acordo com a Tabela 9, a escola conta com 15 espaços pequenos, inadequados. Depois do portão de entrada, há um pequeno pátio coberto que abriga os porteiros e as pessoas que adentram o local, pelo qual se dá o acesso ao primeiro bloco. À direita, encontram-se a sala dos professores, um ambiente pequeno que comporta apenas uma mesa com 6 cadeiras, um armário com divisões, uma TV analógica e dois ventiladores de parede, sendo que um está sem funcionamento.

Depois da sala dos professores fica uma cozinha pequena, onde é preparada a alimentação escolar, onde estão dispostos dois freezers, sendo um horizontal e outro vertical, um armário suspenso de quatro portas, uma mesa com cinco cadeiras, todos bem conservados, um fogão industrial de quatro bocas em péssimas condições de funcionamento, uma pia pequena e um tanque para lavar louças em cimento cru, sem revestimentos, inadequado para um espaço dessa natureza. No local, há ainda um liquidificador industrial, alguns utensílios de cozinha e um micro-ondas pequeno que foi adquirido com recursos próprios da equipe escolar.

Porém, é importante destacar que, de acordo com observações presenciais no momento das visitas, e com as informações das cozinheiras, da equipe gestora e dos próprios alunos, não há espaço digno e adequado para abrigá-los na hora do intervalo; por isso, cada um pega seu alimento e come na área descoberta, em pé, ou, se estiver chovendo, utilizam as salas de aula para tal fim.

Ainda no mesmo bloco pelo lado esquerdo, após o portão, há uma minibiblioteca, na qual existem duas estantes com livros didáticos, alguns dicionários e alguns poucos livros de literatura infanto-juvenil, três cadeiras e uma mesa pequena, não restando muito espaço para circulação de pessoas; assim, o espaço não é utilizado pelos estudantes nem pelos professores, funcionando mesmo como uma espécie de sala de espera, e/ou de interação entre a equipe de serviços gerais no momento dos intervalos. Neste mesmo espaço, sempre estão reunidos os policiais¹⁰² que foram destacados pelo Estado para prestarem serviços de segurança à comunidade escolar, sendo também o local onde aconteceram algumas das conversas com a equipe durante as visitas/entrevistas.

Mais adiante tem-se as duas primeiras salas de aula que são divididas por um corredor que dá acesso ao segundo bloco; após o corredor, há mais três salas de aula e ainda do atendimento especializado (AEE), que medem aproximadamente 21,50m², com

¹⁰² Devido às ondas de violência que resultaram na morte de estudantes e profissionais que sofreram atentados nas escolas brasileiras no início do ano letivo de 2023, o Estado favoreceu a permanência de policiais militares no ambiente educativo, como forma de “coibir” a violência no espaço escolar.

exceção da sala do AEE, que é um pouco maior; a maioria das salas não tem portas. Vale destacar que nessas salas são distribuídos um quantitativo que varia entre 29 e 35 estudantes, que se sentam uns ao lado dos outros, gerando um grande desconforto em virtude, principalmente, da falta de ventilação, do calor excessivo e do barulho constante no ambiente. Ademais, durante uma das visitas, a professora de matemática do turno da manhã relatou não conseguir ficar sentada na cadeira, de maneira cômoda, já que a mesa fica localizada próximo à parede, fazendo com que ela fique espremida.

Os estudantes também se pronunciaram a respeito do ambiente escolar, destacando que mesmo pequenas, se as salas fossem climatizadas e eles tivessem mais espaços livres, uma quadra de esportes e livros didáticos para todos, seria maravilhoso. São todos obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, recorrentes na periferia das grandes cidades. Em consonância com Gatti (2020, p. 30), “tivemos dificuldades várias, mesmo antes do evento da necessidade do isolamento social, o que se agravou com essa emergência”.

Após as salas, estão os únicos banheiros masculinos e femininos da unidade educativa, com um estreito corredor de acesso, pelo qual é permitido o deslocamento de apenas uma pessoa por vez, com um lavatório modesto e um espelho. O ambiente possui três cabines minúsculas, nas quais cabe apenas um vaso sanitário, que mal dá para as pessoas se movimentarem, com uma das cabines sendo de uso exclusivo dos profissionais. Porém, embora compacto, o espaço é mantido limpo, com papel higiênico, e sempre há uma pessoa monitorando o uso pelos alunos, pois geralmente há alguém aguardando para entrar.

A disposição dos lugares nesse primeiro bloco forma um quadrado; no centro, existe uma espécie de pátio descoberto, medindo aproximadamente 7 m², totalmente sujeito às intempéries do nosso clima amazônico, servindo de área de circulação para os estudantes, permitindo o acesso ao andar de cima, onde estão localizados a secretaria, a sala da direção/coordenação¹⁰³, o arquivo e mais uma sala de aula.

Na parte superior, funciona todo o administrativo da Escola, mas, como também há uma sala de aula, a movimentação dos estudantes é grande e a todo momento estão na sala da direção/coordenação com a justificativa de usarem o telefone, seja no momento de intervalo ou mesmo durante as aulas, conforme constatado durante as visitas.

¹⁰³ Como a Escola Relutância é muito pequena, não há espaço suficiente para salas divididas, portanto a equipe gestora utiliza a mesma sala.

Pelo fato de a parte administrativa funcionar no andar de cima, também é mais difícil o acesso rápido às salas de aulas pela equipe, o que de certa forma dificulta o trabalho das profissionais que precisam sempre subir e descer a escada, pois se estiver chovendo, é impossível acessar os outros espaços, devido ao fato de a escada não possuir cobertura.

Todavia, é preciso salientar que o espaço físico é fundamental para o desenvolvimento da proposta pedagógica e para o processo de aprendizagem dos estudantes, pois a construção do conhecimento está para além da sala de aula, estendendo-se para outros espaços que são importantes para despertar certos estímulos que são inibidos pelo trabalho rotineiro, porém, os educandos da Escola Relutância contam apenas com as salas de aulas.

Saindo da mesma área quadrada que serve para interligar o primeiro ao segundo bloco, atravessando um corredor à esquerda, entre as salas de aula, é possível avistar uma segunda área livre, também descoberta, de aproximadamente 22m de comprimento por 4m de largura, que, segundo a equipe gestora, é onde muito raramente acontecem as atividades de Educação Física. Esse fato foi confirmado pelos alunos durante as visitas, ao relatarem que a maioria das aulas são realizadas nas salas, enfatizando mais as questões teóricas, em detrimento das físicas e motoras, uma situação que também pode contribuir para a agitação dos estudantes, já que eles passam a maior parte do tempo sentados em salas apertadas e superlotadas.

Dobrando à direita nesse espaço, estão a despensa e mais duas salas de aula, sem janelas, iluminação natural e/ou ventilação, por sinal bem mais quentes do que as demais, somando um total de oito salas de aula, que são mal distribuídas e não facilitam o deslocamento de estudantes, professores e da equipe em geral, retratando que, antes mesmo da pandemia da COVID-19, alunos e alunas já vinham sendo prejudicados pela estrutura física da escola. Assim, as carências no contexto escolar, como prédios e instalações inadequados, inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, baixo acesso a livros didáticos e materiais de leitura, tamanho inadequado de sala de aula e número elevado de alunos tendem a influenciar diretamente o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho dos profissionais como um todo.

Na Escola Relutância, assim como na Resistência, o lixo é destinado à coleta periódica e sistema de esgoto está ligado à rede pública, embora menos estruturado. A energia elétrica e a água também são da rede pública, custeadas pela SEDUC-PA. Entretanto, de acordo com relatos da inspetora e das merendeiras, constantemente falta

água na Cabanagem, sendo necessária a suspensão das aulas, já que a única caixa d'água existente na unidade de ensino é de apenas quinhentos litros e abastece somente os banheiros.

A rede de internet é viabilizada pela PRODEPA e, assim como na Escola Resistência, também apresenta inconstância no serviço, deixando evidente que tanto em uma escola como na outra o não cumprimento da democracia digital contribuiu para agravar as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar, principalmente a gestão pedagógica no cenário de pandemia da COVID-19. De acordo com Saviani e Galvão (2020, p. 41), “as escolas públicas carecem há muito tempo de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto”.

Outra informação importante emitida pela equipe gestora e por um auxiliar administrativo diz respeito ao Conselho Escolar, inativo desde 2016, por motivo da não prestação de contas pela gestão anterior, encontrando-se em processo de ativação desde o ano de 2020, momento em que iniciamos a pesquisa, restando apenas os recursos oriundos do Fundo Rotativo e do Fundo Emergencial Covid - 2020, ambos disponibilizados pelo governo estadual.

Essa não é uma realidade apenas da Escola Relutância, pois, conforme os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) (Brasil, 2022b), das 891 escolas da rede estadual do Pará, 519 apresentam problemas como: inadimplência, mandatos de dirigentes e pendências na prestação de contas, acarretando um acúmulo de 139 milhões de reais nas contas das unidades educativas. Esses recursos poderiam oferecer melhorias às escolas e ao processo educacional, além da pouca formação e assistência aos gestores dos conselhos, gerando receio ou medo de responder por uso inadequado dos recursos públicos. A participação nos conselhos escolares demanda um compromisso com a educação, que é fragilizado quando não há ações concretas no ambiente escolar, ou quando as informações não são divulgadas, gerando a percepção de centralização ou privação de participação social na gestão dos recursos do PDDE/FNDE.

É importante ressaltar ainda que, pela ausência de um Conselho Escolar, a Escola Relutância deixou de receber os recursos advindos do Governo Federal, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quais sejam, PDDE Educação Básica, PDDE Emergencial (somente em 2020) e Educação Conectada, que, mesmo sendo insuficientes para resolver as questões trazidas por uma pandemia, poderiam ter ajudado a minimizar alguns problemas.

O quantitativo de matrículas e atendimento nas turmas está distribuído na Tabela 10:

Tabela 10 - Quantitativo de turmas e matrículas na Escola Relutância

Ano	Turmas	Matrícula Regular	Matrícula Ed. Especial
2019	17 R - 11 I ⁴⁷	467	33
2020	18 R - 15 I	557	36
2021	19 R - 13 I	476	38
2022	21 R - 17 I	551	40

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2019b, 2020b, 2021a, 2022a).

A tabela demonstra que, na Escola Relutância, houve o inverso do ocorrido na Resistência, pois o quantitativo de matrículas aumentou significativamente de 2019 para 2020, baixando novamente em 2021 e voltando a crescer em 2022, momento em que houve aumento, inclusive na quantidade de turmas e matrículas, podendo ser justificado pela orientação de manter as turmas funcionando com um quantitativo de 25 alunos em 2021 em razão da pandemia da COVID-19 (Pará, 202a). Em 2022, como as pessoas estavam sendo vacinadas e as aulas já aconteciam no formato presencial, o quantitativo foi retomado.

Todavia, de acordo com a equipe gestora, em 2021, mesmo tendo diminuído o quantitativo de estudantes por turma, foi necessário dividi-las para o atendimento presencial como forma de tentar garantir um certo distanciamento entre os educandos, pois, em virtude da falta de espaço, não foi possível realizar o que exigia o documento.

Outro dado relevante diz respeito ao número de matrículas na Educação Especial, que de acordo com as informações da Tabela 10 aumentou, assim como na Escola Resistência. Contudo, é importante ressaltar que em ambas as unidades educativas há somente dois professores responsáveis por esse atendimento, o que significa que na Escola Relutância o número de alunos com deficiência é maior, mas o quantitativo de professores é o mesmo.

De acordo com os Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19, elaborados pelo Instituto Rodrigo Mendes (2020), a realidade brasileira é de professores sobrecarregados, com a demanda de rapidamente adquirirem uma nova habilidade de ensino, bem como novas competências técnicas, que antes não eram necessárias em sua função, processo muitas vezes acarretado pela situação de isolamento,

nas condições em que o próprio professor está em casa, tendo que acumular funções domésticas, de cuidado com os familiares, especialmente com os filhos.

Em relação aos equipamentos, a equipe da secretaria informou que a escola possui três computadores, sendo um na secretaria e dois na direção/coordenação, com acesso à internet, mas, no momento de suspensão das aulas, foram utilizados apenas dois que eram de uso restrito do administrativo, não sendo disponibilizados aos professores; há ainda um terceiro, que foi entregue pelo governo do estado no início do ano de 2022. Isso confirma que, além dos estudantes, um número considerável de professores também não teve acesso a computadores e internet de qualidade, além do fato de terem que aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades on-line, avaliar os estudantes a distância, e elaborar e inserir nas plataformas materiais que ajudassem os alunos a compreenderem os conteúdos.

Na Escola Relutância, há também uma impressora multifuncional que de tanto ser utilizada nos anos 2020 e 2021, encontra-se no conserto, pois, assim como na Escola Resistência, o ensino se desenvolveu por meio de atividades entregues aos estudantes.

Há ainda dois bebedouros com filtros – um para os alunos e outro na secretaria –, uma máquina de plastificar documentos, uma TV de 32”, um DVD e um aparelho de *wi-fi* que não funcionam, um *datashow*, uma caixa de som e um microfone, que podem ser utilizados pela equipe de acordo com a necessidade.

Os materiais didático-pedagógicos e esportivos existentes são: bolas, cones, colchonetes, bambolês, jogos de damas, pega-varetas, dominós, uma rede de vôlei, uma cesta de basquete, todos em bom estado de conservação, assim como vários jogos educativos, como material dourado, alfabeto móvel e silábico, ábaco, Tangram, sólidos geométricos, corpo humano, globo terrestre, dentre outros, disponíveis apenas na sala do AEE, em excelente estado de conservação, utilizados pelas professoras do AEE, conforme informações de um auxiliar administrativo.

O corpo de funcionários da Escola Relutância é maior do que o da Escola Resistência, em função das especificidades do Ensino Fundamental II, que precisa desenvolver um currículo mais diversificado, com vários componentes curriculares de base e, conseqüentemente, necessita de um maior número de professores, de acordo com o Quadro 7:

Quadro 7 - Quadro funcional da Escola Relutância

FUNÇÃO	QUANTIDADE	VÍNCULO
Professor (a) Língua Portuguesa	9	Efetivos
Professor (a) Matemática	7	Efetivos
Professor (a) História	2	Efetivos
Professor (a) Geografia	5	Efetivos
Professor (a) Religião	3	Efetivos
Professor (a) Inglês	3	Efetivos
Professor (a) Química	2	Efetivos
Professor (a) Arte	3	Efetivos
Professor (a) Biologia	1	Efetivo
Professor (a) Ed. Física	3	Efetivos
Professor (a) AEE	3	Efetivos
Professor (a) Arte	3	1 efetivo e 2 temporários
Diretor (a)	1	Efetivo
Coordenador (a) Pedagógico	4	Efetivos
Secretária	1	Efetiva
Administrativo	5	Efetivos
Apoio	9	Contrato terceirizado
Portaria	4	Contrato terceirizado

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP (E. E. E. F. RELUTÂNCIA, 2020).

De acordo com o Quadro 7, são 68 pessoas que estão envolvidas com o cotidiano da Escola Relutância, sendo a maioria professores efetivos, que juntos somam um total de 44 profissionais que necessitam deslocar-se de uma escola para outra para garantir carga horária, diferentemente da Escola Resistência.

Com base na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 (Brasil, 2009), a jornada de trabalho dos professores brasileiros pode ser exercida em uma ou mais escolas, em uma ou mais etapas de ensino, de modo que no Brasil, a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II - EF II estuda em tempo parcial (90%) e a maioria das escolas que oferta o EF II funciona em pelo menos dois turnos (92%), diferenciando a oferta da Escola

Relutância em relação à Escola Resistência, na qual o ensino é ministrado por apenas uma professora de Educação Geral, além dos educadores artes e Educação Física.

Essa realidade diversa da Escola Relutância dificulta a interação entre os docentes e demais profissionais que compõem a equipe escolar, uma vez que se pressupõe que estes participem das atividades e conheçam as culturas próprias dos ambientes educativos onde lecionam, bem como os conhecimentos específicos de cada faixa etária, para que possam conduzir o ensino com abordagens apropriadas a cada uma delas. Na verdade, o que decorre resulta num maior volume de trabalho, em acompanhamentos isolados e pontuais dos educandos, e ainda de um curto período de tempo para lecionar um conjunto de aulas e realizar correção de tarefas, assim como a dificuldade de acompanhamento por parte da coordenação pedagógica, com poucos efeitos positivos para a qualidade da educação.

Desse modo, os docentes atuam como fornecedores de aulas, sem tempo para estudar, pesquisar e/ou pensar o planejamento conjunto, já que o número de turmas depende do currículo, do tamanho da escola, da jornada de trabalho, da carga horária, dentre outros. Desta maneira:

Há uma grande diversidade de situações encontradas em relação ao tempo de trabalho dos professores, bem como ao número de escolas, etapas e redes em que podem atuar. Em conjunto com a organização das grades curriculares, a forma de contratação também impacta nas desigualdades observadas na quantidade de turmas e no total de alunos, outros indicativos do volume de trabalho docente. Trata-se de mais um insumo educacional que, assim como tantos outros, é oferecido de modo não padronizado às escolas brasileiras, contribuindo para as desigualdades instaladas no País (Marconi, 2021, p. 15).

Esta é uma lógica que vem ganhando destaque no mundo do trabalho, abrangendo cada vez mais uma coletividade de trabalhadores, e que tem se estendido às redes públicas de ensino por meio das políticas educacionais que vêm sendo implementadas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

A equipe administrativa da escola é formada por uma gestora que responde pelos turnos da manhã e tarde, mas, sempre que necessário, comparece no turno da noite. Esta trabalha conjuntamente com quatro coordenadoras pedagógicas, sendo uma no turno da manhã, uma à tarde e outras duas à noite, todas as cinco efetivas. Com exceção da gestora, que trabalha numa jornada de 40h semanais, as demais trabalham numa jornada de 30h semanais.

Há também uma secretária e cinco auxiliares administrativos que se dividem nos três turnos de funcionamento. No período de 2020 e 2021, apenas a equipe gestora esteve mais presente na escola, revezando-se nas atividades, pois, segundo informações da

equipe pedagógica, a secretária escolar não podia comparecer em virtude de possuir mais de 60 anos, exatamente como aconteceu na Escola Resistência. Além disso, assim como na Escola Resistência, a diretora também foi quem mais compareceu às atividades presenciais, segundo relatos da equipe em geral.

Porém, é importante ressaltar que, na Escola Relutância, com base nas informações da equipe gestora, houve maior dificuldade no contato entre professores, equipe pedagógica, famílias e alunos, justamente pela característica peculiar do trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental II e pelas dificuldades com a tecnologia, ou ainda pela falta dela, evidenciando muitos problemas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, conforme expõem Portelinha *et al.* (2021, p. 16):

A falta de acesso às tecnologias; a exposição longa e contínua dos estudantes e professores frente aos computadores; a desigualdade social acompanhada de exclusão digital; extensiva jornada de trabalho requerida aos profissionais da educação e a intensificação da burocracia e do controle relativos ao trabalho docente; a dificuldade de organizar o espaço e o tempo entre trabalho profissional, trabalho doméstico e acompanhamento de atividades escolares, para aqueles que têm filhos. Marcado por muitas alterações dos encaminhamentos administrativos e pedagógicos, devido às incertezas da realidade pandêmica, este período exigiu extensiva jornada de trabalho de todos os envolvidos com a educação escolar.

A equipe de apoio é formada por seis serventes, sendo duas merendeiras e quatro auxiliares de limpeza que atendem os três turnos, juntamente com quatro agentes de portaria, que se dividem em dois que atuam durante o dia, e dois, à noite, todos com vínculo de trabalho estabelecido por contrato terceirizado, assim como na Escola Relutância.

Por fim, a pandemia da COVID-19, além de expor a estrutura física das escolas da rede estadual no município de Belém-PA, que há muito estão esquecidas pelo poder público, também mostrou as questões diversas e as particularidades de cada uma, diante dos limites impostos pela baixa qualidade do ensino, que condena milhões de brasileiros à ignorância e/ou ao analfabetismo funcional – todos esses problemas que foram significativamente ampliados nesse contexto pandêmico.

Em síntese, esta breve explanação sobre os bairros e as escolas nos permitiu a compreensão sobre as questões sociais, culturais, políticas, pedagógicas e de gestão nesses ambientes completamente modificados pelo vírus, demonstrando que, para conduzir um trabalho educacional com tantas exigências, novas demandas de higiene e saúde, articuladas às atividades curriculares, são necessárias outras formas de gestão que considerem as dinâmicas internas da própria organização escolar, além de políticas públicas educacionais que minimizem os danos causados pela pandemia da COVID-19.

Também é preciso assumir o compromisso e a organização individual e coletiva dos envolvidos no âmbito federal, estadual, municipal e local, conforme discussão apresentada na próxima seção.

“Essa noite
 Eu tive um sonho de sonhador
 Maluco que sou, eu sonhei
 Com o dia em que a Terra parou
 Foi assim
 No dia em que todas as pessoas do planeta inteiro
 Resolveram que ninguém ia sair de casa
 Como que se fosse combinado, em todo o planeta
 Naquele dia, ninguém saiu de casa
 Ninguém
 O empregado não saiu pro seu trabalho
 Pois sabia que o patrão também não tava lá
 Dona de casa não saiu pra comprar pão
 Pois sabia que o padeiro também não tava lá
 E o guarda não saiu para prender
 Pois sabia que o ladrão também não tava lá
 E o ladrão não saiu para roubar
 Pois sabia que não ia ter onde gastar
 No dia em que a Terra parou
 No dia em que a Terra parou
 E nas Igrejas nem um sino a badalar
 Pois sabiam que os fiéis também não tavam lá
 E os fiéis não saíram pra rezar
 Pois sabiam que o padre também não tava lá
 E o aluno não saiu para estudar
 Pois sabia, o professor também não tava lá
 E o professor não saiu pra lecionar
 Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
 No dia em que a Terra parou
 No dia em que a Terra parou
 O comandante não saiu para o quartel
 Pois sabia que o soldado também não tava lá
 E o soldado não saiu pra ir pra guerra
 Pois sabia que o inimigo também não tava lá
 E o paciente não saiu pra se tratar
 Pois sabia que o doutor também não tava lá
 E o doutor não saiu pra medicar
 Pois sabia que não tinha mais doença pra curar
 No dia em que a Terra parou
 No dia em que a Terra parou
 Essa noite
 Eu tive um sonho de sonhador
 Maluco que sou, acordei
 No dia em que a Terra parou...”

O dia em que a terra parou – Raul Seixas

5 A GESTÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS DE BELÉM-PA NO CONTEXTO DA COVID-19 (2020-2021): A LETRA DO TEXTO E AS PRÁTICAS EFETIVADAS

Na seção anterior, anunciamos o *lócus* da pesquisa por meio de uma breve caracterização da região Norte, do estado do Pará e do município de Belém, trazendo as questões de extensão territorial e um quadro-síntese das questões de ordem social, segurança, saúde, economia, cultura e educação, para finalmente caracterizar os bairros e as unidades educativas selecionadas, como forma de apreender a realidade na qual a equipe gestora desenvolveu suas atividades nos anos 2020 e 2021, no contexto da Covid-19.

Nesta seção, trazemos os caminhos da política educacional por meio dos documentos orientadores que foram produzidos em âmbito nacional e estadual, nos anos em questão, com o objetivo de compreender a maneira como os governos federal e estadual conduziram a política educacional durante o enfrentamento da emergência de saúde pública e como as unidades educativas desenvolveram a realização e acompanhamento das atividades no período de distanciamento social e no retorno às atividades presenciais.

Além do mais, pelas falas das entrevistadas, procuramos analisar a dinâmica estabelecida na prática pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas das duas escolas estaduais de Belém-PA, com o intuito de perceber como agiram e o que foi feito por essas profissionais no contexto da pandemia da Covid-19, nos anos 2020-2021, para assim evidenciar os embates, as divergências, as resiliências e os elementos que revelaram as disputas existentes nas escolas, assim como o modelo de gestão presente nas escolas investigadas, explicitando os fundamentos teóricos com os quais conduzimos nossa análise.

5.1 A escola enquanto organização e suas dinâmicas internas para a gestão de escolas estaduais no município de Belém-PA (2020-2021)

Desde a década de 1990, a administração escolar foi atravessada por profundas transformações que se traduzem sob o signo da descentralização e da desburocratização, na qual o poder central define os objetivos a serem atingidos, mas restringe ao mínimo os meios para que estes sejam alcançados.

Nessa perspectiva, os profissionais são livres para encontrar alternativas com as quais possam alcançar tais finalidades, prestando contas de seus feitos por meio de avaliações que medem apenas a distância entre objetivos a serem alcançados e os resultados esperados, deixando de considerar o processo, de modo que, por meio desse modelo, há uma tendência em aplicar à educação os métodos de gestão desenvolvidos pelo mercado e fazer com que os mesmos sejam assimilados pela gestão da escola pública.

Assim dizendo, gestores escolares tendem a atuar mais como administradores do que como dirigentes, mais como técnicos que manuseiam recursos com o intuito de otimizar o ensino, as funções docentes, a rotina administrativa, os currículos, com o intuito de reduzir os custos e ajustar as estruturas., num formato de educação contábil, na qual há “o predomínio das dimensões mensuráveis e comparativas, a perseguição da eficácia e da eficiência através do recurso a metáforas produtivistas, a reatualização de concepções mecanicistas e instrumentais de organização escolar” (Lima, 1994, p. 24. Assim, o que se verifica no dia a dia das escolas é

a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados e inadequados à solução dos problemas, o que só faz gravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar (Paro, 2010, p. 130).

Como forma de contrapor tal modelo, fomos desafiados a compreender as diferentes perspectivas em torno do estudo da escola enquanto organização, bem como os diferentes modos de análise e interpretação dos fenômenos organizacionais por diferentes perspectivas, articulações e tradições de correntes e pensamentos, cujas teorias e abordagens nos oferecem outras “lentes” para interpretar a realidade organizacional escolar.

As distintas maneiras de analisar e interpretar tais fenômenos geralmente utilizam modelos teóricos predominantes de análise, fixados em tradições e pensamentos que adotam definições normativas da realidade, bem como orientações que devem presidir a ação, propondo soluções, antecipando cursos de ação, fundamentando decisões e escolhas organizacionais, “criando e desenvolvendo quadros de racionalidade geralmente servidos por métodos e técnicas de organização e administração, por instrumentos que procuram operacionalizar orientações programáticas defendidas” (Lima, 2002, p. 34).

As críticas a essas interpretações apontam para a necessidade de recusar os extremos do determinismo centrado num universo fechado, “insularizado no contexto macro-social e, igualmente, do determinismo situacional que reduziu as dimensões

organizacionais e condenou os sujeitos sociais à reprodução, à adaptação e à mudança conforme os ditames exteriores” (Lima, 2011b, p. 37).

Cabe esclarecer que os modelos teóricos para o estudo da escola como organização educativa nos possibilitam “a sua descrição enquanto tal, mas sobretudo, a sua compreensão e interpretação” (Lima, 2011a, p. 17), além de constituírem “referências potenciais, alternativas implícitas ou explícitas nos processos de construção dos modelos organizacionais da escola enquanto configurações e modos de ação” (Lima, 2011a, p. 107).

Inclusive autores como Lima (2011a) e Paro (2016) têm-se apropriado de distintas combinações teóricas para discutir abordagens macro e micro, no sentido de indicar a realidade escolar de forma mais aproximada, e compreender a complexidade, os entrelaçamentos, a dinâmica presente nas ações dos sujeitos, ou ainda, a elaboração de outras possibilidades que contemplem o movimento das articulações engessadas, ou incomuns, presentes no cotidiano das escolas e consequentemente na gestão e organização escolar.

Seguindo essa compreensão, reforçamos que a escola não pode ser estudada com base na fragmentação de seus fenômenos, tampouco somente pela perspectiva do seu cotidiano, em virtude de possuir algumas particularidades e processos que nela se desenvolvem a partir da relação dinâmica imprimida pelos sujeitos do processo educativo, entrecruzadas de maneira permanente pelas múltiplas determinações, por meio de uma perspectiva dialética que estabeleça uma estreita conexão entre questões individuais e coletivas, assim como as determinações sociais mais amplas a partir de suas contradições.

Trata-se de uma espécie de “meio campo a partir do qual é possível reconstruir a totalidade, integrando as perspectivas relevantes, no entanto parcelares, das visões macro e micro, perante o ensaio de uma *meso-abordagem*” (Lima, 2011b, p. 150).

Diante dessa possibilidade, nossa proposição é por um estudo da escola pública, considerando-a enquanto construção teórica “analítica/interpretativa e normativa/pragmática, e ainda, enquanto configurações socialmente construídas/em construção na/pela ação (Lima, 2002, p. 34), de forma a destacar questões particulares, teóricas e empíricas que:

Não apenas marcam o seu estudo, mas podem também abrir horizontes e fundamentar escolhas em termos de orientações e ações concretas, ou seja, a ação organizacional pode, por esta via, ser influenciada por uma informação teórica, uma capacidade analítica sustentada, um modo particular de ver e interpretar por parte dos atores, com possíveis impactos nas decisões políticas e nas ações estratégicas (Lima, 2002, p. 38).

É então necessário conferir centralidade em termos analíticos, considerando “um estudo sobre a ação e os processos de organização de contextos empíricos de ação, e não ao estudo das estruturas ou atores” (Lima, 2002, p. 43).

Por essa perspectiva de análise, a escola passa a ser entendida como uma instância hetero-organizada para a reprodução, sendo também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das “capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político), de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes, retirar benefícios e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam” (Lima, 2002, p. 44).

Desse modo, o controle sobre a organização nunca é total, pois a ação dos sujeitos implica interesses, escolhas, descontentamentos, posições políticas, questões culturais e de cunho pessoal. Assim, o estabelecimento de articulações entre distintas escalas de observação e diferentes estratégias de abordagem analítica sugere que as decisões institucionais de controle burocrático, ou de cunho pedagógico, “só serão efetivadas se mostrarem sua ‘verdade’ na prática cotidiana de cada escola, com o coletivo de sujeitos que dela fazem parte” (PENIN, 1980), importando uma compreensão da vida comum dos atores, inscrita historicamente.

No estudo da escola como organização, a investigadora confronta-se sempre com perspectivas teóricas e com concepções explícitas e implícitas de modelos organizacionais, “à margem das quais, de resto, a própria ação em contexto escolar não seria possível, pois é através delas que os atores definem e reconhecem o que é a organização e a administração escolar, agem e atribuem sentido à ação” (Lima, 2002, p. 44).

Nesse sentido, uma abordagem sociológica das organizações escolares, centrada de um lado na própria escola e de outro nas perspectivas socioinstitucionais, ou seja, no sistema educativo, parece-nos a perspectiva de análise mais adequada para esta pesquisa. Assim sendo, é com base nela que nos desafiamos a romper com o que Nóvoa (1992, p. 15) identifica como “vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível *meso* de compreensão” e intervenção.

É fato que as mudanças, os efeitos, as implicações das políticas estruturais e as adaptações e estratégias dos atores individuais têm sido discutidas por uma ótica de análise sociológica que considera a macroabordagem, desprezando as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, nas quais a escola é estudada

como aparato formal e burocrático do Estado. Do mesmo modo, as micro abordagens que fazem referência a algumas particularidades da escola também têm sido discutidas isoladas do contexto social mais amplo.

Nessa direção, reiteramos a importância e necessidade de investigações que contemplem análises multifocalizadas dos modelos organizacionais de escola pública, sinalizando criticamente as orientações políticas de tipo neotaylorista e racionalizado na organização e administração da educação, bem como as reformas da administração das escolas, “recusando considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se tratasse de um universo fechado e isolado do contexto macrossocial” (Lima, 2011a, p. 10).

Assim o estudo da escola enquanto organização considera as dinâmicas internas da própria organização escolar, dos contextos políticos, econômicos, sociais, culturais e mais recentemente de saúde em decorrência da pandemia da COVID-19, em âmbito mais ampliado, bem como uma leitura analítica das diferentes teorias de gestão e organização escolar, que serviram de base para atualizações e formulações políticas públicas.

Nesse sentido, fomos encorajados a desafiar a noção de modelo organizacional na sua aparente unidade e singularidade, para desconstruí-lo a partir de uma focalização que compreendesse o estudo da ação, deixando de lado reflexões fragmentadas, de universo fechado e isolado do contexto social mais amplo, cogitando ações concretas dentro dos “contextos organizacionais, entre o Estado e os atores, entre os sistemas políticos econômicos e os sistemas educativos globalmente considerados, assim como as organizações do sistema escolar” (Lima, 2011a, p. 9).

Segundo essa visão, a escola é percebida como um terreno de lutas, permeada por relações assimétricas de poder, que transmite saberes e visões sociais particulares e interessadas; portanto, produz identidades individuais e sociais, podendo ser estudada “não apenas como uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas também como uma instância *auto*-organizada para a produção de regras - não formais, formais e informais - e para a tomada de decisão” (Lima, 2011a, p. 1).

Assim, nesta investigação, a escola foi concebida como um produto social e cultural, entendida a partir de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual, não como um espaço social naturalizado como neutro e imune a toda formulação política e/ou histórica. Trata-se, sobretudo, de um lócus de interação social, onde há um conjunto de pessoas – crianças, jovens, adultos e idosos – que se

relacionam entre si, de maneira conflitiva, construtiva e constitutiva de sujeitos do trabalho pedagógico.

Como bem destaca Oliveira (2000, p. 43), trata-se de um espaço político de decisão, de autoformação e formação participada, na qual os sujeitos são dotados de relativa autonomia, onde são decididas as viabilidades das políticas educativas e as contradições sociais - econômicas, étnicas, raciais, religiosas e de gênero – existem, de modo que são o motor da construção de um novo projeto educacional:

O fato é que ainda persistem algumas práticas patrimonialistas, clientelistas e de compadrio na conformação e administração do Estado brasileiro, que se alastram pelas instituições, chegando até a escola pública, cuja estrutura, organizacional e o funcionamento encontram-se fincados em bases autoritárias, centralizadoras, patrimonialistas e personalísticas que criam barreiras quase intransponíveis para educandos e educadores dialogarem, interagirem e avançarem em direção ao novo (Dourado, 2020, p. 50).

Obviamente, numa sociedade com tradição e organização autoritárias, articulada com interesses autoritários de uma minoria, a tendência é orientar-se na direção oposta à democracia. Além disso, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda e qualquer ação em sentido contrário.

Não obstante, a desigualdade social é um problema histórico e estrutural, herança do período colonial, que funciona como um ciclo que se alimenta com o passar dos anos, sustentado pela má distribuição de renda, que, diante da realidade de uma pandemia, expôs os impactos negativos sobre as redes públicas de ensino de todo o país, cerceando o direito à educação dos mais pobres.

Além disso, deparamo-nos com um sistema político no qual os gestores não reconhecem os limites entre público e privado e “exercem suas atividades buscando apenas satisfazer suas necessidades pessoais ou de certa classe, desconsiderando quais são os desejos e carências reais da população” (Saraiva, 2019, p. 336).

Logo, a educação neste contexto efetiva-se por meio de arranjos institucionais mais diversos, em razão da demanda diversificada da fase atual de reestruturação capitalista, que, ao engendrar mudanças nos processos educativos, de gestão e organização da educação, avança, sobremaneira, em novas formas de apropriação do fundo público pelo setor privado. “Um processo que vai se intensificar no contexto da crise sanitária (Covid-19) e de seus desdobramentos no campo econômico e nas políticas sociais, com especial relevo no cenário educacional” (Dourado, 2020, p. 17).

Ademais, não é por acaso que a escola pública brasileira sente os reflexos das mazelas sociais, já que a maioria dos atendidos – crianças, jovens, adultos e idosos – majoritariamente faz parte das camadas mais empobrecidas da população, trazendo consigo as marcas da desigualdade socioeconômica, da miséria e do descaso do Estado.

Então, para uma análise mais detida sobre a gestão e organização escolar influenciada pelos elementos da administração capitalista, é preciso reconhecer que a ação organizacional é “marcada por uma pluralidade que transcende em muito o apertado e limitado rol de disposições formais-legais, e que por essa razão não pode ser deduzida deterministicamente, a partir de realidades oficiais, gerais ou englobantes” (Lima, 2002, p. 43). Isto nos coloca diante do desafio de compreender que:

Há, certamente, macro indicações para a educação que sinalizam para um movimento global, o qual se traduz por uma lógica contraditória que marca os atuais processos de sociabilidade capitalista, sinalizando a importância da educação, mas que, ao mesmo tempo, fragmenta, diversifica e diferencia suas políticas e gestão em âmbito local, regional, nacional e transnacional (Dourado, 2020, p. 25).

Em razão da complexidade da organização escolar, dificilmente serão encontrados modelos de análises ou teorias fidedignas, que consigam fazer uma leitura razoavelmente ampliada desta organização social. Portanto, essas são apenas possibilidades de análise que permitem nos aproximarmos ao máximo da dinâmica estabelecida pela gestão e organização de escolas estaduais no município de Belém-PA, nos anos 2020-2021, no contexto da COVID-19, assim como as suas especificidades, uma vez que os sujeitos escolares não se limitam ao cumprimento “sistemático e integral das regras, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras” (Lima, 2011a, p. 103).

É justamente essa “capacidade de produção de regras, bem como a força que lhes advém da ação, que lhes permite criar e recriar as estruturas organizacionais, mesmo se ausentes das estruturas formais globais e invisíveis no organograma da escola” (Lima, 2011a, p. 124), o que nos permite afirmar que gestoras e coordenadoras pedagógicas são capazes de reproduzir as regras formais que lhes foram estabelecidas por outrem, mas, igualmente, de produzirem novas regras, ao passo que a “organização como unidade social formal e como ação de organizar, não pode ser neutra, tal como a educação, que jamais poderá ser entendida como meramente instrumental” (Lima, 2000, p. 29).

Assim, as unidades educativas investigadas favoreceram a aproximação e apreensão da realidade da dinâmica de trabalho da equipe gestora no contexto da

pandemia da COVID-19, “considerando a possibilidade de coexistência de modos de funcionamento organizacional, aparentemente antagônicos” (Lima, 2011a, p. 54), que passam a ser transformados, trazendo as certezas, as incertezas, uma certa indeterminação, a objetividade e a subjetividade, a otimização e a satisfação e até mesmo a insatisfação vivida nesse contexto pandêmico, diante do desafio imposto à gestão e organização das unidades educativas.

Ao problematizar as relações complexas entre lugares, atores, processos considerados centrais ou periféricos na produção de políticas educacionais e de tomada de decisões sobre a escola, “valorizamos uma sociologia da ação e o estudo de contextos específicos de ação - e por essa via as estruturas e os atores -” (Lima, 2011a, p. 10). Desta forma, temos a possibilidade de avistar a posição de gestoras e coordenadoras pedagógicas envolvidas com “perspectivas em torno das organizações escolares, que assumem um caráter geral e potencial, não necessariamente dependentes da ação organizacional concreta” (Lima, 2011a, p. 107).

A escola percebida por essa perspectiva nos dá embasamento para construir uma análise de caráter interpretativo e crítico, para captar e trazer, à luz as determinações sociais, as resistências e os diferentes rumos nas práticas e políticas educacionais totalmente envoltas pelo contexto pandêmico.

Desse modo, a imersão nas práticas de gestão e organização escolar, as experiências, os costumes, as vivências, a familiaridade com os acontecimentos diários, supõem que essas pessoas “tiveram representações elaboradas com relativa autonomia, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações, e até para o seu potencial de intervenção e mudança” (Lima, 2011a, p. 20).

Da mesma maneira, ao considerar o universo não oficial, muitas vezes construído à margem das leis e de regulamentos que o modelo burocrático não contempla, é possível visualizar as decisões tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas do poder de decisão, que, por meio dos atores escolares – neste caso, a equipe gestora –, podem interferir na construção e recriação dessas organizações e influenciar na prática da gestão e organização escolar.

Isto implica não reduzir a análise das políticas de gestão e organização escolar “à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade” (Dourado, 2007, p. 2).

Desse modo, o objetivo da nossa pesquisa é analisar os meandros da dinâmica organizacional da gestão escolar no município de Belém-PA, nos anos de 2020 e 2021, no contexto da COVID-19, a partir de um entendimento *meso* da organização educativa, associando as intenções microssociais com as relações macrossociais, para então perceber as estratégias utilizadas pela equipe gestora para atender às exigências institucionais e às demandas da comunidade escolar.

Como forma de clarificar o nosso objeto – gestão e organização escolar –, consideramos a “escola simultaneamente como lócus de reprodução e de produção de políticas, orientações e regras” (Lima, 2011a, p.47, no sentido de acessá-la de maneira complexa e multifacetada, por meio do plano das orientações para a ação e do plano da ação organizacional, com destaque para as regras formais, não formais e informais, privilegiando uma sociologia empírica atenta os sistemas de ação diferentemente localizados.

Apostando nessa abordagem, podemos compreender “a escola como uma ‘obra’, por ser construída e transformada pela ação dos sujeitos presentes. Uma obra aberta, sempre em processo e nunca concluída” (Oliveira, 2000, p. 44). Afinal de contas, as organizações nada mais são do que as pessoas em interação social, e também porque os atores sempre dispõem de margens de autonomia relativa.

Nesse sentido, as estruturas formais descritas e explicitadas em suportes oficiais contidos nas legislações e em outros documentos de orientação normativa, como os que foram emitidos nos anos 2020 e 2021, em nível nacional e estadual, foram aqueles que, do ponto de vista jurídico normativo, regularam a organização e o funcionamento das escolas. Admite-se, portanto, que este modelo decretado se constitui frequentemente no modelo de gestão predominante, no qual são utilizados um conjunto de regras formais encontradas em decretos, leis, medidas provisórias, resoluções, pareceres, notas técnicas, portarias, memorandos circulares, instruções normativas, esclarecimentos, correções, dentre outros. Esse corpo normativo é proveniente dos órgãos centrais e foi largamente utilizado nesse período de pandemia da COVID-19, estando nele descritas as orientações e ações a serem realizadas pela gestão escolar nas unidades educativas.

De alcance universal e de conhecimento obrigatório, os modelos decretados:

Apresentam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que em contextos de organização administrativa não se limitam a traçar a arquitetura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições, pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diversos tipos, quase nada deixando de fora ou ao acaso, numa espécie de horror do vazio, que toma

por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endêmica relativamente aos atores sociais (seus interesses e capacidades) por outro (Lima, 2002, p. 46).

Ainda para o autor:

São regras sempre em vigor, até serem substituídas por processos formais semelhantes aos atualizados no momento em que pela primeira vez foram instituídas, e são obrigatoriamente do conhecimento dos atores (enquanto presunção), constituem um quadro constituído e fixado em torno dos objetivos oficiais *da* organização (*para* a organização), são atribuidoras de significado normativo à ação organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências (Lima, 2011b, p. 56).

Coincidindo com a quantidade de regras formais que foram produzidas nos anos 2020-2021, este foi um conjunto de orientações hierarquicamente produzido e de textos incontestáveis, segundo o pressuposto de que os diversos níveis e agentes da administração passassem a conhecer, observar e a reproduzir “em conformidade com a sua letra e seu espírito” (Lima, 2002, p. 47). Isso nos levou a afirmar que a escola está sujeita a uma administração burocrática e centralizada.

Ainda, ao analisar tais normativas, tivemos a possibilidade de avistar as intenções da SEDUC-PA, assim como os princípios e modelos de gestão que prevaleceram nas escolas estaduais do município de Belém-PA, nos anos 2020-2021, no contexto da COVID-19.

Porém, além das questões normativas, transitamos ainda pelas questões interpretativas, que redundaram numa interpretação destoante das regras formais estabelecidas, mas, sobretudo, conforme as estruturas em construção/desconstrução, produzidas no âmbito da organização escolar pelos próprios atores, e os modelos recriados, de modo que os documentos representaram a face oficial da organização, “mas não a sua única face, ou necessariamente a face real” (Lima, 2011b, p. 55).

Assim, as regras não formais e informais também se caracterizaram pela sua natureza não oficial e “pela sua produção organizacionalmente referenciada e localizada” (Lima, 2011b, p. 58), com circulação mais restrita e alcance mais limitado, sendo produzidas no espaço organizacional pelos sujeitos educativos, do mesmo modo que ganham centralidade, pois elas dizem respeito às ações dos indivíduos, que se apresentaram de forma alternativa nas unidades educativas, via documentos de trabalho, planos de ação, ou até mesmo atos e decisões tomadas com objetivos e interesses da organização escolar, que foram compartilhados pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas. Esse panorama evidencia um certo grau de autonomia possível e legítima

do ponto de vista formal, ou ainda de interesses particulares, inclusive contrariando os requisitos formalmente estabelecidos.

Essas regras podem determinar ou não a atualização do que foi orientado/decretado, fugindo da linearidade pretendida da política educacional, assim como o desempenho da equipe gestora por meio de suas práticas escolares e das realidades sociais externas, podendo ainda evidenciar o que realmente foi, não o que deveria ser. Por sua vez, isso comprova que as ações humanas fogem ao curso previsto antecipadamente pela burocracia e, constantemente, são influenciadas pela dialética cotidiana, tornando claro que as “estruturas formais legais não sejam as únicas existentes e que mesmo essas são menos rígidas, estáveis e homogêneas do que frequentemente se supõe, até mesmo quando circunscrevemos ao universo dos textos políticos” (Lima, 2002, p. 43).

O que aqui se admite é uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenômenos organizacionais, com “uma focalização normativa – estruturas e regras formais – e uma focalização interpretativa – estruturas ocultas e regras não formais e informais” (Lima, 2011b, p. 61).

Nesse movimento, as diretrizes de uma política educacional são construídas pela lenta consolidação de hábitos de comportamento e formas de pensar de dirigentes políticos, de grupos organizados da sociedade civil, da comunidade escolar como um todo, em especial, da equipe gestora, cuja “ação organizacional passa a ser entendida como produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de escolha deliberada, calculada, em suma racional” (Lima, 2011b, p. 24).

Assim, o estudo da escola enquanto organização não poderia deixar de focar as práticas efetivamente realizadas nos anos de 2020-2021, de modo que não foi possível realizar a observação direta e em sincronia sobre a ação das profissionais, justamente porque as escolas estavam fechadas, não permitindo a livre circulação de pessoas. Restou, portanto, analisar as normas legais/regras do governo federal e estadual, assim como as ações que foram produzidas/efetivadas pela equipe gestora das escolas investigadas, considerando os documentos e as entrevistas, conforme desenvolvido adiante.

5.2 Os documentos orientadores da política educacional e os desafios da gestão escolar na pandemia de COVID-19 (2020-2021): lacunas e contradições

5.2.1 A emergência de saúde pública e as incertezas na gestão escolar estadual: do nacional ao local

Em relação ao vírus da Sars-CoV-2, causador da síndrome denominada COVID-19, sua letalidade evidenciou a fragilidade humana e desencadeou inúmeros prejuízos, alterando em nível planetário hábitos econômicos, sanitários, de deslocamento, educacionais e familiares. Por isso mesmo os estragos causados pela pandemia criaram uma “quebra na experiência de lutos, com um novo liame de lutos antecipatórios que se estabeleceram desde a porta fechada e deixaram frustrados os gestos e as manifestações de afeto entre doentes e não doentes” (Dalcolmo, 2021, p. 18), ultrapassando 88.219 mil vidas perdidas no Brasil.

Foi “a primeira das epidemias da era digital plena, que desnudou o total despreparo do mundo em diversos graus para responder a esse desafio” (Dalcolmo, 2021, p. 21). Correndo contra o tempo da disseminação veloz do vírus, houve toda uma movimentação do governo brasileiro e paraense, que tardiamente emitiram a legislação que conduziu a política educacional, deliberando sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, a condução das atividades no período de distanciamento social e o retorno às atividades não presenciais e presenciais, nas redes públicas de ensino de todo o país, nos anos de 2020-2021, em particular, em escolas estaduais que ofertam Ensino Fundamental I e II em Belém-PA, propósito desta investigação.

As ações emergenciais em nível nacional foram compartilhadas através de vários documentos criados pelo Governo Federal, Planalto Central, Ministério da Saúde (MS), Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de decretos, leis, medidas provisórias, resoluções e portarias.

Com a multiplicação diária dos casos de contaminação pelo Brasil, o governo do Pará também precisou se adequar às normas definidas pela OMS e pelo governo brasileiro, como forma de contenção do vírus, expedindo vários documentos, como leis, decretos, resoluções, indicações, notas técnicas, portarias e memorandos circulares, provenientes dos órgãos centrais do estado do Pará, que, em sua maioria, consideraram a

determinação dos órgãos nacionais como orientação para a equipe gestora das escolas estaduais, em especial das duas unidades educativas pesquisadas em 2020 e 2021.

Tanto a regulamentação de âmbito nacional quanto estadual foram sistematizadas em quadros nos próximos três subitens, como forma de proporcionar melhor apresentação e transparência no acompanhamento das informações e das regras formais que foram surgindo no âmbito local, a partir das determinações nacionais, assim como as contradições da política educacional.

Desse modo, no Quadro 8, trazemos os atos legais que foram fixados pelo Estado brasileiro e pelo governo paraense para o enfrentamento da emergência de saúde pública em função da pandemia da COVID-19.

Quadro 8 - Atos legais do Estado brasileiro e do governo paraense no enfrentamento à COVID-19

	GOVERNO FEDERAL	EMENTA	GOVERNO ESTADUAL	EMENTA
1	Decreto Federal nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020 Publicada no DOU de 31/01/2020	Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005	—	—
2	Portaria MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 Publicada no DOU de 04/02/2020	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)	—	—
3	Lei Planalto nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 Publicada no DOU de 07/02/2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.	—	—
4	Portaria MS nº 356, de 11 de março de 2020 Publicada no DOU de 12/03/2020	Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).	Decreto Estadual nº 609 de 16 de março de 2020, DOE 20/03/2020	Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do Coronavírus COVID-19. Revogado pelo Decreto nº 777 de 2020
			Resolução CEE/PA 102 de 19 de março de 2020. Sessão realizada em 19/03/2020	Dispõe sobre as medidas no combate à pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar e dá outras providências

5	Portaria MMFDH nº 683, de 19 de março de 2020 Publicada no DOU de 20/03/2020	Dispõe sobre a instituição de comitê técnico para elaboração de iniciativas de promoção e defesa dos Direitos Humanos, considerando a situação de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).	—	—
6	Decreto Legislativo Planalto nº 6, de 20 de março de 2020 Publicado no DOU de 20/03/2020 - Edição extra – C	Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020	Decreto Estadual nº 02, de 20 de março de 2020, DOE nº 34 de 23/03/2020	Reconhece, para os fins do disposto no art. 65 da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Governador do Estado, encaminhada por meio da Mensagem nº 019/20-GG, de 19 de março de 2020.
7	Portaria MS nº 454, de 20 de março de 2020 Publicada no DOU de 20/03/2020 - Edição extra – F	Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (COVID-19).	Decreto Estadual nº 687, de 15 de abril de 2020, DOE nº 34.184 de 15/04/2020 EDIÇÃO EXTRA	Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia do COVID19. (COBRADE 1.5.1.1.0 – Doenças Infeciosas Virais).
			Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, DOE nº 34205, de 05/05/2020	Dispõe sobre a suspensão total de atividades não essenciais (lockdown), no âmbito dos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Castanhal, Santa Isabel do Pará, Santa Bárbara do Pará, Breves, Vigia e Santo Antônio do Tauá visando a contenção do avanço descontrolado da pandemia do coronavírus COVID-19. Revogado pelo Decreto nº 800 - de 31/05/2020.
			Lei Estadual nº 9.051 de 13 de maio de 2020	Institui no âmbito do Estado do Pará a obrigatoriedade de uso de máscaras em vias e logradouros públicos, como medida de contenção ao coronavírus (Covid-19)

			Decreto Estadual n° 777 de 23 de maio de 2020, DOE 23/05/2020	Dispõe sobre as medidas de distanciamento controlado, visando a prevenção e o enfrentamento à pandemia da COVID-19, no âmbito do Estado do Pará e revoga o Decreto Estadual n° 609 de 20 de março de 2020. Revogado pelo Decreto n° 800 de 31/05/2020
8	Decreto Planalto n° 10.282, de 20 de março de 2020 Publicado no DOU de 20/3/2020 - Edição extra - G e republicado no DOU de 21/03/2020 - Edição extra- H	Regulamenta a Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.	Decreto Estadual n° 800, de 31 de maio de 2020, DOE 31/05/2020	Institui o Projeto RETOMAPARÁ, dispoendo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual n° 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual n° 777, de 23 de maio de 2020. Revogado pelo Decreto n° 2.044, de 03/12/2021.
9	Decreto Planalto n° 10.292, de 25 de março de 2020 Publicado no DOU de 26/03/2020	Altera o Decreto n° 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.		

Fonte: Elaborado pela autora com base no portal do Ministério da Educação (Brasil, [20--]d), do governo do estado do Pará e do Conselho Estadual de Educação (Pará, [20--]c, [20--]d).

O Quadro 8 traz 9 documentos encontrados nos portais do governo federal e do governo do estado do Pará, que trazem nas suas ementas as dinâmicas que foram pensadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública em decorrência pandemia da COVID-19, por meio das estruturas formais que foram veiculadas e/ou veiculadoras das orientações normativas produzidas pela administração central, que foi sendo estabelecida “sob a ausência de um discurso harmônico e sereno que respeitasse as diferenças entre a ciência e a retórica da política” (Dalcolmo, 2021, p. 18).

Considerando a trajetória cronológica de instituição dos documentos, na investida para controlar o vírus, que até então era “inofensivo”, em 30 de janeiro de 2020, o então presidente da República promulgou o Decreto Federal nº 10.212 (Brasil, 2020c), com o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS). Naquele momento:

Ainda não se percebia, é certo, “o monstro do negacionismo que se gestava no ventre da tragédia que viveríamos, e tampouco a epidemia paralela que logo surgiria de sandices, equívocos, defesas de tratamentos sem fundamento, fórmulas mágicas, entre outras aventuras inconsequentes” (Dalcolmo, 2021, p. 16).

Mais de um mês após a sinalização do Congresso Nacional, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), através da Portaria MS nº 188 de 03 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020d), que posteriormente foi revogada pela Portaria nº 913 de 22 de abril de 2022 (Brasil, 2022c), ano em que foi declarado o encerramento da ESPIN.

A partir dessa declaração, o governo brasileiro procurou dar respostas à população, com a implementação da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional em consequência do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (Brasil, 2020e), objetivando a proteção da coletividade, seguida da Portaria MS nº 356, de 11 de março de 2020, que regulamentou e operacionalizou tais medidas (Brasil, 2020f), resultando ainda na criação do Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020g), que definiu os serviços públicos e as atividades essenciais, posteriormente alterado pelo Decreto nº 10.292, de 25 de março de 2020 (Brasil, 2020h).

Todavia, o equilíbrio instável entre epidemiologia e a estrutura de serviços para responder ao quadro pandêmico pendulou entre o desafio e a coordenação de soluções às demandas apresentadas, de modo que o déficit de profissionais “qualificados para atender

à demanda provocada pela pandemia, além do crônico sucateamento do Sistema Único de Saúde - SUS, tornou a disponibilidade de respiradores e equipamentos de terapia intensiva grotescamente inútil” (Dalcolmo, 2021, p. 34).

É importante ressaltar que em 26 de fevereiro de 2020, o então ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta¹⁰⁴ anunciou no site do Ministério da Saúde (Brasil, [20--]d) que já era esperada a circulação do vírus no Brasil, afirmando que “das gripes históricas com letalidade maior, esta se comportava a menor, e tinha transmissibilidade similar a determinadas gripes que a humanidade já tinha superado”.

Entretanto, os estudos de Dalcolmo (2021, p. 29) comprovam que o vírus já havia dizimado “mais vidas do que os vinte anos de guerra do Vietnã, ou a epidemia pelo Vírus da Imunodeficiência Humana - HIV nos seus primeiros 25 anos”. Esse cenário demonstrou como as práticas fascistas encontraram “terreno fértil para o seu desenvolvimento nas situações de crise, onde foi possível estimular o medo, o ódio, a xenofobia e a intolerância” (Dornelles, 2020, p. 94).

Cabe ainda destacar que:

As medidas de contenção do COVID-19 adotadas pela grande maioria dos governadores dos estados mais populosos (bem como por seu então ministro da Saúde) contrastaram com a evidente irresponsabilidade de Bolsonaro e expuseram de forma definitiva uma característica fundamental da forma como o presidente exerceu seu cargo: Bolsonaro não tinha aptidão (ou qualificação) para o governo; o terreno no qual ele era capaz de operar com desenvoltura era a guerra ideológica, baseada na mobilização de valores conservadores e na manipulação da informação (Montenegro, 2020, p. 71).

Desse modo, com a multiplicação diária dos casos de contaminação pelo Brasil, o governo do estado do Pará também teve que dar respostas à população, adequando-se às normas definidas pela OMS e pelo governo federal, a começar pelo Decreto Estadual n° 609 de 16 de março de 2020 (Pará, 2020a), que dispunha sobre as medidas de enfrentamento do vírus no Pará, determinando o fechamento de parte do setor comercial, sendo mantidos somente os serviços essenciais; este foi revogado em seguida pelo Decreto Estadual n° 777, de 23 de maio de 2020 (Pará, 2020c). Além disso, foi criada a Lei n° 9.051, de 13 de maio de 2020 (Pará, 2020d), que instituiu no estado do Pará a obrigatoriedade de uso de máscaras em vias e logradouros públicos, como medida de contenção ao coronavírus.

¹⁰⁴ Foi Ministro da Saúde no governo de Jair Bolsonaro, entre 1 de janeiro de 2019 e 16 de abril de 2020. Foi deputado federal por Mato Grosso do Sul, por dois mandatos, ambos pelo DEM.

Esses primeiros decretos focaram nas medidas de enfrentamento à COVID-19, sem cogitar a organização problemática da saúde pública paraense, mas, ainda assim, o governo estadual cumpriu as normas destacadas pela OMS para conter o avanço do vírus por meio do distanciamento social, estabelecendo as atividades essenciais, o uso obrigatório de máscaras e ainda a campanha massiva do “fique em casa”. Isso demandou novas ações por parte da SEDUC-PA, tendo como resultado o lançamento do Projeto Todos em Casa pela Educação¹⁰⁵ deixando suspenso o Movimento Educa-Pará: todos juntos pelo direito de aprender¹⁰⁶, lançado em julho de 2019.

Para dar conta dos inúmeros casos que se multiplicavam diariamente, foram construídos quatro hospitais de campanha nos municípios de Santarém, Marabá, Breves e Belém, sendo que, neste último, o estado conseguiu suprir parte da dívida social com a população do município, com ajustamentos no Hangar Centro de Convenções para o funcionamento de um desses hospitais, mas que foram insuficientes para atender aos infectados, além de outras ações compactuadas com a população.

Desse modo, a decisão tomada pelo chefe do poder executivo estadual foi suspender: a realização de eventos, reuniões, manifestações etc., que tivessem audiência maior ou igual a dez pessoas; o deslocamento de servidores públicos – salvo com autorização do chefe da Casa Civil da Governadoria –; o atendimento presencial nos órgãos ou entidades da administração pública estadual; a concessão e o gozo de férias, licença-prêmio ou licença para tratar de interesses particulares nos órgãos e entidades da área de segurança pública e de saúde, ou qualquer outro setor estratégico para a contenção da pandemia, dentre outros. Esse movimento resultou na suspensão das atividades educacionais na rede estadual de ensino, no Ensino Fundamental e Médio, assim como nas escolas técnicas e na Universidade do Estado do Pará (UEPA), a princípio, no período de 18 a 31 de março de 2020.

Nessa movimentação desesperada e sem planejamento, a maioria das escolas interrompeu suas rotinas – tendo cumprido apenas 29 dias letivos e cerca de 116 horas de

¹⁰⁵ Foi um movimento criado pela Seduc-PA para fomentar práticas pedagógicas remotas que garantisse uma agenda mínima de estudos, através de vídeo aulas transmitidas diariamente pela TV Cultura desde o dia 30 de março de 2020, como forma de garantir a revisão de conteúdo para alunos dos ensinos fundamental e médio, com o objetivo de minimizar os efeitos da suspensão das aulas e manter estudantes e professores em conexão, na perspectiva de amenizar o abandono escolar e a distorção idade-série.

¹⁰⁶ As ações do Movimento estão alinhadas às estratégias federais e englobam eixos como modernização das políticas educacionais; incorporação de práticas inovadoras na gestão; e aperfeiçoamento dos servidores, priorizando a qualidade da educação que perpassa também pela infraestrutura física das escolas atrelada aos recursos humanos.

atividades referentes ao ano letivo de 2020 –, tendo que replanejar suas ações a partir das medidas de isolamento social, numa investida apressada para contenção do vírus.

No geral, foram 99,3% das escolas da educação básica que suspenderam suas atividades presenciais, e 90,1% não retornaram no ano letivo de 2020 (IBGE, 2020), gerando efeitos diretos na aprendizagem de “52 milhões de estudantes. Só na educação básica deixaram de frequentar as instituições de ensino cerca de 39 milhões de alunos e alunas” (UNESCO, 2020).

A suspensão suprimiu o encontro e intercâmbio entre alunos, professores e demais profissionais, escancarando as desigualdades ao deixar evidente a falta de acesso aos meios remotos (Hora; Oliveira; Corrêa, 2021, p. 11). O impacto real desse contexto será motivo de muitos estudos, pois “levaremos um razoável tempo para compreender tantas consequências derivadas das condições atuais de existência humana neste ano, e no futuro” (SANTANA FILHO, 2020, p. 4).

Com a suspensão das aulas no dia 18 de março de 2020, os 556 mil alunos matriculados na rede estadual de ensino ficaram isolados em casa e, em sua maioria, foram impossibilitados de acompanhar as aulas, já que não possuíam as condições necessárias, como destacado no site oficial da SEDUC-PA ([20--]b).

Segundo Mesquita e Santos (2020, p. 45), tais ações foram extremamente prejudiciais para a maioria dos alunos que vivia em condições precárias e certamente não possuíam conexão que lhes garantisse a participação com qualidade nas aulas online. É algo que pode ser comprovado também pela fala das gestoras das duas escolas:

Então esses alunos que não conseguiam assistir essas aulas foram prejudicados. Então tinha que pensar em quem tinha e em quem não tinha internet (Gestora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Não foi feito nada pela SEDUC. Quando eles diziam que não tinham internet, e como nesse momento já havíamos instalado *Wi-Fi* na escola, que também foi adquirido com recursos do PDDE e pelo Educação Conectada, então nós dizíamos pra eles que viessem até a escola para baixar os vídeos, só que era inviável porque muitos moram distante, lá pro canal, demorava vir pra escola só pegar um sinal de internet. Então, não foi feito nada em relação a essa dificuldade das crianças (Gestora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

A manifestação das gestoras confirma, portanto, que não houve uma política pública que pudesse minimizar os problemas advindos da falta de acesso dos estudantes ao único meio possível para a realização das aulas na pandemia, visto que não houve nenhuma iniciativa por parte do estado que pudesse garantir o atendimento remoto.

As unidades educativas que aderiram ao Programa Educação Conectada¹⁰⁷ (FNDE/MEC) tiveram uma alternativa, já que uma das condições para adesão era possuir Conselho Escolar adimplente, o que não permitiu que todas fossem contempladas.

Em seguida, veio a manifestação do CEE-PA, através da Resolução CEE/PA n° 102 de 19 de março de 2020 (Pará, 2020e), com as medidas para o combate à pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar, que definiu pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares.

A esse respeito Hora, Oliveira e Corrêa (2022, p. 7) argumentam que os desafios foram enormes para a continuidade dos processos de escolarização estabelecidos por meio das tecnologias de comunicação e pela utilização de aulas remotas ou qualquer outra forma que pudesse minimizar os estragos causados pelo vírus. Com isso, demonstrou-se haver um despreparo visível, pois, ao invés de criarem estratégias para conduzir o ano letivo naquela realidade, foi mais fácil optar pela concessão de férias aos servidores.

Ademais, conceder férias em um momento no qual as pessoas estavam apreensivas, sem poderem se deslocar, serviu para mostrar duas realidades dissonantes:

Por um lado, os estados foram convocados a proteger os cidadãos das consequências sanitárias, sociais e econômicas da pandemia. Não se tratou de uma escolha dos cidadãos, tratou-se do recurso à única insistência existente. Por outro lado, quando a pandemia eclodiu, no início de 2020, os estados estavam totalmente despreparados para enfrentá-la e para proteger os cidadãos (Santos, 2021, p. 144).

Vale esclarecer ainda que a definição do governo estadual, por meio do CEE-PA, foi pelo afastamento de professores e estudantes, deixando sob a responsabilidade da gestão o funcionamento das unidades educativas. Inclusive na própria Resolução CEE n°102, de 19 de março de 2020, ficou estabelecido que:

Art. 3° Para atender as demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das redes públicas ou das unidades escolares privadas terão as seguintes atribuições para a execução de regime de aulas não presenciais:

I - Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares;

II - Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidade de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico;

III - Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas;

¹⁰⁷ Programa de Inovação Educação Conectada, tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

IV - Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais;

V - Registrar as atividades realizadas em regime especial de aulas não presenciais, para fins de certificação dos alunos, assim como de comprovação dos estudos efetivamente realizados aos órgãos do sistema, caso demandados (Pará, 2020e).

Assim que as aulas foram suspensas e, antes mesmo de tomar conhecimento a respeito da realidade das escolas, o CEE-PA, que deveria ter agido também como órgão fiscalizador, tratou de incumbir a gestão de uma série de tarefas, o que exigiu novas maneiras de organização dos tempos e espaços, das rotinas familiares na realização das tarefas escolares, das atividades dos profissionais diante da readequação do trabalho, do uso das tecnologias, metodologias diversificadas, bem como a readequação no atendimento às demandas apresentadas no momento de distanciamento social.

Desse modo, a equipe gestora se colocou como verdadeira “articuladora” e “mediadora de conflitos”. De acordo com Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 717):

Ao mesmo tempo que foi responsável pela gestão dos recursos financeiros e materiais da instituição, tendo que gerir as relações sociais da escola. Tornando-se, de um lado, a voz dos atores presentes no chão da escola e, de outro, a personificação do Estado.

Ficou evidente o papel de centralidade desempenhado por essas pessoas, pois, ao mesmo tempo em que realizaram a mediação entre os diversos atores, também foram responsáveis pela gestão dos recursos financeiros e materiais das escolas, tendo ainda que gerir as relações sociais. Nesse conflito, foram reconhecidas como agentes públicos pela comunidade, mas, no diálogo com a secretaria, colocaram-se como representantes dos interesses da mesma. Ademais, devido à posição de comando que apresentam, em geral, deixaram transparecer um poder e autonomia que na verdade não possuíam, principalmente no período de pandemia da COVID-19.

É uma característica muito condizente com a concepção dominante de educação, na qual é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-a do todo social, no qual têm lugar suas causas profundas, enxergando-a apenas como resultante de alguns fatores, a exemplo da inadequada utilização dos recursos disponíveis, da incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, em que há “a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada” (Paro, 2010, p. 11); isso se dá em um contexto em que nem os próprios órgãos centrais sabiam o que fazer.

De acordo com a fala das gestoras:

Primeiramente a gente não sabia nem como fazer, suspenderam as aulas e a gente imaginava que eram 15 dias e passou a ser meses, vários meses e não tínhamos nenhuma posição de como a gente ia fazer, só suspenderam as aulas, nem telefone fixo nós tínhamos para o contato de muitas crianças (Gestora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Olha eu ainda me lembro que quando começou a pandemia pesada que foi em 2020, aquela parte que foi terrível, aí a SEDUC disse ia parar, parou as aulas, foi no dia 18 né, a gente ia começar a avaliação e fechou, fechou as escolas, parou tudo, foi aquele desgaste né, suspendeu as aulas, só que assim, ficou aquela coisa, e a gente? E o restante né? Os professores foram dispensados das aulas juntamente com os alunos, e o restante da equipe, né? Nós ficamos, nós ficamos porque a Escola não poderia ficar só, a única certeza que a gente tinha naquele momento foi que veio alguma coisa assim que tinha que parar completamente, até segunda ordem, se eu não me engano no primeiro momento parou por dois meses e retornava depois, mas não retornou e assim foi, e a gente aqui na Escola né. (Gestora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Na fala das entrevistadas, ficam evidentes o despreparo da secretaria e, ao mesmo tempo, a responsabilização da gestão pelas ações nas escolas, demonstrando a prevalência de relações hierárquicas de mando e submissão. Nesse sentido, tudo recaiu sobre a equipe gestora, enquanto a SEDUC-PA se eximiu de suas obrigações, alinhando-se ao paradigma gerencial, que prima, dentre outras questões, pelas formas flexíveis de gestão e descentralização das funções.

Em 19 de março de 2020, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), através da Portaria do nº 683, instituiu o comitê técnico para elaboração de iniciativas de promoção e defesa dos Direitos Humanos, com vistas a contribuir com o controle da proliferação da pandemia do coronavírus (Brasil, 2020i). Dentre as competências estabelecidas no Art. 3º, tem-se:

I- Propor iniciativas voltadas à promoção dos direitos humanos, em atenção à dignidade da pessoa, de suas relações sociais e familiares, da solidariedade geracional e dos públicos com maior vulnerabilidade social, com ênfase nas minorias étnico-raciais, crianças em acolhimento institucional e em cumprimento de medidas socioeducativas, idosos em instituições de longa permanência, mulheres em instituições de abrigo, pessoas com deficiência, imigrantes, pessoas protegidas, de que dispõem o Decreto nº 3.518, de 20 de junho de 2000, e população em situação de rua (Brasil, 2020i).

Tragicamente, essas foram justamente as pessoas que mais padeceram no momento de distanciamento social, pois a desigualdade social aumentou a fragilidade do Brasil com medidas públicas desiguais, paradoxais e muitas vezes irresponsáveis, não gerando resposta à altura do desafio, “agravando o problema no mar de ignorância vivente, já que cerca da metade da população e, 60% das escolas de Ensino Fundamental

não possui coleta de esgoto; e 32 milhões de brasileiros não têm acesso à água tratada” (Dalcolmo, 2021 p. 53). Esse foi o cenário apenas no componente sanitário, pois:

O governo Bolsonaro jogou os custos da crise sobre os trabalhadores, seja suprimindo o isolamento horizontal, expondo-os à pandemia para substituir um programa de ajuda a sua subsistência e ao setor produtivo, ou impondo a eles posteriormente os custos do aumento do endividamento público (Martins, 2020, p. 27).

Vale destacar ainda que boa parte da população negra no Brasil trabalha em serviços essenciais mal remunerados, seja entregando encomendas, nas portarias dos prédios, em transportes públicos, recolhendo lixo, ou mesmo em outras atribuições do dia a dia, que foram fundamentais durante a pandemia, mas “esse exército de trabalhadores invisíveis não pôde se dar o luxo de ficar em casa, porque as suas tarefas exigiam a presença física no local em que eram desempenhadas” (Santos, 2021, p. 118).

Assim, as diversas situações de desigualdade preexistentes foram evidenciadas, enquanto os mais excluídos foram os primeiros a serem expostos ao vírus. Consequentemente, os direitos fundamentais diante da pandemia da COVID-19 constituíram-se num grande desafio para os governantes. Isto está relacionado com as práticas de gestão do Estado que, por meios os mais diversos, funcionou “como um mecanismo de destruição e extermínio de vidas - a gestão da política e da economia produziram, desse modo, as condições sociais que autorizaram e possibilitaram a morte de determinadas pessoas” (PORTELA JR, 2020, p. 27).

De mais a mais, garantir o direito à educação em um país tão desigual como o nosso seria imprescindível antes de qualquer ação. Daí a extrema necessidade de políticas públicas de Estado que promovessem uma extensa articulação entre os entes federados, como orienta a Carta Magna (Brasil, 1988), algo que já não ocorria antes mesmo da pandemia, como já argumentado no decorrer do texto.

No dia 20 de março do mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 6, emitido pelo Congresso Nacional, reconhecendo para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (Brasil, 2020j), sendo declarado em todo o território nacional o estado de transmissão comunitária do coronavírus, por meio da Portaria MS nº 454, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020k) e também o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamentou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os

serviços públicos e as atividades essenciais, alterado pelo Decreto nº 10.292, de 25 de março de 2020 (Brasil, 2020e, 2020g, 2020h).

Os conflitos foram inevitáveis, e a inércia foi o resultado da negação, da falta de diálogo entre os envolvidos, além da incapacidade de todos em lidar com a calamidade, processo que foi agravado pela ausência de lideranças capazes de mobilizar esforços conjuntos para o enfrentamento da situação, resultando na comprovação de que todos perderam; assim, o desequilíbrio se aprofundou. Nesse processo, “permeado por diversas crises de identidade e de autonomia, a opinião pública julgava e as informações se propagavam em progressão geométrica à semelhança do vírus. A quem servia tal tipo de coisa?” (Cavalcanti; Guerra, 2022, p. 87).

Tendo como base tais definições, a administração do Pará também instituiu a legislação que conduziu as ações no Estado, a começar pelo Decreto Estadual nº 2, de 20 de março de 2020, que reconheceu, para os fins do disposto no art. 65 da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, encaminhada por meio da Mensagem nº 019/20-GG, de 19 de março de 2020 (Pará, 2020f), e ainda o Decreto Estadual nº 687, de 15 de abril de 2020, que declarou o estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia do COVID-19 (Pará, 2020g).

Foi publicado ainda o Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, que dispôs sobre a suspensão total de atividades não essenciais (*lockdown*), no âmbito dos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Castanhal, Santa Isabel do Pará, Santa Bárbara do Pará, Breves, Vigia e Santo Antônio do Tauá, visando a contenção do avanço descontrolado da pandemia do coronavírus COVID-19 (Pará, 2020h), e o Decreto Estadual nº 777 de 23 de maio de 2020, que determinou as medidas de distanciamento controlado, visando a prevenção e o enfrentamento à pandemia da COVID-19 (Pará, 2020c), no âmbito do Estado do Pará, ambos os dois revogados pelo Decreto Estadual nº 800 de 31 de maio de 2020 (Pará, 2020i).

A cada passo dado no âmbito federal, o estadual definia suas intervenções. Todavia, o Poder Executivo do Pará, diferente da esfera federal, decidiu pela paralisação total das atividades, decretando *lockdown* nos municípios da Região Metropolitana de Belém, no período de 5 a 24 de maio de 2020, como forma de restringir a circulação de pessoas e aumentar o índice de isolamento social.

Acontece que os que podiam permanecer em casa, trabalhando em *home office*, tiveram como manter suas famílias, enquanto os que dependiam do trabalho informal

foram consideravelmente afetados. Conforme salienta Santos (2021, p. 112), “para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária veio juntar-se a outras emergências”.

Um registro importante no rol dessas demandas diz respeito à compra de 152 respiradores chineses, com problemas, que levou o governo do Pará a sofrer duras críticas da sociedade. Ainda que tais ações tenham sido tomadas pelo governo estadual, “o número de infecções e de óbitos continuaram a aumentar, criando um clima de medo e ao mesmo tempo de incredulidade quanto à eficácia das ações, já que ninguém previa que a pandemia resistiria por muito tempo” (Souza; Silva, 2020, p. 27).

Porém, essa condição da realidade gerou insatisfação principalmente nos setores produtivos e comerciais do estado. Para Souza e Silva (2020, p. 28):

Condições essas que favoreceram a pressão pela flexibilização e abertura de comércios. [...] Mesmo diante do aumento de óbitos e do avanço da pandemia no interior, as insatisfações e pressões do setor econômico e de parte da população fez o estado arrefecer, e editou o Decreto 800 de 31 de maio de 2020.

Através do Decreto Estadual nº 800, de 31 de maio de 2020, foi lançado o Projeto Retoma Pará, dispondo sobre a retomada econômica e social segura no âmbito do estado, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual, bem como para o funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais. O intuito era divulgar periodicamente o panorama das ações de saúde e seus indicadores atualizados, por meio dos órgãos de saúde pública e de desenvolvimento econômico do Pará, levando em consideração a segmentação dos municípios nas regiões de regulação da saúde, os níveis de restrição social e de risco para o sistema de saúde.

O projeto foi criado com base em três pilares estratégicos – economia, saúde e protocolos –, classificando cada região sob uma bandeira correspondente, servindo de embasamento para as medidas determinadas por cada município, por meio de decretos municipais:

I – Zona 00 (bandeira preta - Lockdown): contaminação aguda, com colapso hospitalar e avanço descontrolado da doença. Os municípios da região devem implantar lockdown em seus territórios, com a suspensão de todas as atividades não essenciais e restrição máxima de circulação de pessoas;

II – Zona 01 (bandeira vermelha – Risco Alto): contaminação de alerta máximo, com a capacidade hospitalar em risco e/ou evolução acelerada de contaminação. As cidades devem liberar apenas serviços e atividades essenciais, definidas conforme decreto, decretando o distanciamento social controlado;

III – Zona 02 (bandeira laranja – Risco Médio): de controle em nível 1, definida pela capacidade hospitalar em risco e/ou evolução da doença em fase de

atenção. Aqui, devem ser mantidas as atividades essenciais, com a flexibilização de alguns setores econômicos e sociais, desde que sejam cumpridos protocolos de prevenção, alinhados entre Estado e municípios, também conforme disponibilizado no decreto;

IV – Zona 03 (bandeira amarela – Risco Intermediário): de controle em nível 2, definida pela capacidade hospitalar em risco e/ou evolução da doença relativamente controlada. Neste caso, fica permitido o avanço na liberação de atividades econômicas e sociais, com mecanismos de controle e limitações, seguindo também os protocolos de prevenção, alinhados pelo Estado e municípios;

V – Zona 04 (bandeira verde – Risco Baixo): de abertura parcial, definida pela capacidade hospitalar controlada e evolução decrescente da doença. O decreto autoriza que a liberação de atividades econômicas e sociais em caráter menos restritivo que os das zonas 02 e 03, mas ainda com o cumprimento de protocolos fixados por Estado e municípios;

VI – Zona 05 (bandeira azul – Risco Mínimo): última fase, a de ‘nova normalidade’, definida pelo total controle sobre a capacidade hospitalar e sobre a evolução da doença em fase decrescente. Para este caso, ficam permitidas todas as atividades econômicas e sociais, mediante a observância de protocolos de controle e monitoramento contínuo de indicadores (Pará, 2020i, p. 2).

Dentre outras questões, o Decreto nº 800/20 também garantiu que as aulas e atividades presenciais permanecessem suspensas em escolas das redes de ensino público estadual e privado. Para Hora, Oliveira e Corrêa (2022, p. 4), essa suspensão fez com que a equipe gestora passasse a lidar não somente com questões administrativas, pedagógicas, financeiras, materiais e de pessoas, mas também de higiene, segurança e saúde da comunidade intra e extraescolar, além do distanciamento dos alunos e alunas, que juntamente foram afetados e afastados do ambiente educativo sem nenhuma perspectiva de retorno.

Essa foi uma constatação que gerou angústia e preocupação, pois a educação é um direito humano fundamental. Porém, o que cada vez mais se apresentou foi a precarização, a exclusão e a desresponsabilização por parte do Estado em relação ao atendimento às demandas e necessidades dos estudantes de maneira geral.

No que concerne ao enfrentamento da emergência de saúde pública, tanto os documentos quanto as falas das entrevistadas demonstram que as ações pensadas em nível nacional e local não foram suficientes. Como bem expõe Dalcolmo (2021, p. 34), mais do que qualquer retórica ou reflexão teórica, a magnitude da pandemia exigiu intervenções corajosas, inovadoras, globais, regionais, nacionais e locais para proteger os mais necessitados, para os quais a ciência, a saúde pública, a assistência e os movimentos sociais poderiam contribuir decisivamente – algo que não ocorreu.

Conforme os argumentos de Queiroz, Queiroz e Santos (2020, p. 63), as reformas do Estado manifestaram uma relação direta com o quadro produzido por meio da pandemia de COVID-19, em que a ineficiência, a ineficácia das políticas públicas

deixaram a população vulnerável quanto à prevenção e proteção à vida. Esse processo esteve aliado a uma ação acumuladora dos grupos empresariais, que submeteram a classe trabalhadora a condições insalubres de trabalho e também deixaram a população vulnerável, devido às medidas flexíveis para o cumprimento das normas sanitárias recomendadas pela OMS e pelos profissionais de saúde.

Assim, diante da necessidade imediata de paralisação das atividades na educação – uma das áreas mais afetadas pelo isolamento social –, as equipes gestoras das unidades educativas se viram obrigadas a redefinir as estratégias para conduzir o funcionamento das escolas, a oferta do ensino no formato não presencial e presencial, e o trabalho da equipe escolar, como apresentado no próximo item.

5.2.2 A gestão de escolas estaduais de Belém-PA no período de distanciamento social: da orientação à ação

O distanciamento social foi uma das medidas mais importantes e eficazes para coibir o avanço da pandemia da COVID-19. Isso se deu porque, como o aumento de casos fragmentou a rotina estabelecida, a principal forma de evitar o contágio foi isolar a população.

A precaução abrangeu diversos tipos de medidas para diminuir a circulação de pessoas, dentre as quais: a paralisação das atividades não essenciais – fechamento do setor comercial, com exceção dos serviços essenciais –, a proibição de eventos, a realização do trabalho por meio remoto, a paralisação das atividades escolares presenciais, de forma a evitar aglomerações e a proliferação do vírus. Nunca a sociedade civil e os governos se viram “tão instados a reconhecer que não é possível seguir observando fotos e registros das desgraças sociais do dia a dia com insensibilidade estética de espectador de exposição de arte ou de prêmio de fotografia” (Dalcolmo, 2021, p. 34).

Para Souza e Silva (2020, p. 18), além de outros aspectos da sociedade, o vírus atingiu em cheio as ações educacionais que suspenderam suas atividades, o que levou a gestão educacional a repensar, redirecionar, reestruturar de forma segura a engrenagem pedagógica e política de gestão diante de uma “nova normalidade” sendo caracterizada também pela afefobia¹⁰⁸.

¹⁰⁸ A afefobia é um transtorno psicológico em que a pessoa tem um medo exagerado de tocar e ser tocado (Psicanálise Clínica, [20--]).

Nessa trajetória de acontecimentos, em meados de abril, foi emitida uma série de orientações através de leis, medidas provisórias, pareceres, resoluções, notas técnicas e memorandos circulares, tanto para a interrupção das atividades, quanto para as medidas sugeridas para o retorno não presencial e presencial do atendimento escolar para todos. Esses documentos todos podem ser encontrados nos sites oficiais dos governos federal e estadual, do CNE, MEC, CEE/PA e SEDUC-PA.

Assim, o Quadro 9 traz os documentos que foram estabelecidos pelo Estado brasileiro e pelo governo paraense para a condução das atividades no período de distanciamento social, cujas análises apontam para as diversas definições estabelecidas pelos órgãos centrais, assim como as situações que se apresentaram no ambiente educativo, vivenciadas pelas equipes gestoras.

Quadro 9 - Atos legais do Estado brasileiro e do governo paraense na condução das atividades no período de distanciamento social

	GOVERNO FEDERAL	EMENTA	GOVERNO ESTADUAL	EMENTA
1	Medida Provisória Planalto nº 934, de 1 de abril de 2020 Publicada no DOU de 01/04/2020 - Edição extra – A	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13979, de 6 de fevereiro de 2020	Resolução CEE/PA nº 250 de 01 de abril de 2020 Sessão realizada em 31/03/2020	Dispõe sobre a prorrogação do prazo estabelecido de regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará, para apreciação das providências adotadas por este CEE/PA
			Decreto Estadual nº 687, de 15 de abril de 2020 DOE nº 34.184 de 15 de abril de 2020- EDIÇÃO EXTRA	Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia do COVID19. (COBRADE 1.5.1.1.0 – Doenças Infecciosas Virais)
			Resolução CEE/PA nº 271 de 21 de maio de 2020 Sessão realizada em 21/05/2020	Prorroga, excepcionalmente, as autorizações provisórias conferidas às escolas da Rede Estadual de Educação para o ano letivo de 2020 e dá outras providências.
			Resolução CEE/PA nº 272 de 21 de maio de 2020 Sessão realizada em 21/05/2020	Concede, em caráter excepcional, os atos autorizativos solicitados pelas unidades escolares de Educação Básica e Profissional integrantes do Sistema Estadual de Ensino, com fim específico de avaliação de estudos dos alunos e expedição de diplomas, certificados, históricos e demais documentos escolares, exclusivamente em relação ao ano letivo de 2020.

2	<p>Lei Planalto nº 13.987, de 7 de abril de 2020 Publicada no DOU de 07/04/2020 - Edição extra</p>	<p>Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.</p>	—	—
3	<p>Resolução FNDE nº 2, de 9 de abril de 2020 Publicada no DOU de 13/04/2020</p>	<p>Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19.</p>	<p>Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 167 de 28/07/2020</p>	<p>Solicitação de compra de cartão - alimentação para os alunos da Rede Estadual de Ensino.</p>
			<p>Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 204 de 01/10/2020</p>	<p>Solicitação de contratação de empresa especializada na administração, gerenciamento, emissão, distribuição e fornecimento de vale alimentação aos alunos da rede pública estadual de ensino.</p>
4	<p>Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020 Publicado no DOU de 01/06/2020</p>	<p>Tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fim de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19</p>	<p>Nota Técnica Conjunta CEE/PA - SEDUC - nº 01/2020 Aprovada em 26/05/2020</p>	<p>Orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da COVID-19. Alterada 10/06/2020</p>
			<p>Nota Técnica Conjunta CEE/PA - SEDUC - nº 03/2020. Aprovada em 05/06/2020</p>	<p>Esclarecimento sobre a Nota Técnica 01/2020 que estabelece orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da COVID-19.</p>

			Lei Estadual n° 9.051 de 13 de maio de 2020	Institui no âmbito do Estado do Pará a obrigatoriedade de uso de máscaras e vias, logradouros públicos, como medida de contenção ao coronavírus (Covid-19)
			Resolução CEE/PA n° 296 de 18 de junho de 2020.	Avaliação dos alunos no ano letivo de 2020 por escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará.
5	Parecer CNE/CP n° 11 de 07 de julho de 2020 Publicado no DOU de 03/08/2020	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.	Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 01 de 13/08/2020	Encaminhamento de material de planejamento de retorno às aulas.
			Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 12/2020 de 03/09/2020	Suprimento de fundo, auxílio financeiro para cada escola do Estado.
			Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 05/2020 de 18/09/2020	Encaminhamento de Orientações e Planejamento de Retorno às Aulas.
			Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 7/2020 de 25/09/2020	Complementação das orientações de retorno às aulas.
				Orientações pedagógicas - Coordenadoria de Educação Especial – COEES

6	Lei Planalto n° 14.040, de 18 de agosto de 2020 Publicada no DOU de 19/08/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6 de 20 de março de 2020; e altera a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009.	—	—
7	Parecer CNE/CP n° 15 de 06 de outubro de 2020 Publicado no DOU de 10/12/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020.	Lei Estadual n° 9.139, de 29 de outubro de 2020 DOE n° 34.391, 29 de outubro de 2020 – EDIÇÃO EXTRA	Institui, no âmbito do Estado do Pará, o Programa Estadual Extraordinário de Transferência de Renda – Renda Pará, com o objetivo de transferir renda aos cidadãos atingidos social e economicamente pela pandemia da COVID-19, de modo a mitigar os seus efeitos.
8	Parecer CNE/CP n° 19 de 08 de dezembro de 2020 Publicada no DOU de 10/12/2020	Reexame do Parecer CNE/CP n° 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020.	—	—
9	Resolução CNE/CP n° 2, de 10 de dezembro de 2020 Publicada no DOU de 11/12/2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020.	—	—

Fonte: Elaborado pela autora com base no portal do Ministério da Educação (Brasil, [20--]d), do governo do estado do Pará e do Conselho Estadual de Educação (Pará, [20--]c, [20--]d).

Diante da necessidade do distanciamento social, no dia 1 de abril de 2020, foi sancionada a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (Brasil, 2020I), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que por meio do seu Art. 1º garantiu que:

Art. 1º O estabelecimento de ensino da educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias letivos e efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto do inciso I do caput e no § do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020I).

A normativa desobrigou as escolas de Educação Básica e as universidades do cumprimento da quantidade mínima de dias letivos em razão da pandemia de COVID-19, permitindo também o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais no Ensino Fundamental e Médio, desde que as mesmas fossem vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedeceria a critérios estabelecidos pelo CNE.

Contudo, a LDBEN nº 9.394/96 prevê o mínimo de 200 dias letivos, com uma carga horária mínima anual de 800 horas a ser cumprida pelas escolas na Educação Básica, sem contar o tempo reservado aos exames finais (Brasil, 1996). Porém, a pandemia de COVID-19 impediu que estudantes de todo o país frequentassem as aulas presencialmente. Todavia, para que o período de suspensão fosse recuperado, seria necessário estender os horários das atividades para o cumprimento da carga horária anual, algo impossível, já que não se pôde sequer garantir o tempo normal.

Outrossim, foi determinado que os sistemas de ensino que optassem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deveriam assegurar em suas normas que estudantes e professores tivessem acesso aos meios necessários para a realização dessas tarefas.

Acontece que o Estado brasileiro não ofereceu as condições mínimas para que os sistemas públicos de ensino pudessem assegurar tais medidas, inclusive, nos parágrafos nos quais essas garantias estavam sob a responsabilidade do Estado brasileiro, tendo sido vetados:

- Os parágrafos 7º e 8º do artigo 2º que se referiam à prestação de assistência técnica e financeira de maneira supletiva aos Estados, aos municípios e ao Distrito Federal no provimento dos meios necessários ao acesso dos profissionais da educação e dos alunos da educação básica pública, às atividades pedagógicas não presenciais adotadas pelos sistemas de ensino.
- O artigo 5º que afirmava que o Ministério da Educação deveria ouvir os sistemas estaduais de ensino para a definição das datas de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) relativo ao ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública.
- Os parágrafos 1º e 2º do artigo 6º os quais estabeleciam que caberia à União prestar assistência técnica e financeira de forma supletiva aos Estados, aos municípios e ao Distrito Federal para a adequada implementação das medidas necessárias ao retorno às atividades escolares regulares.
- O artigo 8º, que alterava a lei 11.947/20, permitindo a distribuição imediata aos pais responsáveis dos estudantes dos recursos financeiros recebidos, via Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), para aquisição de gêneros alimentícios (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [UNDIME], 2020).

Deste modo, “a tomada de decisões ficou a cargo dos estados e municípios, que, no geral, apresentaram iniciativas voltadas para a substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância” (Arruda, 2020, p. 03), bem como o provimento e adequações necessárias às demandas apresentadas, sem a possibilidade de ajuda financeira.

Além do mais, é importante destacar que a LDBN/96 dispunha, em seu artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deveria adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na lei (Brasil, 1996).

Entretanto, essas peculiaridades foram ignoradas durante a criação dos documentos, em virtude de a ação política e administrativa das instâncias centrais traduzirem-se, entre outras formas, pela produção e reprodução “de regras formais-legais, num apelo normativista típico do império da racionalidade técnico-burocrática” (Lima, 2002, p. 41). Com isso, atribui-se grande centralidade ao conjunto da legislação, sem respeitar as questões econômicas, políticas e financeiras de cada região do Brasil para a condução da crise sanitária. Conforme análise elaborada pelo Portal da Transparência Brasil:

Em média, as escolas públicas estaduais brasileiras tiveram 88 dias de aulas remotas, 63 de aulas no formato híbrido e 46 no formato presencial. Enquanto as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram médias de 95 dias ou mais de aulas remotas, as regiões Sul e Sudeste tiveram em média apenas 55 e 52 dias letivos nessa modalidade, respectivamente. Essa diferença se deve a uma maior predominância do modelo híbrido nessas duas regiões, especificamente em São Paulo, que aplicou ensino híbrido por 150 dias letivos. No caso do ensino presencial, apesar de haver novamente predominância das regiões Sul e Sudeste perante as demais, a diferença na média é menor (Transparência Brasil, 2022, p. 5).

Ainda segundo o mesmo estudo (Transparência Brasil, 2022), na Educação Básica, 42,6% das escolas promoveram aulas pela internet, sendo 35,5% na rede pública e 69,8% na rede privada. Os menores percentuais de adoção dessa estratégia de ensino foram identificados no Acre, Amazonas, Pará e Roraima: 8,1%, 9,9%, 13,2% e 13,3%, respectivamente. Em contrapartida, os maiores percentuais foram vistos no Ceará (61,8%) e no Distrito Federal (9%). Portanto, a pandemia não é cega nem democrática, ela tem alvos privilegiados (Santos, 2021, p. 26).

No estado do Pará, outros documentos foram derivados da MP nº 934, de 01 de abril de 2020, foram eles: a Resolução CEE/PA nº 250, de 01 de abril de 2020 (Pará, 2020j), a Resolução CEE/PA nº 271, de 21 de maio de 2020 (Pará, 2020k), e a Resolução CEE/PA nº 272, de 21 de maio de 2020 (Pará, 2020l).

A Resolução CEE/PA nº 250, de 01 de abril de 2020 (Pará, 2020j), dispôs sobre a prorrogação do prazo estabelecido de regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará, para apreciação das providências adotadas pelo CEE/PA. O Decreto Estadual nº 687, de 15 de abril de 2020 (Pará, 2020g), declarou estado de calamidade pública em todo o território do estado do Pará em virtude da pandemia da COVID-19, indicando que os órgãos e entidades da administração pública estadual deveriam adotar medidas para o enfrentamento à pandemia da COVID-19, observando a Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020e), e os Decretos Estaduais nº 609, de 16 de março de 2020, e nº 619, de 23 de março de 2020 (Pará, 2020m, 2020n).

Ainda por meio da Resolução CEE/PA nº 271 de 21 de maio de 2020 (Pará, 2020k), foram prorrogadas, excepcionalmente, as autorizações provisórias conferidas às escolas da rede estadual de educação para o ano letivo de 2020, relacionadas à autorização ou renovação de autorização de cursos nos níveis da Educação Básica, além de outras providências:

Para que a Escola de Educação Básica possa ser credenciada e autorizada para funcionamento é necessário que ela apresente, dentro dos critérios burocráticos, uma série de documentos, sejam eles administrativos ou pedagógicos. Estes documentos servem para, além de comprovar sua regularidade, apresentar quais são as finalidades escolares, bem como quais os caminhos que a escola irá percorrer para atingi-las (CERCE; BANDEIRA; FERREIRA, 2020, p. 23).

Na mesma direção, a Resolução CEE/PA nº 272, de 21 de maio de 2020 (Pará, 2020l), concedeu, em caráter excepcional, os atos autorizativos solicitados pelas unidades escolares de Educação Básica e Profissional integrantes do sistema estadual de ensino,

com fim específico de avaliação de estudos dos alunos e expedição de diplomas, certificados, históricos e demais documentos escolares, exclusivamente em relação ao ano letivo de 2020.

Tais procedimentos garantiram o “funcionamento” e emissão de certificações relativas a 2020 às unidades educativas que, por algum motivo, estavam com pendências junto ao CEE/PA. Trata-se de uma grande contradição diante do fechamento das escolas, pois, embora não tenham funcionado presencialmente, e as orientações para reorganização do ensino tenham sido lentas e descompassadas, a certificação foi obrigatória, tornando evidente que existiu uma separação nítida entre a concepção e a execução, “entre os superiores e os subordinados e, neste sentido, quanto mais as políticas educativas são decididas e promulgadas a nível central, mais uma concepção burocrática da escola tenderá a predominar” (Lima, 2011b, p. 64).

No dia 7 de abril de 2020, foi criada a Lei Federal nº 13.987 (Brasil, 2020m), que alterou a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de Educação Básica, conforme a Resolução CD/FNDE nº 02/2020, que regulamentou e disciplinou a forma de distribuição dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos do PNAE.

O direito à alimentação, uma garantia estabelecida no art. 6º da CF (1988), deve ser preservado aos estudantes, pois muitos encontram na merenda escolar sua principal fonte de alimento. Foi juste esse direito que motivou mudanças no PNAE na pandemia da COVID-19, autorizando a distribuição dos alimentos no período de suspensão das aulas, como forma de reduzir os estragos e garantir a oferta aos educandos.

Em seguida, o governo estadual anunciou, através do Memorando Circular nº 167 de 28 de julho de 2020 (Pará, 2020o), a compra de cartão-alimentação para os alunos da rede estadual de ensino. Também houve a solicitação de contratação de empresa especializada na administração, gerenciamento, emissão, distribuição e fornecimento de vale alimentação aos alunos da rede pública estadual de ensino pelo Memorando Circular nº 204, de 1 de outubro de 2020 (Pará, 2020p), com indícios de fraudes no contrato de compra de cestas básicas.

Desse modo, foi garantido o *voucher*¹⁰⁹ alimentação no valor de R\$80,00 (oitenta reais), que serviu para o reforço alimentar dos estudantes da rede pública estadual, em concordância ao estabelecido no artigo 4º, inciso VIII da LDB, que prevê o atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, “com atendimento de 210 mil alunos de todas as escolas estaduais totalizando mais de R\$ 45 milhões de recursos oriundos do Tesouro estadual paraense” (Mesquita; Santos, 2020, p. 46). Assim foram entregues 11 recargas, no valor de R\$880,00 (oitocentos e oitenta reais) para cada educando.

Todavia, é importante destacar que o sucesso da garantia do direito humano à alimentação adequada, alcançado até 2013, foi progressivamente revertido a partir de 2014, ganhando impulso negativo maior com o início da pandemia da COVID-19 (REDE PENSSAN, 2020), período em que a maioria da população enfrentou dificuldades significativas na aquisição de alimentos. Nesse sentido, a possibilidade de distribuição da alimentação escolar, em certa medida, contribuiu para saciar a fome de muitas famílias.

No entanto, a comercialização de gêneros alimentícios por intermédio do vale alimentação injetou um valor expressivo na economia do Pará, expressando a consolidação da relação público-privada, pois, no momento da crise sanitária da COVID-19, o empresariado paraense do ramo de supermercados foi assistido pelo Estado paraense favorecendo seus lucros.

No dia 28 de abril de 2020, foi a vez do Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020n), que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fim de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. O documento ressaltou, entre outras questões, a eventualidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19, que poderia acarretar:

Dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar (Brasil, 2020n).

¹⁰⁹ *Voucher* é um termo que vem da língua inglesa e significa garantia ou comprovante. Aqui no Brasil é usado como um comprovante de pagamento por um produto ou serviço.

Tal situação levou a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino, em especial da educação básica, principalmente em relação à forma como o calendário escolar deveria ser reorganizado, alargando ainda mais as desigualdades, pois a oportunidade trazida pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação não foi acessível para todos e todas, enquanto a maioria “não pôde contar com equipamentos, pacotes de internet, conexões, locais e/ou condições de trabalho adequados para estudar com tranquilidade” (Oliveira; Corrêa, 2022, p. 3).

Enquanto isso, após sucessivas mudanças no comando do MEC, conduzido por seis ministros até o fim do mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), agudizaram-se os problemas educacionais, e foram trazidos à tona os números insatisfatórios e a falta de compromisso com o setor, sobretudo, em tempos de pandemia.

Diante da evidência de muitas falhas e omissões no processo de definição e orientações consistentes para o desenvolvimento da educação no Brasil, o primeiro ministro a ocupar o cargo foi Ricardo Vélez Rodríguez, que em três meses teve sua gestão desgastada por uma sucessão de trapalhadas, dedicando boa parte de seu tempo a conciliar interesses dos militares vindos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), dos professores oriundos de uma autarquia paulista responsável pelas escolas técnicas e seus ex-alunos que ocuparam três das seis secretarias do MEC.

O segundo foi Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, que assumiu em abril de 2020 e deixou o cargo em junho do mesmo ano, após atritos com Supremo Tribunal Federal (STF), que usou da sua condição de ministro para desembarcar em Miami, no dia 20 de junho, e driblar as restrições de viagens para brasileiros em razão da pandemia, saindo “fugido” do país, para assumir o cargo de Diretor Executivo do Banco Mundial (BM), por um período de dois anos.

Carlos Alberto Decotelli da Silva foi o terceiro, nomeado em 25 de junho de 2020, pedindo demissão do cargo no dia 30 de junho de 2020, depois de uma série de revelações sobre a existência de informações falsas em seu currículo. Essa foi uma nomeação e demissão em tempo recorde, tão rápida quanto a disseminação do vírus, e a vontade da sociedade branca e patriarcal em não aceitar um negro no cargo, o que, mesmo assim, não justifica as inconsistências informadas por ele.

Depois de quase um mês sem ninguém respondendo pela pasta, em 10 de julho de 2020, foi nomeado o quarto ministro e pastor da Igreja Presbiteriana, Milton Ribeiro. Esse foi mais um aceno do ex-presidente Jair Bolsonaro às lideranças evangélicas, sendo inclusive muito bem recebido pelo setor privado. Porém, no dia 22 de junho de 2022, com

pouco mais de um ano no cargo, foi preso acusado pela prática de tráfico de influência e corrupção na liberação de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O sexto e último ministro foi Vitor Godoy Veiga, que desde o dia 18 de abril de 2022 respondeu interinamente pela função, sendo oficializado como efetivo ainda em abril de 2022, permanecendo até o fim do mandato de Bolsonaro.

Além de todos os problemas de ordem estrutural, econômica e administrativa, o maior desafio vivenciado na educação foi a ausência ou inexistência de uma coordenação nacional assumida pelo MEC, que pudesse promover uma articulação para o enfrentamento da tensão presente na educação nacional, “algo que poderia se dar com orientações e proposições claras e objetivas de modo a superar a dispersão e os exercícios pontuais pensados e executados pelos sujeitos educativos dentro das suas possibilidades” (Oliveira; Corrêa, 2022, p. 2).

Contudo, a defesa da necessidade de uma política que atendesse às minorias foi sendo desconstruída pela perspectiva neoconservadora de governo, em detrimento da construção da nova direita que defendia o neoliberalismo e a economia, representados fortemente por meio dos ministros que assumiram o cargo desde o início de 2020. Essa ressalva é relevante porque durante a pandemia “os estados em geral, e em particular os governos, por forças políticas de direita, revelaram-se além de autoritários, muito incompetentes na gestão da crise sanitária e na proteção da vida dos cidadãos” (Santos, 2021, p. 17).

No Pará, desde a paralisação das aulas no dia 18 de março e após três meses de espera, sem as escolas receberem nenhum posicionamento da SEDUC-PA a respeito de como deveriam proceder, começaram a surgir as primeiras orientações.

A primeira foi a Nota Técnica Conjunta CEE/PA - SEDUC nº 01, de 26 de maio de 2020 (Pará, 2020q), atribuindo um conjunto de recomendações a serem adotadas pela equipe gestora, sem a tomada de nenhuma providência sanitária por parte dos órgãos mantenedores; essa foi seguida da Nota Técnica Conjunta CEE/PA - SEDUC nº 03, de 05 de junho de 2020 (Pará, 2020r), com o mesmo teor, reiterando todas as recomendações e retirando apenas os prazos previstos para o retorno às atividades em decorrência da pandemia da COVID-19.

A Nota nº 01/2020 atribuiu um conjunto de recomendações a serem adotadas a partir de maio de 2020 pelos gestores escolares públicos, bem como o retorno dos profissionais às unidades educativas, sem a tomada de nenhuma providência sanitária por

parte dos órgãos mantenedores. Com isso, repercutiu negativamente no cenário educativo paraense, permitindo uma interpretação dúbia, pois não esclareceu a maneira como tais ações seriam efetivadas, traduzindo o desconhecimento da realidade escolar do estado por parte do CEE/PA, resultando na mobilização de universidades, grupos de pesquisas, sindicatos, empresários, profissionais da educação, escolas e pais de alunos, e sendo discutida ainda por meio de *lives* (GESTAMAZON, 2020a, 2020b) e manifestações públicas nas mídias sociais. Ela é seguida da Lei Estadual nº 9.051 de 13 de maio de 2020 e a Resolução CEE/PA nº 296 de 18 de junho de 2020 (Pará, 2020d).

A repercussão se deu, principalmente, em virtude da não participação dos profissionais da educação na definição das ações para orientar a política de educação estadual. Nesse caso, não houve participação na origem da produção de orientações, pois os mesmos ficaram sujeitos às orientações e às regras emanadas dos órgãos centrais. Conforme a equipe gestora:

Em nenhum momento foi nos perguntado o que nós poderíamos desenvolver de acordo com a situação, os documentos foram apenas lançados e a escola teve que se adaptar de acordo com as exigências da Secretaria de Educação. Eu não estava representada naqueles documentos (Coordenadora A da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Assim, quando vieram as primeiras orientações, eu não me vi representada, primeiro porque eu não havia participado ativamente e depois porque eu não sabia como fazer, já que foi algo que nós recebemos e tivemos que seguir independente da realidade. Um as escolas mais precárias que as outras em termo físico, financeiro, então eu acho que isso foi muito difícil para as escolas naquele momento (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Nunca me perguntaram nada sobre o que eu pensava e de como poderiam acontecer essas aulas que estavam suspensas né, não! Para a SEDUC eu tinha que realizar o que estava lá escrito e só (Gestora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Esses documentos vieram mesmo da parte de cima, a gente não teve participação nenhuma, na verdade a gente sempre ficava esperando as notas da SEDUC e depois a gente esperava pela USE pra esclarecer as notas da SEDUC, era isso que acontecia né. A gente ficou nesse processo, aguardando as normativas que a USE mandava e depois nos chamava para esclarecer sobre como a gente devia proceder. Eles que fizeram tudo a gente só acatou, ou melhor, tentou acatar, porque nem sempre estava de acordo com a nossa realidade, então eu não me senti representada em nada (Gestora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Pela fala das entrevistadas, é possível perceber que as instruções oficiais e outros normativos foram criados pelo órgão central. Assim, a equipe não se sentiu representada nos documentos, haja vista os professores e demais profissionais da educação não terem contribuído para a criação dos mesmos. Portanto, não houve contentamento em conduzi-los da forma como foi colocado, comprovando que o CEE/PA, em conjunto com a

SEDUC-PA, estava afinado com um modelo de gestão na qual predominaram as imposições normativas, a burocracia, a hierarquia e a centralização no poder de decisão.

Além disso, o princípio basilar de uma educação democrática é o exercício da democracia, desde a gestão, organização do trabalho pedagógico, formação continuada dos docentes, até a organização estudantil. Esses elementos não foram identificados no contexto da pandemia da COVID-19 na rede pública estadual do Pará, de modo que a SEDUC-PA e o CEE/PA deliberaram à revelia da classe trabalhadora.

Inclusive, os Grupos GESTAMAZON/GERU fizeram parte de um coletivo que se posicionou contra tais direcionamentos, emitindo um Manifesto que declarou as incoerências e inconsistências, por parte dos dois órgãos, a respeito das escolas públicas. Dentre as determinações:

A Nota Técnica do CEE/PA e SEDUC-PA, na busca de abranger “a rede pública estadual e a rede privada de ensino, podendo ainda servir de orientador para as redes municipais de ensino” teve a intenção de dar orientações que pudessem encaminhar o processo de volta às aulas presenciais, considerando as normatizações estabelecidas pelo CNE (resolução 05 de 2020). Na Nota, é determinada uma periodização através de fases, em que a primeira se compõe de medidas preliminares para o regresso às aulas em 22 de maio a 30 de junho; a fase 2 seria a 1ª etapa da volta regressiva das aulas presenciais de 01 a 31 de julho; a fase 3 seria a 2ª etapa da volta às aulas de 01 a 30 de agosto e a fase 4 o período de 01 a 30 setembro de 2020 em diante, para as aulas presenciais e atividades não presenciais de reposição, quando então deveria ser estendido os horários das atividades para cumprimento da carga horária anual de 800 horas. Cada uma das fases procura apontar algumas definições de providências com alto grau de dubiedade - a serem seguidas pelos gestores das unidades educativas (UEs) e os corpos docentes administrativos, bem como atribui percentuais de 25%, 50% e 100% dos educandos e educandas, com um intervalo de 30 dias para cada um desses grupos de retorno, recomendando ainda que educadoras e educadores adotem metodologias não presenciais para a integralização da carga horária aos grupos estabelecidos, de modo a se garantir o direito de aprendizagem para todas e todos (GESTAMAZON; GERU, 2020, on-line).

Outro ponto sensível neste movimento de retorno às atividades de ensino diz respeito à adoção de ações complementares de forma remota, com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para efetivar uma proposta pedagógica híbrida, com momentos presenciais e não presenciais:

Aqui o desafio se agiganta diante das condições concretas de acesso e da qualidade do acesso à rede mundial de computadores (internet) em nossas UEs. O CEE/PA parece desconhecer, ou não considerar, o fato de que a maioria de nossas escolas não dispõe sequer de rede elétrica segura, internet de boa qualidade e equipamentos em quantidade suficiente para viabilizar o atendimento educacional a distância, bem como infraestrutura para a produção dos materiais didáticos impressos que auxiliem na reposição da carga horária. Acrescente-se a isso o fato de que as famílias dos educandos, na maioria dos casos, também não dispõem de acesso à internet para que sejam feitas as atividades remotas, tão pouco dispõe de condições objetivas para realizar esse acompanhamento doméstico das atividades escolares concomitante ao período

das aulas presenciais e/ou enquanto durar as restrições sanitárias, o que já caracteriza um processo de exclusão a muitos alunos e alunas (GESTAMAZON; GERU, 2020, on-line).

O CEE/PA, enquanto órgão fiscalizador, normatizador, de assessoramento, deliberação, acompanhamento e controle social, responsável também pela autorização de funcionamento das unidades educativas (UEs), deveria minimamente possuir o conhecimento das débeis condições físicas e sanitárias da maioria das escolas da rede pública, opondo-se a apontar as determinações, de modo que as UEs não dispunham dos meios necessários para cumpri-las.

Admitindo, portanto, sua ausência em relação às discussões de funcionamento das escolas, à falta de acesso aos meios tecnológicos por parte de professores, alunos e unidades educativas, bem como às medidas de segurança, deixando a cargo da gestão escolar as responsabilidades pela criação de condições para o retorno. Diante dessa constatação, a equipe gestora também se pronunciou destacando que:

Nós estávamos adaptados a uma realidade em que as coisas aconteciam, fluíam normalmente dentro da Escola com a presença dos alunos, do corpo docente, da direção, dos funcionários, da comunidade fazendo parte dos nossos projetos, a Escola sempre desenvolveu muitos projetos e o nosso fazer pedagógico era baseado nos projetos, então isso fazia com que a Escola estivesse sempre de portas abertas, então a partir do momento que vem esse contexto de pandemia e que veio um decreto dizendo que as escolas precisavam ficar fechadas e os alunos afastados, influenciou totalmente no trabalho da coordenação pedagógica, nós tivemos que organizar a forma com que as crianças teriam acesso aos materiais pedagógicos, a forma como os professores iriam remotamente conseguir abranger os alunos e como nós iríamos fazer a orientação junto aos professores também remotamente, então foi tudo muito novo, nós tivemos que nos adaptar a essa nova realidade (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Nós recriamos o trabalho, a gente comprou com o recurso do PDDE os equipamentos para a produção de vídeos, a gente tem um pedestal, um negócio verde que eu esqueci o nome, a gente se reinventou nesse processo desta forma. Ah, a gente fez também algumas atividades impressas, nós aprendemos em alguns sites como criar vídeos para mandar via *WhatsApp*, porque também tem que ser vídeos curtos, a gente viu também o *Word Wole* que cria atividades para as crianças fazerem no próprio celular, também via *WhatsApp*, então a gente se reinventou desse jeito, como a gente pôde. Nós fizemos ainda as reuniões via *Google Meet*, *WhatsApp* e *Zoom*, como formas de nos comunicar enquanto equipe (Gestora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

De acordo com o posicionamento da equipe, podemos inferir que a Escola Resistência se viu completamente perdida diante dos encaminhamentos recebidos, com uma série de dúvidas em relação ao fazer pedagógico, visto que, a partir daquela determinação, deveriam conduzir o trabalho conforme as deliberações do CEE/SEDUC-PA.

Pelo relato da Gestora da Escola Resistência, acrescentam-se os desafios postos pelo período de pandemia da COVID-19, que criou uma maior agudização das tarefas, as quais passaram a ser uma obrigação da equipe, algo que não existia antes da chegada do vírus, fazendo com que novos instrumentos de trabalho fossem criados para o desenvolvimento do fazer pedagógico. Ademais, antes da pandemia o uso de celulares nas aulas não era recomendado; com o advento do vírus, o celular tornou-se a única alternativa para o acesso às aulas.

Do mesmo modo, a UE possuía Conselho Escolar adimplente, e assim pôde contar com a verba destinada pelo FNDE/MEC, através do PDDE Educação Básica e Fundo Emergencial Covid - recurso estadual - 2020, destinada a todas as unidades de ensino, para pôr em prática o trabalho viabilizado por meio de alguns aplicativos. Não foi isso que aconteceu com a Escola Relutância, que, pelo fato de não possuir Conselho Escolar ativo, não foi contemplada com o recurso do PDDE/FNDE.

Desse modo, o exercício da “autonomia” regulada igualmente se apresentou como um dos grandes desafios da gestão em tempos de pandemia da COVID-19, “Essa autonomia limitada guarda relação com a responsabilização e autorresponsabilização da gestão, que se sentiu cobrada tanto pela gestão dos recursos, quanto pelos resultados dos alunos” (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 718).

Nesse sentido, o princípio da eficiência – fazer mais com menos –, tem sua ênfase na racionalização dos recursos, na falta de infraestrutura, na inviabilidade de atividades remotas, assim como nas condições reais para a realização das mesmas, aspectos que apontaram para o estrago pedagógico provocado pela pandemia da COVID-19. Estes “já saltam aos olhos, pois é notória a já histórica desigualdade dos sistemas educacionais públicos no Brasil, o que requererá das secretarias de Educação ações diferenciadas e contextualizadas (Mesquita; Santos, 2020, p. 1).

Ademais, ao invés de orientar a oferta educacional com aulas remotas, a SEDUC-PA deveria se ocupar de propor uma política séria de inclusão digital, que resultasse na inclusão social, e não no aprofundamento das desigualdades sociais. Segundo a equipe gestora das duas escolas:

Primeiro a gente não tinha um plano, a gente teve que criar um plano, a gente teve que se adaptar a essa realidade, e eram duas realidades que a gente precisava pensar, a questão pedagógica e a questão sanitária, eram duas coisas né, que a gente precisava pensar, e eram duas coisas novas né, então realmente mudou bastante o nosso estilo de trabalho, a gente teve que aprender essas novas técnicas de comunicação com os alunos, de mediação, mudou bastante (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Eu acho que um dos desafios maiores foi justamente as tecnologias, pois antes disso o aplicativo de *WhatsApp* não era a nossa principal ferramenta de trabalho, o celular também não, o computador talvez não fosse a principal ferramenta, e a partir desse contexto passou a ser, então como dinamizar esse fazer pedagógico através das tecnologias sem possuí-las? Então foi algo que nós precisamos correr atrás, estudar, até mesmo as nossas reuniões passam a ser remotas, então era algo que nós não estávamos habituados a fazer, nós tivemos que ter domínio dessas mídias, o mínimo pelo menos, para que as coisas pudessem continuar acontecendo, sem prejudicar tanto as crianças, que pelo próprio contexto já estavam prejudicadas, então nós precisamos reinventar as nossas práticas (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Apreendi práticas de muita coisa, porque quando a gente estava no normal, tem a direção, a secretaria, os assistentes administrativos, a coordenação, cada um fazendo o seu trabalho, naquele momento não, naquele momento a Diretora tinha que ver a nota, abrir o sistema, tinha que fazer o histórico, o serviço de coordenação, então esses afazeres todos eu aprendi, a coordenação eu já sabia, porque também sou Coordenadora, eu sou especialista, mas o restante eu tive que aprender e aprendi bastante (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Nós não tivemos apoio financeiro pra por exemplo ter um notebook a disposição da escola, porque a gente precisava ficar em casa em um determinado momento e não teve apoio nesse sentido, nós tivemos um único apoio que foi para a compra de álcool em gel, sabão líquido, algumas coisas específicas para responder a realidade da pandemia para utilizar na escola que inclusive compramos muitas coisas e adaptamos os suportes de álcool em gel nas salas e nem utilizamos porque não pudemos voltar, pra mim foi um dinheiro gasto em vão (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

As falas igualmente demonstram a condução de um trabalho educacional com tantas exigências e novas demandas sanitárias e de trabalho remoto/presencial, que deviam estar articuladas às atividades curriculares, bem como as questões referentes às imposições de um conjunto de tarefas administrativas e financeiras, que afetaram consideravelmente a dimensão pedagógica. Tudo isso pressupunha mais do que um simples planejamento, exigindo, sobretudo, o compromisso e organização individual e coletiva dos agentes públicos envolvidos em âmbito federal, estadual, municipal e local.

Na fala da Coordenadora D da Escola Relutância, foi evidenciada a necessidade do domínio das mídias digitais fortemente divulgadas e recomendadas para o trabalho, na expectativa de que essas pessoas pudessem gerir de forma autônoma e produtiva o uso das tecnologias, já que:

O uso dos recursos tecnológicos no ensino pelo docente já era discutido antes da crise da covid-19, por meio da modernização pedagógica, de novas formas de aprendizagem e de um papel inovador dos educadores. Com a pandemia, porém, a figura do docente mudou, ressignificando suas funções. Ele tornou-se o arquiteto do processo educacional, desde a geração de conteúdo, da concepção de uma experiência de aprendizagem ou do acompanhamento do aluno por meio tecnológico e totalmente a distância (Silva; Behar, 2023, p. 20).

Contribuindo para aumentar significativamente a demanda de responsabilidades da equipe no ambiente escolar, não levando em consideração que elas precisavam de formação continuada para tais competências digitais no ensino com a tecnologia, sendo necessário por parte da administração central a identificação dos “conhecimentos prévios sobre tecnologias, as habilidades e as atitudes em relação ao uso das tecnologias digitais” (Silva; Behar, 2023, p. 21).

A Gestora da Escola Relutância também expôs o acúmulo de tarefas, ao relatar tudo o que passou a desempenhar com a suspensão das atividades presenciais. Antes da pandemia, elas estavam distribuídas entre a equipe gestora, mas depois acabaram centralizando-se individualmente em cada uma, ou mesmo em duas delas, ao ainda na ausência de uma, outra assumia, pressionando as práticas de ensino já estabelecidas e desafiando a estrutura organizacional e técnica no processo de ensino.

Além disso, também foi relatada pelas entrevistadas a falta de capacitação técnica para lidar com as questões pedagógicas, administrativas, financeiras e de pessoas, conforme se apresentava diariamente no ambiente educativo:

Eu não lembro de nenhuma formação, na verdade foi tudo um pouco improvisado mesmo entendeu? (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Não, não houve formação, os professores buscaram por conta própria, fizeram capacitação online, foram atrás dessa formação por conta própria, não houve capacitação específica por escola por parte da secretaria. Aqui na Escola nós temos um corpo docente bem unido e as professoras que já estavam um pouco mais inteiradas dessas tecnologias e ferramentas elas se disponibilizavam para ajudar as outras, então foram esses os nossos recursos, mas por parte da Secretaria não houve capacitação (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Eu posso considerar que sim porque a SEDUC às vezes colocava os links e por mais que fosse obrigatório, eles lançavam formações pelo *YouTube*, *Google Meet*, pra falar sobre as TICs, eram mais para os professores do que pra nós. Quem se interessava fazia. (Coordenadora C da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

O que se percebe é que o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) ofertou cursos de formação continuada no formato EaD, pois, de acordo com informações retiradas do quadro de geral de cursos ofertados pelo CEFOP nos meses de setembro e outubro de 2020, no eixo formativo educação digital, houve a seguinte oferta:

Tabela 11 - Oferta de Cursos CEFOR no eixo Educação Digital (2020) no período de 09/09/2020 a 09/10/2020

Curso	Área de Conhecimento	Carga Horária	Nº Turmas	Total de Vagas
Google sala de aula, visões do aluno e do Professor	Multidisciplinar	60h	6	360
Google sites: interação das ferramentas google	Multidisciplinar	60h	6	360
Objetivos digitais de aprendizagem: elaboração e prática	Multidisciplinar	60h	3	180
Aprendizagem criativa: dos conceitos aos casos de sucesso	Multidisciplinar	60h	6	360
Podcast educacional	Multidisciplinar	60h	1	60
TOTAL			19	1310

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do CEFOR (2020).

Como pode ser observado na Tabela 11, o quantitativo de cursos ofertado não foi suficiente para contemplar a maioria dos profissionais, não atendendo a todos igualmente; talvez, por esse motivo a discordância entre a equipe, revelando a existência de diversas situações que escaparam ao planejamento, “áreas de responsabilidade definidas vagamente, uma organização relativamente descentralizada, a realização de tarefas temporárias através de grupos formados para o efeito, etc.” (Lima, 2011b, p. 54).

A Nota recomendou ainda um rigoroso cumprimento das normas sanitárias provenientes dos órgãos de saúde, em virtude da necessidade de prevenção à proliferação do vírus nas escolas. Portanto,

Em relação à higienização e desinfecção dos espaços escolares, assim como a garantia dos equipamentos de segurança como as máscaras de proteção individual para os servidores e alunos, álcool em gel e sabão em quantidade suficiente para suprir as recomendações da OMS. O CEE/PA tem conhecimento de que não há material de limpeza suficiente e muito menos sabão líquido entre os fornecidos pelas empresas de apoio (terceirizadas), assim como o número reduzido de funcionários para executar tal função, levando em consideração os protocolos de segurança sanitária (GESTAMAZON; GERU, 2020, on-line).

Deixou-se a responsabilização das condições adequadas para o funcionamento das UEs nas mãos da gestão e dos educadores, já que não houve registro da necessidade de financiamento adequado, para que as escolas fossem providas das condições necessárias para enfrentar os desafios, como bem destaca a equipe:

Com toda certeza não foi possível cumprir todos os protocolos, até porque no início nós não tínhamos nenhuma contrapartida financeira da SEDUC, então todo e qualquer protocolo sanitário estava sob a responsabilidade de cada escola, então mesmo que não estivéssemos recebendo os alunos e professores, mas tinha os funcionários da Escola, de acordo com a demanda do documento, então eram necessários os instrumentos adequados para aferir a temperatura das pessoas, por exemplo, o álcool em gel e o sabonete líquido para que nós pudéssemos higienizar as mãos, então eram condições mínimas que nós não possuíamos, de onde tirar dinheiro pra isso? Dos próprios funcionários que estavam na Escola circulando pelos ambientes, da Diretora, Vice-Diretora, pessoal de secretaria, Coordenação, os porteiros, se não trouxessem a sua própria máscara com o seu álcool em gel e o seu sabonete, estariam totalmente a mercê do vírus, então cada um teve que tirar do recurso próprio para manter a segurança no trabalho Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Logo no início dessa primeira orientação ainda não havia a liberação de recursos, a liberação veio depois né, então algumas adaptações que eram necessárias como o tapete na entrada da Escola, o próprio termômetro pra fazer a aferição da temperatura, só foram adquiridos depois que chegou o recurso da Covid, portanto na primeira orientação não foi possível (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Segundo a Coordenadora D da Escola Resistência, os protocolos sanitários ficaram sob a responsabilização da Escola e dos próprios sujeitos, que, no início da pandemia, tiveram que fazer uso de recursos próprios para cumprirem as normas recomendadas pelos órgãos de saúde, visando minimizar possíveis riscos de contaminação e detecção precoce de sintomas da COVID-19, não sendo possível o seu total cumprimento.

Porém, o Estado depois disponibilizou o Fundo Covid, que permitiu a compra de alguns itens necessários para a prevenção do vírus. Porém, a equipe esbarrou no quantitativo de pessoal que não era suficiente para manter os espaços higienizados. Segundo elas:

Com o recurso que veio foi comprado aparelho para medir a temperatura dos alunos. Na entrada a servidora ficava vendo a temperatura e colocando álcool em gel nas mãos dos alunos. Nós fomos de sala em sala avisar que teria álcool em gel, sabonete líquido nos banheiros. No pátio da escola foi feita a instalação de uma pia com o recurso que veio. As áreas abertas eram higienizadas com os borrifadores e por isso os alunos saíam meia hora mais cedo para que pudesse higienizar os ambientes. Além de que as pessoas que tinham para fazer esse serviço não eram suficientes, então nós tivemos que adequar com o pessoal que tínhamos no momento (Coordenadora A da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Depois, nós recebemos um recurso específico pra isso, que foi o valor de dez mil reais do Fundo Covid, ter dez mil reais para a Covid foi algo assim. Então a gente colocou *dispenser* na Escola, comprou detergente, instalou pias para lavar as mãos, deu uma melhoradinha na segurança sanitária, inclusive compramos máscaras. Compramos o termômetro para aferir a temperatura, o que nós não tínhamos eram pessoas suficientes para fazer a higienização, a gente utilizava as mesas na secretaria e depois o outro utilizava a mesma mesa, então tinha que ter uma equipe para garantir a higienização dos espaços, pois

duas pessoas era pouco para tamanho da escola (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Tanto a Coordenadora A da Escola Relutância quanto a Diretora da Escola Resistência enfatizaram a insuficiência de pessoal para manter os espaços higienizados, como exigido na Nota Técnica, demonstrando a escassez dos recursos humanos em um momento no qual seria indispensável um quantitativo maior de pessoas para manter os ambientes limpos e higienizados.

Ressalte-se que, sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, “sobretudo daqueles cuja afetação está dependente da administração central (formais, materiais, de pessoal, etc.), a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e torna-se-a, eventualmente, ilegítima aos olhos dos subordinados” (Lima, 2011b, p. 67), resultando numa “infidelidade normativa”.

É importante ressaltar ainda que a Nota estabeleceu o treinamento para a identificação dos sintomas da COVID-19, a ser realizado pela equipe gestora em parceria com a Secretaria de Saúde; posteriormente, ele foi estendido para professores, sem avaliar o adoecimento da equipe escolar e a demanda diária de trabalho. Segundo relatos da equipe:

Não houve treinamento, deveria ter sido feito por alguém da área da saúde, mas não teve, o que a gente teve foi que algumas vezes eu cheguei a comunicar no grupo de diretores, pois chegamos a atender pequenos grupos nas quatro salas onde tinha energia elétrica, e a resposta da USE era só: – Ah, manda pra casa! Era só isso a orientação (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Não houve treinamento, o que houve foram as orientações básicas com relação ao uso de máscaras, ou quem apresentasse sintomas deveria informar para poder ser afastado das suas atividades né, fazer o teste, enfim, foi mais ou menos assim que aconteceu, mas um treinamento não, o que houve realmente foi que no nosso planejamento para a retomada, a gente organizou palestras para orientar professores, alunos entendeu? (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Enquanto no documento estava determinado que deveria ocorrer um treinamento para as pessoas, fica manifesto nas falas das entrevistadas que a responsabilidade foi transferida para as escolas, que tiveram de conduzir sozinhas as situações de contaminação e adoecimento dos sujeitos escolares como um todo.

De igual modo, o documento orientou as fases para o retorno à atividades no âmbito pedagógico da seguinte maneira:

1º Fase - medidas preliminares a serem procedidas no período de 23 de maio a 30 de junho de 2020.

2º Fase - período correspondente à primeira volta progressiva às aulas presenciais, de 1º a 31 de julho de 2020;

3º Fase - segundo período de volta progressiva às aulas, de 1º a 31 de agosto de 2020;

4º Fase - a partir de 1º de setembro de 2020, com o retorno de todos os estudantes.

Esses foram os prazos retirados e alterados na Nota nº 03/2020, o que, de certa forma, não impediu que a Secretaria continuasse publicando as orientações por meio do Planejamento de Retorno às Aulas. Conforme os argumentos de Pereira, Negrão e Cardoso (2020, p. 78):

O elemento fulcral da orientação no âmbito pedagógico é de responsabilização da equipe gestora da escola, no sentido de: assegurar o uso do espaço físico, obedecendo ao limite mínimo, mesmo que não se disponha de espaço suficiente para assegurá-lo; promover formação docente sobre o uso de metodologias para a realização de aulas não presenciais, mesmo que as escolas sejam desprovidas de equipe e recursos para tal; orientar educandos e familiares para a adoção de metodologias de desenvolvimento de sessões de estudos não presenciais, mesmo que estas famílias não apresentem condições mínimas de suporte tecnológico ou estrutural para a acompanhar o desenvolvimento das atividades com os educandos.

Nesse sentido, tanto a grande desigualdade no acesso à internet quanto os índices socioeconômicos das escolas, evidenciados pelos problemas de infraestrutura, “somados às dificuldades dos professores no desenvolvimento de atividades remotas, são questões graves que merecem mais atenção, visto que o documento não garantiu efetivamente tais demandas” (Hora; Oliveira; Corrêa, 2021, p. 9).

A Nota apresentou também a definição de critérios de avaliação para o ano letivo de 2020, no sentido de evitar o avanço do ano escolar para o ano de 2021, bem como o aumento da reprovação e do abandono escolar, como se os profissionais da educação tivessem a capacidade de solitariamente resolver nas escolas “os problemas advindos de uma pandemia, e superar todos os desafios para que as crianças, adolescentes e jovens frequentassem as aulas e permanecessem no ambiente educativo a qualquer custo, apresentando bons resultados” (GESTAMAZON; GERU, 2020, on-line).

No dia 16 de junho de 2020, o Fórum Regional de Educação também se posicionou, cobrando garantias de prevenção de saúde para a comunidade escolar, alertando para a utilização de atividades à distância e para a impossibilidade de realização na maioria das escolas do Estado, defendendo ainda a revogação da Nota nº 01 do CEE/SEDUC.

Além das notas, houve também a instituição da Lei Estadual nº 9.051 de 13 de maio de 2020 (Pará, 2020d), que estabeleceu, no âmbito do estado, a obrigatoriedade de

uso de máscaras em vias, logradouros públicos, como medida de contenção ao coronavírus:

De par com o isolamento social, nunca o uso de uma arma tão singela, que a rigor, esconderia rostos, revelou tantos olhares de angústia e de solidariedade, a nos amalgamar confiantes num novo desenho de relações, num futuro mais generoso e diferente deste distante dezembro de 2019 (Dalcolmo, 2021, p. 22).

Em seguida, veio a Resolução CEE/PA n° 296, de 18 de junho de 2020 (Pará, 2020s), que estipulou a avaliação dos alunos no ano letivo de 2020, por escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará, por meio de instrumentos que não permitiram avaliar com qualidade o desenvolvimento dos alunos e alunas, primando apenas pelo quantitativo, favorecendo, portanto, a divisão de tarefas com prazos determinados. Dessa forma, o qualitativo foi deixado de lado, de modo que não houve um acompanhamento adequado dos educandos, evidenciando a ênfase no controle dos resultados e o alinhamento aos preceitos da Nova Gestão Pública.

Assim, foi necessário entregar as atividades e ao mesmo tempo contabilizá-las para saber quem havia recebido, se haviam feito, para posteriormente colocar essas informações nos relatórios de atividades não presenciais, que deveriam ser preenchidos pelos professores e depois lançados no sistema, como forma de garantir a avaliação dos estudantes. Mais do que simples instrumentos, o uso dessas ferramentas emergiu

como máquinas de administrar, dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável. Tudo isso de forma constante e sem interrupções, com a sistematicidade e a calculabilidade típicas de uma máquina, bem como com a especialização, a objetividade e a impessoalidade que são apanágio do funcionário especializado numa organização burocrática (Lima, 2011b, p. 9).

No afã de mostrar resultados, o Estado estabeleceu nas escolas a prática de relatórios, convertendo-se em sobrecarga de trabalho aos docentes e desviando o foco do processo educativo para os meios, em detrimento dos fins da educação. Conforme observou a equipe gestora:

A gente programava as entregas de atividades, montava as atividades, mandava fazer a reprodução dessas atividades, divulgava os horários de entregas dessas atividades, e a devolução delas, depois lançava no sistema, então foram muitas etapas (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Eu me senti cobrada em atender isso para que a Escola tivesse um bom desempenho nas atividades remotas, eu me sentia na obrigação porque o aluno não poderia ficar sem estudar, tenho que fazer algo bom por ele também (Diretora da Escola Relutância, 2022).

Nos relatos das entrevistadas, podemos perceber a superexploração do trabalho tanto em uma escola como na outra, pois, diante da condução das mais variadas tarefas, em diferentes etapas, os novos processos de controle centralizado impuseram muitos obstáculos ao exercício de autonomia da gestão escolar, que, ao mesmo tempo em que se viu pressionada a ter que responder ao órgão central sobre o monitoramento dos alunos, também se viu obrigada a atender à comunidade ao demonstrar preocupação com a aprendizagem dos educandos.

Por outro lado, a Gestora da Escola Relutância se viu:

Permanentemente colocada entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionassem melhores condições de trabalho e promovessem melhoria do ensino; do outro, o Estado, não satisfazendo tais reivindicações, e diante do qual o diretor devia responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros viessem representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes (Paro, 2010, p. 201).

Com isso, validou-se consideravelmente os princípios da hegemonia da NGP na gestão das escolas pesquisadas.

Resgatando o percurso escabroso da educação nacional, no dia 7 de julho de 2020, o CNE veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, com orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia da COVID-19, por meio do Parecer CNE/CP nº11 (Brasil, 2020o), respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino com o objetivo de:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes para orientar o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que poderiam ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino, recomendando o desenvolvimento de planos para a continuidade da implementação do calendário escolar de 2020-2021, de forma a retomar gradualmente as atividades, de acordo com as medidas estabelecidas pelos protocolos e autoridades locais, considerando o ritmo e intensidade da pandemia em cada localidade.

Nessa direção, o estado do Pará emitiu as orientações para o retorno não presencial e presencial através de quatro documentos: o Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 01 de 13 de agosto de 2020 (Pará, 2020t); o Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 12 de

03 de setembro de 2020 (Pará, 2020u); o Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 05 de 18 de setembro de 2020 (Pará, 2020v) e Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 07 de 25 de setembro de 2020 (Pará, 2020w).

O Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 01 de 13 de agosto de 2020 (PARÁ, 2020t) encaminhou o material orientador elaborado pela Secretária Adjunta de Ensino (SAEN), contendo as informações que julgavam imprescindíveis para o funcionamento das escolas no enfrentamento à pandemia, em consonância com a Nota Técnica Conjunta CEE/PA nº 01/2020, alterada por essas diretrizes que diziam respeito a higiene e cuidados pessoais, distanciamento social, acompanhamento das condições de saúde e comunicação, com novas fases de retorno às atividades não presenciais a serem desenvolvidas no âmbito das unidades de ensino:

Na Fase 1, de 14 a 25/09/2020, seriam feitos: o replanejamento dos planos de ação pelos diretores escolares; monitoramento das UREs e USEs sobre as ações desenvolvidas pelas escolas; elaboração de atividades complementares pelos professores; reprodução dos materiais elaborados pelos professores para as aulas complementares; escalonagem do retorno às aulas não presenciais, priorizando os anos/séries finais; início das aulas não presenciais, dentre outros;

Na Fase 2, estabelecida no período de 28/09/2020 a 23/10/2020, haveria início das atividades presenciais, com 25% do total de alunos das turmas, entre 28/09/2020 e 09/10/2020, e o início das atividades presenciais com 50% do total de alunos das turmas de 13 a 23/10/2020.

Na Fase 3, a partir de 26/10/2020, haveria o início das atividades presenciais com 100% do total de alunos.

Conforme o documento, a prioridade para a retomada seria para os anos finais do Ensino Fundamental I e II - 5º e 9º (quinto e nono anos), pois esses alunos estariam em fase de transição nesses ciclos de aprendizagem, assim como para os alunos da 3ª série do Ensino Médio, que realizariam a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e deveriam estar preparados para esse grande desafio (Pará, 2020t, p. 17).

Entretanto, as observações de Hora, Oliveira e Corrêa (2022, p. 10) indicam que “sem as escolas terem organizado a estrutura para o retorno presencial com segurança sanitária, o documento já fazia menção às avaliações externas”. Além disso,

A crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência, na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico, na empresa como sinônimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controle da qualidade, etc. (Lima, 2011b, p. 133).

Nesse sentido, a valorização do individualismo, da meritocracia e da vantagem competitiva entre os indivíduos foi reforçada e “a escola enquanto espaço de socialização e de afirmação das diferenças, em que as diferentes culturas se entrelaçam, tornou-se um espaço segregado” (Queiroz; Queiroz; Santos, 2020, p. 103).

O documento trouxe igualmente a informação de que era o momento de reunir com os gestores das escolas para que fosse traçado o retorno às atividades não presenciais e o acompanhamento do replanejamento dos planos de ação, com previsão de retorno progressivo à presencialidade. Contudo, a reunião foi no sentido de apresentar o que foi estabelecido, diante dos protocolos de segurança, higiene e cuidados pessoais, do distanciamento social, do acompanhamento das condições de saúde, da comunicação; com indicações específicas às UREs, USEs, ao administrativo e pedagógico, aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais e/ou responsáveis.

Foi mais uma obrigação que recaiu sobre a equipe gestora, pois tratou-se de um agrupamento apenas em nível informativo. Segundo as coordenadoras pedagógicas:

Foi a equipe que pensou em como articular alunos, professores, questões sanitárias né, e ainda tinham as orientações da própria SEDUC, porque às vezes saía a orientação, mas a tua realidade é uma, então você precisa adequar à tua realidade àquela orientação, você não pode fugir totalmente daquela orientação, mas você também tem que tentar adequar à sua realidade (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

A gente percebeu que o trabalho ficou mais concentrado, muitas das vezes a gente precisou fazer o trabalho de orientação com a comunidade, porque eles vinham pegar as atividades, as professoras estavam trabalhando remotamente, estavam usando o *WhatsApp* como principal ferramenta, mas os pais quando vinham à Escola queriam uma orientação mais de perto, então nós tivemos que fazer também esse trabalho de orientação, muitas vezes tivemos que exercer outras funções que nós não estávamos habituadas, o grupo não estava todo coeso dentro da escola, houve uma fragmentação de tarefas e uma concentração de trabalho nesse contexto (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Os professores mandavam e nós encaminhávamos aos alunos, não tinha um grupo específico por professor, eles não quiseram entrar no primeiro momento, então somente nós que fazíamos isso, jogavam tudo pra coordenação e a coordenação ia enviando para os responsáveis, e chegava a ponto do pai retornar para a coordenação dizendo: – Olha Coordenadora, o meu filho não está entendendo isso de inglês, dá pra você explicar? Dá pra você explicar geografia, história? Então foi muito complicado esse tempo. E eu ainda recebia tudo isso pra repassar aos professores (Coordenadora A da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

O acúmulo de tarefas foi notório na fala das coordenadoras, visto que as mesmas se sentiram responsáveis por outras dimensões do trabalho da Escola, que, antes da pandemia da COVID-19, não eram incumbências suas, fazendo com que elas fossem colocadas

em uma situação de urgência, que exigiu rápida mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes digitais, capacidade de navegar no cenário online para solução técnica ou pedagógica, reunir e usar recursos digitais ou colaborar, para que o ensino acontecesse sob restrições palpáveis (Silva; Behar, p. 22).

Assim, o cenário da gestão escolar na pandemia da COVID-19 exigiu qualificação para o exercício de diferentes funções nas unidades escolares, não se tratando apenas de uma função meramente burocrática, mas de ação e articulação entre os saberes, os espaços e a comunidade intra e extraescolar.

Ademais, ao reunir especialmente com as gestoras para informar apenas como deveria ser, a SEDUC-PA terminou por valorizar “aqueles que seriam responsáveis diretos pelo controle das pessoas, os que deveriam cumprir as normas e realizar os procedimentos” (Paro, 2015, p. 20), reforçando o papel de centralidade na figura das gestoras escolares, além de colocá-las “no centro do conflito: ante a comunidade escolar, que buscou resposta às suas necessidades e diante do poder público, que não atendeu com eficiência às demandas e exigiu o cumprimento das metas preestabelecidas” (Oliveira; Duarte, Clementino, 2017, p. 717).

No relato da Coordenadora B da Escola Relutância, é possível notar a força da imposição normativa traduzida em poder e em ações na UE, diante da necessidade de atender à legislação, resultando na fragmentação das tarefas e na concentração de atividades, fazendo com que as profissionais fossem impelidas

à filiação nas políticas neoliberais que visam promover um “mercado da educação” por meio da privatização disfarçada da escola pública e a introdução, sob pretexto de aumentar a eficácia e a eficiência da escola, de uma tecnologia de controle e dominação, através das estruturas organizativas e modos de gestão que são postos em prática (Bernardo, 2020. p. 82).

Em condições adversas, em meio à pandemia da COVID-19, as reformas globais da administração foram sendo legitimadas pela gestão das escolas pesquisadas. De acordo com Vidal (2010, p. 23):

Apesar da massiva incorporação de novas tecnologias da informação (TI) e da aparente modernização causada por este fato, a maioria das organizações públicas seguem mantendo as antigas formas de burocracia tais como: unidade de mando, segmentação interna de base funcional, controles primários sobre procedimentos, centralização dos sistemas de tomada de decisões, entre outros.

Nessa mesma direção, foi emitido o Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 12, de 3 de setembro de 2020 (Pará, 2020u), encaminhado particularmente aos gestores de USEs/UREs, diretores, vice-diretores e secretários de escolas estaduais, no sentido de contribuir para a operacionalização e efetivação das medidas sanitárias, por meio de um

Acordo de Cooperação Técnica com o Banco do Estado do Pará (Banpará), destinando auxílio financeiro para aplicação, exclusivamente, no emprego das ações de combate à COVID-19, na proporção de 80% para aquisição de material e 20% para contratação de pessoa jurídica para cada escola do estado, através de seu respectivo gestor, e na ausência deste, o seu vice ou secretário escolar.

Segundo indicações do documento, cada gestor ou responsável pela aplicação do recurso deveria realizar a aquisição dos insumos necessários para garantir a segurança daqueles que frequentassem as unidades escolares, com a aquisição de itens que iam desde a instalação de pias plásticas e materiais hidráulicos, até a compra de máscaras descartáveis, álcool em gel e materiais de higiene e limpeza, generalizando, “por via administrativa, as características identificadas nas ‘escolas eficazes’, procurando desenvolver a autonomia da escola na alocação e distribuição de recursos, reforçando o sentido de “gestão centrada na escola” (Barroso, 1996, p. 134

Aliás, foi preciso haver uma pandemia se anunciar para que os governantes compreendessem que a utilização de água, sabão e papel higiênico – recursos raros nas escolas – era necessária e fundamental para manter a higiene dos sujeitos escolares. Ações a esse respeito também foram relatadas pela equipe gestora:

A gente tinha que ter todos os cuidados, os tapetes para limpar os pés, o álcool, uma higienização constante de banheiros, dos locais, das superfícies e tudo né, a gente tinha que pensar em muitos detalhes pra coisa poder funcionar e de repente a gente se via assim, a escola tomou uma atitude que prejudicou a comunidade né, então a gente tinha que pensar tudo junto, fazer a parte pedagógica funcionar, ter os cuidados sanitários, pensar no bem-estar da comunidade, eram muitas demandas, uma pressão muito grande pra gente e principalmente pra Direção da Escola (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

O processo educacional teria que se desenrolar em um novo contexto, no qual necessitava de uma preparação específica para fazer frente a esse novo momento, nós sabíamos daquela pressão toda e a gente tinha que dar um retorno pra comunidade (Coordenadora A da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Os relatos das coordenadoras mostram que, mesmo diante de tantos “atropelos” e muitas interrogações, houve soluções pensadas pelos atores escolares para lidar com a situação adversa, pois, conforme Oliveira e Corrêa (2022, p. 2), além da preocupação com a vida, com a saúde, com os seus e com tantas perdas, foi necessário ainda responder às demandas sociais, políticas, pedagógicas, de segurança, saúde, higiene e pessoais, na tentativa de buscar meios para adaptação ao caos generalizado e para o combate às desigualdades já existentes em todos os níveis de ensino, que foram ampliadas e/ou reveladas na pandemia da COVID-19.

Logo depois foram enviados às unidades de ensino o Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 05, de 18 de setembro de 2020 (Pará, 2020v), com encaminhamento de orientações e planejamento de retorno às aulas, e o Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 07 de 25 de setembro de 2020 (Pará, 2020w), com a complementação de tais orientações, encaminhando ainda as orientações pedagógicas da Coordenadoria de Educação Especial (COEES).

No Memorando n° 05/2020 de 18 de setembro (Pará, 2020v), além dos termos que deveriam ser assinados pelos responsáveis, em caso de contaminação – consentimento –, não participação nas atividades presenciais e/ou não presenciais – responsabilidade –, o documento trouxe os mapas de conteúdos mínimos para os níveis, modalidades e ofertas no Ensino Fundamental e Médio, e o Plano Orientador de Atividades Escolares não Presenciais (POAENP) para todas as turmas de todos os níveis e modalidades – do 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série do Ensino Médio, EJA Fundamental, EJA Médio, Mundial Fundamental e Médio. Também contempla orientações sobre a carga horária a ser cumprida com as atividades não presenciais, de modo que todos os instrumentos que poderiam ser utilizados para essas aulas, a fim de que favorecessem a aprendizagem dos alunos e alunas, assim como o acompanhamento e registro de todas as atividades não presenciais para que pudessem ser contabilizadas na composição da carga horária anual.

Com a criação dos termos, tudo o que porventura viesse ocorrer nas escolas teria a ciência e anuência dos pais, dado que os mesmos já tinham sido informados anteriormente, cabendo a eles a “decisão” pela frequência ou não dos estudantes, permitindo transformar o serviço público em serviço ao público, pois cada responsável pôde apontar a sua “escolha”, sobre qual “serviço” desejaria receber. Isso isentava a SEDUC-PA de suas responsabilidades e obrigações, evidenciando um abismo significativo entre o que pretendeu a legislação e a realidade dos discentes da rede pública estadual, que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, sem as mínimas condições de sobrevivência.

Em relação aos conteúdos mínimos, a sugestão da Secretaria era para que a comunidade escolar desenvolvesse, na medida do possível, metodologias adequadas a sua realidade sociocultural e que garantisse o mínimo dos conteúdos significativos constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De outra maneira, os docentes poderiam articular suas atividades por meio de áreas de conhecimento, elaborando projetos com temas geradores e transversais. Mas, efetivamente, segundo os apontamentos de Saviani e Galvão (2021, p. 43),

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários [...]. Já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.

Nessa perspectiva, os avanços tecnológicos que seriam para facilitar a dinâmica organizacional e de trabalho da equipe gestora, assim como a aprendizagem dos estudantes, auxiliando a execução das atividades e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, na verdade serviram para aumentar os encargos e responsabilidades, evidenciando o lado perverso da função, além de excluir os educandos. Consequentemente, a garantia do direito à educação não se efetivou, resultando em profissionais adoecidos e estudantes desestimulados e prejudicados.

É fato que “as tecnologias digitais foram essenciais frente às demandas impostas pela pandemia da COVID-19, mas o Ensino Remoto Emergencial foi implementado e não propiciou tempo hábil aos profissionais da educação para se prepararem” (Pacheco; Costa; Silva, 2023, p. 116). Com base nos estudos divulgados pelo Instituto Unibanco e o Todos pela Educação, após análise das ações adotadas entre março e outubro de 2020, no “Índice de Educação à Distância, criado por pesquisadores da Universidade de São Paulo - USP, foram apontadas muitas deficiências na implantação do ensino remoto nos estados, com o fechamento de escolas no País” (Todos Pela Educação, 2020, p. 15).

Torna-se evidente que, no contexto mundial recente de crise sanitária, com todas as implicações da pandemia da COVID-19, a educação sofreu grandes impactos e “a adoção de métodos ativos e emprego de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs foi a estratégia adotada pelos governos para manter ou adaptar seus calendários letivos” (Pacheco; Costa; Silva, 2023, p. 110). Contudo, é importante ressaltar que existe uma geração de pessoas que precisa de formação, sendo necessário utilizar o potencial das ferramentas disponíveis para ofertar uma educação de qualidade, no sentido de atender a uma grande quantidade de estudantes que têm uma enorme dificuldade para acessar essas ferramentas.

Ademais, pelos relatos das profissionais, é possível notar que a questão curricular foi imposta às escolas, sendo bastante cobrada junto às equipes, pois segundo elas:

Nós tivemos que fazer várias vezes a adaptação curricular com o Currículo do Estado e os professores precisavam montar um currículo mínimo, com o que seria minimamente necessário para os alunos aprenderem naquele período, então nós fizemos isso umas duas ou três vezes pra gente tentar adequar as nossas atividades, então de certa forma foi uma imposição porque não era a nossa proposta (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

A BNCC veio com uma proposta única, nacional, sem levar em consideração a realidade da nossa região, que foi uma das mais prejudicadas durante a pandemia, né, inclusive a gente pode perceber isso quando se fala que a região Norte ficou esquecida em relação à internet para que as crianças pudessem acompanhar as atividades *online*, o Estado só reproduziu aqui (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

A escola precisava trabalhar a BNCC e todos os conteúdos enviados deveriam estar de acordo com o que estava lá, de acordo com o Estado do Pará, a gente não teve liberdade para decidir o currículo, tínhamos que seguir à risca o currículo da SEDUC. Então nós fugimos à regra e seguimos o que entendemos ser melhor e possível para aquele momento, porque tem conteúdos que as crianças não conseguem alcançar de longe, é necessário que o professor esteja perto, a gente acabou elencando alguns conteúdos mais relacionados à alfabetização mesmo, de maneira bem simples, para que os pais pudessem ajudar em casa (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Há uma percepção paradoxal de autonomia observada na fala da equipe, no que diz respeito ao controle sobre o trabalho e ação política. Ao mesmo tempo em que afirmaram ter certo grau de autonomia para tomar decisões, admitiram receber dos órgãos competentes orientações determinadas, que limitaram seu campo de ação, “um paradoxo que parece ter a ver com sua prática e o local que ocupam no sistema de relações que passa pela comunidade local e o poder público” (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 12)

Assim, as questões curriculares foram amplamente cobradas pelos órgãos centrais. De acordo com Pereira, Negrão e Cardoso (2020, p. 82), a SEDUC-PA conjuntamente com o CEE/PA:

não hesitaram em ressaltar o objetivo maior da forte presença da correlação de forças que acompanha a política educacional, traduzido pelo relevo dado pelos órgãos responsáveis pela emissão da Nota, qual seja de atender às necessidades do cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCCe pela matriz do ENEM, sob a justificativa da regularidade do ano letivo, escamoteado pela regularidade das determinações do empresariado da educação.

Se já estava difícil conduzir as atividades pelos grupos de *WhatsApp*, torna-se ainda mais difícil imaginar como garantir que estas estivessem em consonância com a BNCC, desprezando completamente a pandemia da COVID-19, a dificuldade das famílias e a proposta pedagógica das escolas.

Inclusive, no relato da Gestora da Escola Resistência, há uma afirmação sobre terem seguido um caminho diferente, dentro do que era possível naquele momento. Como nos lembra Lima (2011b, p. 59), trata-se das regras que foram produzidas e partilhadas pelos pequenos grupos, as regras informais, “que se afirmaram como um grau de autonomia possível, e legítima do ponto de vista formal” (Lima, 2011b, p. 59), configurando que o corpo normativo é marcado por incongruências e contradições, que não deixaram de ser exploradas e utilizadas pelos atores em sua defesa.

Houve um longo percurso até a SEDUC-PA conseguir delinear uma orientação que trouxesse uma forma de comunicação mais efetiva e de promoção de situações de aprendizagem, de modo a garantir aos estudantes e à comunidade escolar a continuidade das atividades, ainda mais, sem o aporte de recursos financeiros para garantir efetivamente tais ações. Nesse contexto, a NGP foi sendo assimilada pela equipe gestora da educação pública, do MEC às escolas, perseguindo um estado supostamente eficiente e dinâmico que buscou mais resultados com menos emprego de recursos.

A pandemia, com certeza, provocou a possibilidade de se repensarem os modelos atuais de ensino, “os modelos estruturais das escolas, as práticas de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e, nesse bojo, a maneira com que as famílias interagiram com o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos” (Peres, 2020, p. 29).

Houve ainda o Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 07, de 25 de setembro de 2020 (Pará, 2020w), que trouxe a complementação das orientações para o retorno e, com elas, as orientações pedagógicas da Coordenadoria de Educação Especial (COEES). Vale ressaltar que, depois de sete meses sem aula, essa foi a primeira manifestação da SEDUC-PA em relação à modalidade de ensino.

O documento orientou que o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e sua oferta, em tempos de pandemia, poderia ocorrer de forma presencial – tempos escalonados –, e não presencial – atividades remotas domiciliares –, considerando os seguintes aspectos: os estudantes do grupo de risco estariam dispensados das atividades presenciais, de acordo com as orientações em vigor.

Aos estudantes que não estivessem no grupo de risco, o retorno às aulas passaria por uma decisão resultante da família e de avaliação individual realizada pelos professores da Educação Especial, da sala comum e coordenadores pedagógicos seguindo as recomendações estabelecidas pela SEDUC-PA (Pará, 2020w).

Mais uma vez, as famílias foram responsabilizadas pela decisão ao retorno presencial, mesmo sem nenhuma garantia de segurança sanitária e equipamentos

necessários para a condução do ensino, que deveria ser ofertado obedecendo também os percentuais de escalonamento. No contexto escolar, “essas orientações foram sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas que se apresentaram não como forma de responder aos problemas, mas como a única resposta possível” (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 19)

Conforme indica a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando as suas especificidades, principalmente, levando em conta as suas realidades.

O público-alvo da educação especial inclui estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996). Essas pessoas, por fazerem parte de um grupo mais vulnerável, enfrentaram outras barreiras no contexto da pandemia da COVID-19, além das que foram impostas a todos os estudantes neurotípicos¹¹⁰. “A maior delas foi exatamente o ensino remoto e o distanciamento social, sendo necessário, portanto, reorganizar e repensar os objetivos de trabalho, considerando a situação de pandemia” (Nascimento *et al.*, 2020, *on-line*).

Tem-se aí um retrocesso significativo em se tratando dos avanços já alcançados pelos educandos, visto que:

Durante a pandemia, algumas crianças que já apresentavam progressos e consideráveis avanços no que diz respeito à autonomia e autoconfiança retrocederam em virtude da ausência dos profissionais que lhes dão suporte na escola (cuidadores, professor regente, professor especializado da sala de AEE). Eles atuavam de forma especializada e coordenada, estabeleciam uma rotina necessária ao bom desempenho do aluno, mas tiveram sua atuação impedida pela suspensão das aulas presenciais (Moreira, 2021, *on-line*).

No que concerne ao acompanhamento desses estudantes nas escolas, as entrevistadas relataram que:

Os professores do atendimento especializado também tinham grupos de *WhatsApp* e nos grupos eram repassadas as orientações, o calendário de entrega das atividades impressas, foi feito de igual maneira como para os alunos das turmas regulares (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Não houve diferenciação de atendimento, até porque nesse ano a gente não tinha alunos deficientes, na verdade não é que a gente não tivesse alunos deficientes, quando acontece a matrícula, nós temos muitos alunos que não têm

¹¹⁰ Neurotípico é um termo que se refere a pessoas que não possuem nenhuma neurodivergência. O termo é usado para descrever indivíduos com desenvolvimento ou funcionamento neurológico típico. Em outras palavras, é usado para descrever pessoas que aparentemente não são acometidas por nenhuma psicopatologia, doença, síndrome ou qualquer prejuízo de ordem mental.

laudo né, então no ato da matrícula é difícil aparecer o laudo, mas durante a rotina de aulas os professores vão percebendo e vão encaminhando, e a gente vai solicitando a avaliação do AEE, sendo que o ano letivo mal tinha começado, quando veio o *lockdown*, então essa triagem ainda não tinha sido feita, pelo menos no nosso turno da noite, então alunos com laudo a gente não tinha. Mas não houve diferenciação de atendimento, isso é fato! Todos foram pelo *WhatsApp* com entrega de atividades. (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Os alunos com deficiência participavam nas aulas como os outros, mas as professoras do SAEE fizeram um grupo só pra eles, com atendimento *on-line*, da melhor forma possível. Eles também recebiam as atividades produzidas pelas professoras específicas pra eles (Gestora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Pelos relatos da equipe, ficou claro que as especificidades e as realidades dos alunos e alunas do AEE não foram levadas em consideração, como indica a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, uma vez que os educandos seguiram o mesmo formato de atendimento dispensado aos demais. Certamente, muitos estudantes foram excluídos do processo educativo, pois os profissionais tiveram que pensar propostas que pudessem ser mediadas com a ajuda dos familiares, respeitando as especificidades e particularidades dos educandos, “a escassez de recursos tecnológicos, a falta de tempo das famílias e até mesmo a prioridade dada aos atendimentos” (Nascimento *et al.*, 2020, *on-line*).

No dia 18 de agosto de 2020, foi a vez da Lei Federal nº 14.040 (Brasil, 2020p), que em caráter excepcional determinou que as normas a serem adotadas durante o estado de calamidade pública deveriam seguir as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por editar as Diretrizes Nacionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, as instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, deliberando sobre: os dias letivos e a carga horária; os direitos e objetivos da aprendizagem; o planejamento escolar; e o retorno às atividades presenciais e às atividades pedagógicas não presenciais.

Assim, conforme disposto no parágrafo 5º:

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (Brasil, 2020p, p. 2).

Para a implementação da referida lei, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 15, no dia 6 de outubro de 2020 (Brasil, 2020q), contendo as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020p), que estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante

o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020j).

Porém, os meios necessários para a realização das atividades não foram viabilizados pelo governo federal, deixando a cargo dos estados e municípios a responsabilidade pelo cumprimento de tais exigências; estes, por sua vez, transferiram-na às unidades educativas, gerando uma série de problemas aos profissionais, às famílias e às comunidades em geral.

No mesmo período, o estado do Pará criou a Lei nº 9.139, de 29 de outubro de 2020 (Pará, 2020x), que instituiu o Programa Estadual Extraordinário de Transferência de Renda (Renda Pará), com o objetivo de transferir renda aos cidadãos atingidos social e economicamente pela pandemia da COVID-19, de modo a mitigar os seus efeitos, por meio de um acordo de cooperação técnica celebrado com a Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda (SEASTER), como forma de apoio às famílias vulneráveis, que garantiu em seu Artigo 2º:

Art. 2º São beneficiários do Programa instituído por esta Lei, as unidades familiares que constem em lista pública de beneficiários do Programa Bolsa Família do Ministério da Cidadania até a promulgação desta Lei e que atendam aos critérios e exigências de atualização de cadastro ao órgão federal.

Art. 3º A execução do Programa previsto nesta Lei consiste na concessão de auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais), pago em parcela única, a cada unidade familiar cadastrada no Estado do Pará, nos termos do art. 2º desta Lei (Pará, 2020x, p. 1).

O pagamento iniciou em 30 de novembro de 2020, sendo cota única para os beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), mas, com a continuidade da crise, foi renovado pelo Poder Executivo estadual e voltou a ser pago em março de 2021.

Além do Renda Pará de R\$100,00 (cem reais) – Renda 100 –, o pacote também incluiu um auxílio único de R\$500,00 (quinhentos reais) – Renda 500 – para músicos, técnicos, garçons, cabeleireiros, manicures, professores autônomos de educação física, assim como um auxílio único de R\$2.000, 00 (dois mil reais) para bares, restaurantes, lanchonetes, academias e arenas.

Para auxiliar trabalhadores informais, catadores, flanelinhas, feirantes e ambulantes dos municípios que estavam em *lockdown*, foi garantido o valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) – Renda 400 –, pagos em duas parcelas de duzentos reais, alcançando, em maio de 2021, novas categorias de profissionais: ambulantes, catadores de recicláveis, feirantes e guardadores autônomos de veículos, com aproximadamente 34 mil contemplados. Sem dúvida, o auxílio foi importante para muitos trabalhadores

informais e muitas famílias que se beneficiaram em um período de grande necessidade.

A propósito:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade para que sua “generosidade”, continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (Freire, 1996 p. 33).

Diante da pandemia de COVID-19, os cenários mudaram e a crise sanitária logo se transformou em oportunidade de negócio.

Retomando a cronologia nacional, a Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020p), foi reexaminada pelo Parecer CNE/CP nº 19, de 08 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020r), instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020s), reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020j), estendendo até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no Ensino Básico e Superior em todo o país, dando autonomia aos sistemas públicos municipais e estaduais de ensino, bem como às instituições privadas para normatizar a reorganização dos calendários e o replanejamento curricular ao longo do ano.

A partir de então, os documentos elaborados trouxeram o ensino remoto como alternativa viável para conter a contaminação e o enfrentamento do vírus, evidenciando a necessidade da utilização maciça de ferramentas digitais, em substituição às aulas presenciais, afetando consideravelmente estudantes e professores. Porém, acontece que:

O tão propalado ensino remoto se apresentou como uma possibilidade de alcançar os educandos, ao mesmo tempo em que evidenciou as fragilidades de acesso destes às redes públicas de ensino do Brasil, pois com essa modalidade “nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Embora a Lei tenha garantido o acesso aos meios necessários para a realização das atividades educacionais, estes não foram efetivamente viabilizados às escolas e/ou estudantes. Conforme evidenciam Saviani e Galvão (2021, p. 39):

Considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar, e o que se observou de maneira geral, foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

O governo federal deixou a cargo dos estados e municípios a responsabilidade pelo retorno às aulas por meio da oferta do ensino não presencial, descentralizando a

administração pública para as unidades locais, sem a mínima infraestrutura para tanto. Com isso, demonstrou-se que não houve diálogo entre as federações, para identificar os riscos envolvidos na volta às aulas, nem um mapeamento dos perigos locais e/ou regionais.

Desse modo, as regras convocadas para a elaboração dos horários, a gestão financeira, o funcionamento das escolas, a avaliação dos estudantes, entre muitas outras ações que foram pensadas no ambiente educativo, as quais serviram para ilustrar bem “a recriação parcial de um modelo decretado e a produção de regras alternativas” (Lima, 2011b, p. 121), que efetivamente ocorreram nas escolas.

Dois dias depois, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020r), cujo Artigo 31 estabeleceu que, no âmbito dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia de COVID-19, com protocolos de biossegurança.

Em seu parágrafo único, foi determinado que as atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser utilizadas de forma integral nos casos de: I - suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; e II - condições sanitárias locais que trouxessem riscos à segurança das atividades letivas presenciais (Brasil, 2020r). Assim:

Para os educandos, a educação foi projetada aos recursos digitais, com *tablets*, *notebooks* e *smartphones*. Aos professores, as aulas presenciais foram adaptadas a aulas online e videoaulas gravadas e, em alguns casos, a produção de apostilas para apoio didático e aulas remotas, principalmente nas escolas públicas onde os recursos das famílias dos alunos são mais escassos, este seguiu sendo o único material (Oliveira; Rodrigues, 2020. p. 3).

Esse acontecimento e suas reverberações tiveram grande impacto na rotina dos profissionais das instituições escolares, que se viram obrigados a experimentar um processo de transposição das aulas presenciais para o ensino a distância, “assim como capacitar os docentes para o uso de novas ferramentas tecnológicas, com ênfase na real e urgente exigência de manter uma comunicação adequada com alunas e alunos e seus familiares” (Oliveira; Corrêa, 2022, p. 3). A esse respeito, a equipe gestora relatou que:

Praticamente todo o trabalho que nós não sabíamos nem como fazer nós tivemos que aprender, e também ensinar o que a gente nem sabia. Na verdade a gente fez o trabalho dos professores da coordenação, da secretaria e aí foi bem complicado porque a cobrança vinha diretamente para a direção e todo mundo longe, sendo que muitos nem tinham computador em casa com internet,

imagina, foi muito complicado (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

As informações chegavam muito em cima, inesperadas, elas iam chegando e a gente tinha que se apropriar daquelas informações, normalmente eram guias né, quando a gente tomava conhecimento daquelas informações eles já iam atualizando, já tem um novo, assim ia. (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

A partir do momento em que o corpo docente está afastado né, e que até mesmo alguns funcionários estão afastados por situações de estarem no grupo de risco, enfim, então esse trabalho ficou sim concentrado no grupo que vinha pra escola, mesmo com o sistema de escala que nós tivemos que montar para organizar nosso trabalho aqui, mas a Diretora mais vezes que nós (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Porque nesse momento eu acho que a equipe gestora foi a equipe que mais movimentou a escola diante das dificuldades. A gente tinha que se comunicar com os alunos, então a gente procedeu todo um levantamento do telefone desses alunos, nós criamos grupos de *WhatsApp* né, e nesses grupos nós comunicamos a eles o que estava acontecendo, meio que pedindo uma licença pra ter aquela comunicação com eles e nós tomamos juntos uma decisão (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Por meio dos relatos, as entrevistadas deixaram transparecer a obrigação por outras dimensões do trabalho, que antes da pandemia de COVID-19 não eram de suas responsabilidades. Normalmente no mês de dezembro, as pessoas estariam no momento de “desaceleração”, acompanhada de certa ansiedade e expectativa dos estudantes pela aprovação e/ou reprovação, e/ou ainda as tão aguardadas férias escolares. Porém, num ano adverso, marcado pela suspensão das atividades, improvisos e incertezas quanto à alteração do quadro pandêmico, as expectativas foram transformadas em angústia.

A Diretora da Escola Resistência expôs as fragilidades sentidas diante das novas demandas de trabalho anunciadas e talvez não se tenha dado conta de que, o modelo de gestão assumido, exigiu mais eficiência no desenvolvimento das tarefas e um maior controle de suas ações.

A Diretora da Escola Relutância ressaltou a agilidade com que as informações chegavam à Escola, uma vez que, assim que conseguiam se inteirar de algo, já recebiam outra solicitação, e assim sucessivamente. Isso reforça os princípios de eficiência importados da iniciativa privada, naturalizados como valores universais, não restando tempo para pensarem outras questões, exatamente conforme expõe Paro (2010, p. 190):

Enquanto na Empresa a produtora de bens e serviços em geral, é bastante grande a participação relativa das máquinas e demais meios de produção em geral, com tendência constante a sua intensificação cada vez mais, na escola é a mão de obra que possui participação relativa mais elevada.

Do mesmo modo, as Coordenadoras D da Escola Resistência e B da Escola Relutância, também destacaram que o trabalho ficou concentrado na equipe gestora,

embora a Coordenadora D tenha deixado evidente que a Gestora Escolar esteve mais presente no ambiente educativo. Isso corrobora que “onde a adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar” (Paro, 2010, p. 200).

No estado do Pará, foi evidenciada a insegurança do ponto de vista da política pública, pois foram feitos vários anúncios oficiais para a retomada das aulas, que a princípio se daria no mês de setembro, depois em outubro, novembro (PARÁ, 2020i, p. 5), até o pronunciamento de que só seriam retomadas presencialmente no ano letivo de 2021, demonstrando que o poder público não sabia o que fazer, a ponto das escolas conviverem a cada mês com novas agendas de retorno às atividades, como se a pandemia já tivesse acabado.

Assim, tanto o Estado brasileiro quanto o governo paraense insistiram consideravelmente na “rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros componentes que são comuns às grandes organizações” (Lima, 2011a, p. 31), ao menosprezarem a crise sanitária e da educação brasileira, deixando de oportunizar os meios para garantir o direito à aprendizagem dos menos favorecidos.

De fato, “a democracia exige que a autoridade judicial seja verdadeira, efetiva, e que proteja os direitos individuais, evitando sua postergação” (Souza, 2003, p. 21). Portanto, a garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças e jovens deveria ser a prioridade do Estado e da sociedade brasileira, mas não foi o que ocorreu na pandemia. Sendo assim, não há como “chamar de regime democrático quando quem governa é apenas uma minoria” (Souza, 2003, p. 34).

Diante dessa constatação, tanto o arcabouço legal quanto os relatos da equipe gestora desvelaram o controle dos órgãos centrais, sobrepondo a gestão gerencial à gestão democrática, reverberando do nacional ao local, com poucos elementos que corroboraram o verdadeiro sentido da educação humanizadora, libertadora e participativa. Nos documentos, não foram encontrados indícios de orientações que pudessem auxiliar a equipe gestora na condução das ações de maneira descentralizada, com investimentos financeiros e com a cooperação dos entes federados, no sentido de contribuir para a diminuição das desigualdades que foram multiplicadas na pandemia da COVID-19.

Em vez de políticas públicas educacionais que pudessem diminuir os impactos causados pelo vírus, foi mais viável utilizar a base da NGP, com práticas de gestão

empresarial no setor público, responsabilizando as profissionais pelas demandas da SEDUC-PA, da comunidade e pelos prédios “a que se convencionou qualificar de escolares, precariamente equipados e mal conservados, sem os mais elementares critérios didático-pedagógicos e sem as mínimas condições sequer de convivência humana” (Paro, 2016, p. 131).

Assim, nesses lugares foi vivenciada uma série de experiências entre equipes escolares, familiares, educandos e comunidades, com acontecimentos que permearam os mais diversos ambientes educativos no momento de retorno presencial, em especial as duas escolas pesquisadas, conforme veremos a seguir.

5.2.3 Os desafios da gestão escolar de Belém-PA no retorno à presencialidade: a nova doença e a velha política

O período de isolamento social fez com que os profissionais da educação se ajustassem a uma nova realidade, passando a adotar metodologias de ensino a distância, não necessariamente com o uso de ferramentas virtuais, mas predominantemente com aulas pelo *Google Meet*, grupos de *WhatsApp*, vídeos, compêndios de atividades, entre outros, como forma de garantir o acesso dos educandos aos conteúdos curriculares, para que não ficassem afastados do ambiente escolar no primeiro semestre de 2021.

Na tentativa de buscar estratégias para evitar um atraso ainda maior no calendário letivo, e de manter o distanciamento entre os sujeitos escolares, foi necessário estabelecer algumas medidas e ações para viabilizar o ensino, em meio às exigências do cumprimento dos protocolos higiênicos sanitários e à deficiência na aprendizagem dos estudantes decorrente do ano de 2020.

Nesse sentido, para compor a discussão em tela, o Quadro 11 traz os documentos instituídos a partir do ano de 2021 para o retorno às atividades presenciais, que, assim como no item anterior, traduzem as manifestações dos governos federal e estadual, além das dinâmicas diárias, relatadas pela equipe gestora, para administrar a estrutura física das escolas, diante das questões de higiene e saúde, bem como a condução da equipe escolar, as metodologias de ensino e o uso das tecnologias, e a vacinação de profissionais e estudantes, mediante as demandas da comunidade e da SEDUC-PA.

Quadro 10 - Atos legais do Estado brasileiro e do governo paraense no retorno às atividades presenciais

	GOVERNO FEDERAL	EMENTA	GOVERNO ESTADUAL	EMENTA
1	Lei Planalto nº 14.121, de 1º de março de 2021 Publicada no DOU de 02/03/2021	Autoriza o Poder Executivo federal a aderir ao Instrumento de Acesso Global de Vacinas Covid-19 (<i>Covax Facility</i>) e estabelece diretrizes para a imunização da população.	—	—
2	Lei nº 14.124, de 10 de março de 2021 Publicada no DOU de 10/03/2021	Dispõe sobre as medidas excepcionais relativas à aquisição de vacinas e de insumos e à contratação de bens e serviços de logística, de tecnologia da informação e comunicação, de comunicação social e publicitária e de treinamentos destinados à vacinação contra a covid-19 e sobre o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19	Decreto Estadual nº 2.004 de 03 de dezembro de 2021. DOE de 06/12/2021	Institui a Política Estadual de Incentivo à Vacinação contra a COVID-19; e revoga o Decreto Estadual nº 800, de 31 de maio de 2020. Alterado pelo Decreto nº 2.265, de 29 de março de 2022, publicado no DOE nº 34.912 – Edição Extra, de 29 de março de 2022. Revogado pelo Decreto nº 2.416, de 2022
			Lei Estadual nº 9.369, de 03 de dezembro de 2021. DOE de 06/12/2021	Institui, a todos os agentes públicos do Poder Executivo do Estado, a obrigatoriedade da entrega do comprovante de vacinação contra a COVID-19
3	Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021 Publicada no DOU de 05/08/2021	Trata das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar	Resolução CEE/PA nº XX de XX /01/2021 (sem data de publicação) Processo 2020/603929	Dispõe sobre as diretrizes para a reorganização dos calendários 2020/2021 no Sistema Estadual de Ensino do Pará
			Resolução CEE/PA 020 de 18/01/2021	Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e Resolução CNE/CP nº2 de 10/12/2020

			Resolução CEE/PA 021 de 21/01/2021	Prorrogação das Resoluções CEE/PA nº 217/2019 e 271/2020
			Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 2 de 28/01/2021	Encaminhamento de documentos orientadores para o ano letivo 2021 - USEs e UREs
			Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 12 de 23/04/2021 Processo	Orientações pedagógicas e esclarecimentos sobre as atividades não presenciais do segundo bimestre, referente a 03/05/2021 a 30/06/2021.
			Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 22 de 28/05/2021	Administração e orientação educacional. Orientações às unidades escolares de ensino regular e SOME.
			Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 32/2021 de 09/07/2021	Plano de retorno às aulas presenciais.
4	Lei Planalto nº 14.218, de 13 de outubro de 2021 Publicada no DOU de 14/10/2021	Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências.	Decreto Estadual nº 2.004 de 03 de dezembro de 2021. DOE nº 34.786, de 06 de dezembro de 2021	Institui a Política Estadual de Incentivo à Vacinação contra a COVID-19; e revoga o Decreto Estadual nº 800, de 31 de maio de 2020.
			Lei Estadual nº 9.369, de 03 de dezembro de 2021. DOE, 06 de dezembro de 2021	Institui, a todos os agentes públicos do Poder Executivo do Estado, a obrigatoriedade da entrega do comprovante de vacinação contra a COVID-19

			Resolução CEE/PA n° 234 de 16/12/2021.	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado AEE complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum, na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências.
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no portal do Ministério da Educação (Brasil, [20--]d), do governo do estado do Pará e do Conselho Estadual de Educação (Pará, [20--]c, [20--]d).

Após um ano de muita tensão, medo, preocupação e morte generalizada, finalmente, em janeiro de 2021, o governo assinou contrato para a aquisição da vacina CoronaVac, desenvolvida pelo Instituto Butantan, sendo compradas em seguida doses de mais três fabricantes: Pfizer, Janssen e Sputnik.

Depois de três meses, no dia 1º de março de 2021, foi instituída a Lei nº 14.121, que autorizou o Poder Executivo federal a aderir ao Instrumento de Acesso Global de Vacinas COVID-19 (*Covax Facility*¹¹¹), estabelecendo as diretrizes para a imunização da população (Brasil, 2021b). Àquela ocasião, já estava evidente que:

A estratégia pela busca da imunidade de rebanho por infecção, levou o Presidente da República a resistir fortemente à implementação de medidas não farmacológicas, tais como o uso de máscara e o distanciamento social, bem como a não promover a celeridade necessária na aquisição de vacinas. Ademais, levou o chefe do Poder Executivo Federal a dar ênfase ao uso de medicamentos comprovadamente ineficazes no combate da COVID-19. Tudo isso colaborou para a propagação do vírus (Brasil, 2021c, p. 20).

Trata-se de uma atitude considerada, no mínimo, brutal, pois, de acordo com o Relatório Final da CPI da Pandemia (Brasil, 2021c), a partir do final de maio de 2020, foram iniciadas tratativas para a aquisição de uma vacina para a COVID-19 no Brasil. Nesse sentido:

O Governo Federal anunciou parceria com a farmacêutica *AstraZeneca* e a Universidade de Oxford para desenvolvimento e produção de vacinas. A farmacêutica *Pfizer* e o Instituto Butantan também propuseram ao Ministério da Saúde o fornecimento do imunizante, embora sem obter resposta célere. Além disso, a OMS anunciou, em 15 de julho, o interesse de 150 países na *Covax Facility*, um mecanismo projetado para promover acesso rápido, justo e equitativo às vacinas contra a covid-19 em todo o mundo. O Ministério da Saúde, contudo, somente aderiu à *Covax Facility* no final de setembro. Em 16 de novembro a OMS publicou orientações provisórias, para ajudar os governos nacionais a desenvolver e atualizar seus planos nacionais de vacinação para as vacinas contra a COVID-19. Em resposta à demanda do Supremo Tribunal Federal (STF), o Ministério da Saúde entregou o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19 em 12 de dezembro. Porém, o Governo Federal, ainda não tinha vacinas a oferecer nem cronograma confiável de vacinação (Brasil, 2021c, p. 18).

Enquanto isso, o “País das maravilhas” apresentava uma explosão de casos, ocasionando a morte de 408.333 pessoas (Brasil, 2021c), também em virtude da falta de oxigênio em Manaus (AM), que resultou na transferência de pacientes para outros Estados, com possível deslocamento da variante junto, fazendo com que “o vírus soubesse monopolizar a atenção da mídia como o melhor perito de comunicação social” (Santos, 2021, p. 43).

¹¹¹ Consórcio internacional que visou o fornecimento de vacinas contra a Covid-19.

Cabe salientar que boa parte da população, já influenciada pelas informações falsas que eram bombardeadas a todo momento pelas mídias sociais, também se colocou contrariamente à aquisição e/ou imunização. Por isso, a ciência passou a ser tratada com um “despudor inaudito, como se fosse uma abstração ou um mundo dissolvido em diáfanas verdades, vendo nascer ao seu redor conceitos novos como *fake news*, a exigir laboriosamente que fossem desconstruídos” (Dalcolmo, 2021, p. 82).

Assim como na educação, a saúde também experimentou a dança das cadeiras por meio dos quatro ministros da pandemia da COVID-19, quais sejam, Luiz Henrique Mandetta, Nelson Teich, Eduardo Pazuello – o mais subserviente de todos, que chegou a dizer em uma *live* que “um mandava o outro obedecia” –, e Marcelo Queiroga, respectivamente, cujas substituições ocorreram por discordâncias com o tratamento precoce – uso da Cloroquina – tão defendido pelo ex-presidente, além da pressão de parlamentares do centrão, dentre outras situações constrangedoras. Na opinião de Dalcolmo (2021, p. 50):

Oferecer medicamentos, quer inócuos, quer potencialmente nocivos, e associar a essa prática a aplicação de um suposto “termo de consentimento” no qual se alude a uma possível toxicidade é ainda mais canhestro, porque fere o princípio da equidade como cânone ético universal, outorgado ao aplicador o direito de fazê-lo sem o devido entendimento do paciente.

O termo de consentimento ao qual a autora faz referência, diz respeito ao documento que os doentes e/ou familiares deveriam assinar, autorizando os médicos a seguirem com o tratamento precoce.

Em meio ao caos e desespero pela sobrevivência, mesmo indicando a existência de poucos estudos realizados e publicados, fosse em laboratório ou com pacientes relatando melhora na evolução clínica com uso de medicações, havia contraditoriamente, no referido termo, a confirmação de que as pessoas teriam recebido todas as explicações necessárias quanto aos riscos, benefícios e resultados esperados – ainda que não houvesse garantias de estes resultados serem atingidos. Há que considerar ainda todas as explicações quanto aos efeitos adversos¹¹² que poderiam ocorrer com o uso de “um saquinho contendo uma panaceia composta por antibióticos, corticoides, vitaminas e vermífugos para o tratamento de uma doença viral” (Dalcolmo, 2021, p. 98).

Nesse contexto, foi fixada a Lei nº 14.124, de 10 de março de 2021 (Brasil, 2021d), que dispôs sobre as medidas excepcionais relativas à aquisição de vacinas e de

¹¹² Redução dos glóbulos brancos, disfunção do fígado, alteração elétrica do coração, arritmias, e alterações visuais por danos na retina, e raramente, alergias graves ou até fatais, além de outros eventos adversos menos graves e/ou frequentes não citados.

insumos, e à contratação de bens e serviços de logística, de tecnologia da informação e comunicação, de comunicação social e publicitária, e de treinamentos destinados à vacinação contra a COVID-19 e sobre o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação (Brasil, 2021d).

A vontade do chefe do Poder Executivo federal se manifestava por uma insistência no estímulo frequente para que a população seguisse normalmente com suas vidas, sem tomar os cuidados necessários, ele próprio sendo uma das pessoas que se recusou a usar máscara, incentivando a manutenção de toda e qualquer atividade econômica, inclusive o retorno à presencialidade das aulas nas redes públicas e privadas de ensino. Apesar disso, a vacina tornou-se realidade e esperança para a população.

Na tentativa de minimizar as perdas e assegurar medidas para a contenção do vírus da COVID-19 no ano de 2021, bem como garantir a aprendizagem dos educandos e educandas, os estados e municípios seguiram as orientações do governo federal, a exemplo do estado do Pará, que também se manifestou sobre a aquisição de vacinas por meio do Decreto Estadual nº 2.004, de 03 de dezembro de 2021 (Pará, 2021a), e da Lei Estadual nº 9.369, de 03 de dezembro de 2021 (Pará, 2021b), que serão retomados mais adiante, como forma de manter a cronologia dos acontecimentos e discutir o momento em que as vacinas chegaram no Pará.

Dentre os vários episódios registados na pandemia da COVID-19, no dia 06 de julho de 2021, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 6, com as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021e). Para subsidiar o planejamento de retorno efetivo às aulas presenciais, a prioridade seria pelos seguintes aspectos:

1. Respeito aos protocolos sanitários locais e prioridade ao processo de vacinação dos profissionais de educação;
2. Reorganização dos calendários escolares considerando a flexibilização dos 200 (duzentos) dias letivos como definido no artigo 31 da Resolução CNE/CP nº 2/2020;
3. Busca ativa de estudantes;
4. Avaliações diagnósticas para orientar a recuperação das aprendizagens;
5. Replanejamento curricular considerando o contínuo curricular 2020-2021-2022;

6. Manutenção das atividades remotas intercaladas com atividades presenciais quando necessário;
7. Adoção de estratégias de aprendizagem híbrida e uso de tecnologias para complementar as aulas presenciais;
8. Formação continuada de professores;
9. Articulação entre os três níveis de governo para assegurar o acesso dos estudantes às atividades remotas e melhoria da conectividade/acesso às tecnologias;
10. Revisão dos critérios de promoção.

Nessa perspectiva, o MEC criou um Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica (Brasil, 2020t), para orientar as UEs, os sistemas e redes de ensino sobre o funcionamento e o desenvolvimento de atividades administrativas e educativas, que deveriam ocorrer de forma gradual, com segurança sanitária, a fim de que propiciassem um ambiente saudável e com o menor risco possível para a saúde e bem-estar da comunidade escolar.

Entretanto, como criar um ambiente saudável e com menor risco para a saúde e bem-estar das pessoas, diante da ausência de políticas públicas consistentes e dos efeitos adversos na saúde física e mental dos envolvidos? Esse questionamento é relevante porque durante a pandemia, “os Estados em geral, e em particular os governos, por forças políticas de direita, revelaram-se além de autoritários, muito incompetentes na gestão da crise sanitária e na proteção da vida dos cidadãos” (Santos, 2021, p. 17). Portanto, não seria apenas por meio de um documento bem redigido e pela boa vontade dos envolvidos que se garantiria o retorno e segurança dos sujeitos escolares.

De fato, houve uma mobilização dos sistemas e redes de ensino, assim como um grande esforço de gestores, coordenadores, professores e demais profissionais da educação para suprir, até heroicamente, a educação não presencial e/ou as impossibilitadas aulas presenciais. Porém, o desafio que se colocou,

foi a grande diversidade de estudantes, com origens sociais diferentes e condições de vida muito desiguais, de modo que algumas redes escolares mantiveram atividades não presenciais alternadamente com aulas presenciais; ou somente atividades remotas desde janeiro de 2021; ou ainda alguns municípios cujas atividades estavam suspensas desde o final de março de 2020, nos quais os estudantes não tiveram acesso, nem mesmo às atividades não presenciais (Oliveira; Corrêa, 2022, p. 9).

Desse modo, a normalização das rotinas escolares dependia não somente das UEs, mas também da capacidade de cooperação dos entes federados na articulação de um plano

emergencial, pautado em estratégias de curto e médio prazos, que progressivamente promovessem a educação com mais equidade e qualidade para todos.

Portanto, a realidade de muitos educandos com a transposição de aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais não pôde ser ignorada, uma vez que:

Somente o recurso tecnológico para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental não têm garantido sucesso na aprendizagem, haja vista as várias reclamações dos pais, divulgadas pelos diversos meios de comunicação, de que as crianças não conseguem realizar as atividades sozinhas, que eles estão tendo que acompanhar os filhos, mesmo sem condições para isso, além de outras queixas relacionadas a questões emocionais, de desinteresse, de apatia (Peres, 2020, p. 28).

Não obstante, os profissionais foram pressionados a atualizar suas práticas para o uso das ferramentas digitais e das tecnologias, e muitos dos estudantes e seus familiares se aventuraram nas novas experiências e complexas atividades – aqueles que conseguiram –, na tentativa de conciliar a educação dos filhos e as demais tarefas de trabalho e vida pessoal, até chegar o dia em que as escolas reassumissem o seu papel educativo, possibilitando reencontros, ressocialização e trocas de afetos entre equipes escolares e estudantes.

Essas questões didático-metodológicas foram reveladoras

do despreparo docente para uma metodologia de trabalho virtual, considerando os diferentes temas educacionais. Vale aqui destacar a interação virtual docente para o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo estudante, que geralmente se restringiu à correção das postagens das atividades no ambiente virtual, e não a mediações e intervenções pontuais em momentos específicos e tão necessários para a construção e ampliação do conhecimento (Peres, 2020, p. 28).

“Os efeitos psicológicos de períodos de quarentena durante epidemias apontam que o estresse gerado pelo distanciamento social é bastante significativo e pode gerar impactos emocionais aos profissionais da educação e aos alunos” (Brasil, 2020t, p. 7), comprovando que desafios pedagógicos e administrativos não faltaram para a gestão escolar no contexto da pandemia da Covid-19.

Seguindo criteriosamente a indicação nacional, o estado do Pará emitiu a Resolução CEE/PA n° XX de XX/01/2021 – sem data de publicação –, com as diretrizes para a reorganização dos calendários letivos 2020/2021 no sistema estadual de ensino do Pará, que no seu parágrafo primeiro determinou que:

§ 1.º- O reordenamento curricular do ano letivo de 2021, pode ser reprogramado, aumentando-se ou dias letivos e/ou carga horária, para cumprir, de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previsto no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23 da Lei 9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo

de aprendizagem assim o recomendar, evitando-se a retenção de alunos relativamente ao ano letivo de 2020 (Pará, 2021c).

Depois de toda a pressão, solicitações, mudanças de planeamento a todo instante, e acompanhamento dos estudantes por meio de aplicativos e atividades impressas, o CEE/PA determinou que todos os alunos fossem aprovados ao final do ano letivo de 2020, decisão essa que foi confirmada pelas profissionais das duas escolas:

Foram muitos relatórios, eu acho que SEDUC queria ter algum controle a respeito da desistência dos alunos ou da participação deles, algo que foi bem confuso porque depois veio a orientação que aprovava todo mundo, até foi difícil de administrar, porque tu está com o teu aluno on-line, deve estar sendo um sacrifício pra ele pagar internet ou algo assim, deixa ele ficar sabendo que está aprovado que não vai fazer mais nada, então eu te confesso, essa foi uma orientação que a gente não ficou publicizando, a gente ficou sempre estimulando eles a cumprir as tarefas, a gente nunca deixou isso claro pros alunos, senão a gente não ia ter a participação deles (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

A gente precisava colocar em relatórios em sistema para que a gente comprovasse a participação de cada aluno nas avaliações, a gente precisava encaminhar planilhas por meio do sistema, eram muitas planilhas pra gente poder confirmar que esses alunos realmente estavam sendo atendidos, eu tive coordenar, acompanhar os professores e os alunos por meio de um aplicativo que antes não era necessário porque a gente estava presencial e resolvia tudo na Escola mesmo, depois simplesmente aprovar todos (Coordenadora C da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Na verdade, era um questionamento entre todos nós sobre como seria essa avaliação final das crianças, em um momento em que estávamos somente com a entrega das atividades e utilizando o WhatsApp como comunicação e ainda assim não abrangendo todas as crianças, a entrega desses cadernos chegava a ser a nossa principal forma de manter as atividades pedagógicas na Escola. Ao chegar próximo ao final do ano houve uma determinação da Secretaria de Educação de que todos seriam aprovados para o próximo ano letivo (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Inclusive, a Coordenadora B chegou a sugerir esse controle por parte da SEDUC-PA, que ao final do ano, mesmo depois de todo o empenho das escolas, decidiu pela aprovação de todos sem consultar os sujeitos escolares. Assim, além da pressão política, houve uma sobrecarga de trabalho para que se alcançassem os resultados previstos pela SEDUC-PA. Nesse sentido, a ordem normativa também impôs limites à administração e aos órgãos que a produziram “ao ter que arcar com as responsabilidades de as ter produzido, sujeitar-se aos juízos que sobre ela se lançaram e ainda garantir os necessários recursos exigidos para o seu cumprimento (Lima, 2011b, p. 67).

No artigo 4º do referido documento (Pará, 2021c), o cumprimento da carga horária mínima prevista, incluindo as eventuais compensações relativas ao ano letivo de 2020, poderia se dar por meio de uma ou mais das seguintes alternativas:

- I- reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência;
- II- cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença de estudantes nos ambientes escolares, coordenando com o calendário escolar de aulas presenciais; e
- III- cômputo da carga horária de atividades não presenciais (mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno das atividades (Pará, 2021c).

Dessa forma, ao Estado interessava que, estando em condições ou não de atender às exigências dos órgãos superiores, as escolas assegurassem o registro da carga horária mínima. Em análise desenvolvida por Pereira, Negrão e Cardoso (2020, p. 79):

A ideia é que fosse cumprido o calendário, com carga horária de 7,5 horas-aula por dia, durante 123 dias letivos contendo reposição de conteúdos e carga horária de forma presencial e não presencial, e que isso fosse oficialmente registrado na vida documental da escola, a fim de conceber burocraticamente elementos à prestação de contas, no sentido de responder positivamente que o serviço educacional foi oferecido, sem nenhum prejuízo acarretado aos estudantes, independentemente de sua condição de classe na sociedade paraense.

Desse modo, para a reorganização do Calendário Letivo de 2021, deveriam ser regulamentadas estratégias de oferta de ensino não presencial, bem como o possível cômputo de atividades a distância para somar à carga horária anual, com acompanhamento do CEE/PA. Porém, o órgão

desprezou o fato de que a maioria de nossas escolas não dispõe sequer de rede elétrica segura, internet de boa qualidade e equipamentos em quantidade suficiente para viabilizar o atendimento educacional à distância, bem como infraestrutura para a produção dos materiais didáticos impressos para a reposição ou complementação da carga horária. Acrescente-se a isso o fato de que as famílias dos educandos também não dispõem de acesso à internet para que sejam feitas as atividades remotas, tão pouco dispõem de condições objetivas para realizar esse acompanhamento das atividades escolares no espaço doméstico, concomitante ao período das aulas presenciais enquanto durar as restrições sanitárias (GESTAMAZON; GERU, 2020, on-line).

Em vez de o governo estadual se ocupar de propor uma política de democratização do acesso às TDICs, que favorecesse a inclusão social pelos estudantes, resolveu por viabilizar aulas pela TV, com modalidades de ensino específicas, excluindo especialmente os anos iniciais do Ensino Fundamental, que lamentavelmente não possuíam acesso ao ambiente virtual. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem apresenta maior complexidade nessa faixa etária, uma vez que muitas “crianças iniciaram seus processos de alfabetização presencialmente, com uma determinada metodologia e com um determinado material didático, e, repentinamente, tiveram que se adequar a uma proposta virtual de alfabetização” (Peres, 2020, p. 28).

Nesse cenário, as políticas educacionais “têm sido focalizadas por ângulos e por perspectivas distintas, indo desde concepções que concebem a educação como direito e bem público até às perspectivas que veem essa prática social como mercadoria a ser livremente comercializada” (Dourado, 2020, p. 15).

Junto a esses fatores desafiadores, as escolas não puderam contar com um programa de compra de equipamentos que contemplasse docentes e discentes, e facilitasse o acompanhamento das atividades. “Como tais providências não foram previstas, não havia como essa proposta ser desenvolvida com qualidade, de modo a garantir o direito à educação de crianças e adolescentes” (GESTAMAZON; GERU, 2020, on-line). Ademais,

ressaltamos que as iniciativas que estão sendo viabilizadas pela SEDUC-PA como as videoaulas, são para amenizar, conforme discurso oficial, os efeitos da suspensão das atividades do ano letivo, e por isso não podem ocupar o lugar da educação escolar presencial. A igualdade de condições não está sendo garantida à crianças, jovens e até professores, e por isso mais uma vez a exclusão digital está fortalecendo a exclusão social, daí porque não deve ser simplesmente acatada, pois desta forma estaremos todos compactuando com a negligência histórica que marca o destino de milhares de crianças e jovens que há muito têm tido suas demandas esquecidas (Mesquita; Santos, 2020, p. 46).

O pronunciamento da equipe tende a revelar como essas ações ocorreram nas duas escolas:

Nós nos utilizamos de ferramentas trabalho nossas mesmo, nosso computador, telefone, impressora, internet para desenvolver o trabalho da Escola, tinha momentos que a gente ficava sem internet na Escola, dava problema, não funcionava, ficava muito lento, só tinha um computador para três coordenadoras, pra falar a verdade, sempre eu levava atividade para terminar em casa no meu computador, não teve essa infraestrutura pra nós, nada de tecnologia, mais cobrança de metodologia (Coordenadora C da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Tivemos que fazer os grupos de *WhatsApp*, as *lives*, os professores também montaram materiais de apoio que a gente socializou através dos grupos, a gente intensificou o trabalho nas redes sociais da Escola com relação aos avisos, quando tinha que pegar cartões, quando tinha que pagar ou devolver atividades, enfim (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

As atividades com os alunos diretamente, nós utilizamos mesmo via *WhatsApp* porque não adiantava ter vários cursos de saber utilizar plataformas se os pais não tinham internet suficiente pra isso, então esse foi nosso maior recurso. O que a gente aprendeu muito a fazer, foi vídeos para utilizar nas aulas. Até hoje a gente está utilizando alguns vídeos, algumas atividades em PDF, a gente não sabia nem transformar alguns arquivos em PDF e a gente aprendeu isso nesse momento (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Eu posso afirmar que de acordo com a nossa realidade aqui na Escola, a maioria dos professores utilizaram como ferramenta nesse momento, principalmente o *WhatsApp*, até mesmo pela situação econômica das nossas crianças, era o meio que a gente tinha mais facilidade de alcançá-las, e mesmo assim, muitos ficaram aquém desse processo, porque até para fazer a postagem das atividades, dos vídeos, dos áudios nos grupos, precisava que o responsável

tivesse internet funcionando, um bom pacote de dados móveis, ou uma rede *Wifi* funcionando bem e muitas vezes eles não tinham. Então mesmo com a ferramenta mais simples para alcançá-los, nós não conseguimos cem por cento (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Nas manifestações das entrevistadas, comprova-se que, para fins de realização das atividades pedagógicas não presenciais, a equipe precisou lançar mão dos equipamentos de uso particular, assim como os próprios pacotes de internet, resultando em mais tarefas realizadas no ambiente familiar, posto que a SEDUC-PA não previu um “amplo programa de capacitação dos docentes com formação adequada para adotarem metodologias de ensino e materiais didáticos que fossem pertinentes às atividades remotas” (GESTAMAZON; GERU, 2020, on-line).

Outro processo orientado pelo documento foi a busca ativa aos estudantes, cuja estratégia pode atender às várias políticas públicas, além da educação, sendo bastante viável em momentos de crise como a da pandemia da COVID-19.

Assim, com o intuito de combater a exclusão, o abandono e a evasão escolar de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, o processo de busca ativa precisou ser intensificado, no sentido de resgatar os educandos que não estavam participando das atividades, para que as escolas não perdessem o contato com os mesmos. Segundo informações da equipe:

Nós continuamos arduamente com a Busca Ativa, procurando por telefone, pela Bike som, pelo Conselho Tutelar que foi nosso parceiro nessa busca, algumas crianças foram localizadas inclusive com a ajuda do Conselho, esse trabalho de busca perdura até então (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Além da gente ligar horrores, e alguns nós perdemos o contato, devido a mudança de número, a gente alugou bike som para andar pelas redondezas, foram dias de muito barulho pelas ruas pra poder chamar essas crianças pra retornarem às atividades (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Aqui é comum a gente trabalhar com a busca ativa, entendeu? Acontece que a busca ativa também tem dificuldades porque o aluno no ato da matrícula fornece um telefone, mas esse contato se perde, se eu tenho 10 alunos eu consigo me comunicar com 3, 4, porque eles trocam muito de telefone, não tem uma constância, então isso dificulta muito a nossa busca ativa e nós não temos estrutura para as visitas né, digamos assim, selecionar os alunos e os endereços, eu não consegui localizar por telefone eu vou tentar localizar indo ao endereço do aluno né, a gente não tem estrutura pra fazer isso, na verdade à época a gente não tinha nem telefone pra isso, a gente usava o nosso próprio telefone pra fazer esse trabalho (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

As exposições deixam transparecer que a busca foi realizada de maneira constante e exaustiva, por meio de diversas mobilizações – ligação telefônica, divulgação de

propagandas na *bike* som¹¹³, em parceria com o Conselho Tutelar, porém, sem a colaboração de todos os responsáveis pela estratégia – governos das três esferas, sociedade e famílias.

Ademais, na Escola Relutância, a prática da busca ativa já era uma constante no turno da noite, devido à particularidade dos alunos da EJA, que costumam se ausentar com frequência, devido a uma série de dificuldades relacionadas à família, trabalho, deslocamento, cansaço, enfim, de coletivos sociais que desde a infância estão “expostos a limites, contravalores, padrões políticos, sociais de um precário, incerto e ameaçado viver, que são submetidos a prender contra valores sociais, econômicos, políticos dos padrões de poder (Arroyo, 2023, p. 37).

Além da busca ativa, o registro das atividades deveria ser efetivado pelo professor, no “Relatório de Atividades Não Presenciais”, por período, não sendo permitido o uso de outro instrumento, que não a planilha padronizada. Após dois dias do término de cada período, o docente faria a entrega da planilha preenchida e assinada, em formato PDF, via e-mail, à escola. Após entrega à escola, a planilha do período deveria ser validada pela Coordenação Pedagógica e, em até 2 (dois) dias, deveria ser inserida no módulo “Atividades Não Presenciais”, no Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará (SIGEP) (Pará, [20--]e), acentuando “a visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais” (Lima, 2011b, p. 23).

Cabe destacar ainda a relevância e importância do registro detalhado do professor no documento, tendo em vista que serviria para comprovações futuras de participação dos alunos, além da carga horária não presencial ministrada pelo docente e cursada pelo discente, produto de uma determinada decisão claramente identificada e tomada pela SEDUC-PA.

Nesse sentido, a frequência dos educandos estaria condicionada e seria mensurada através da participação nas aulas e atividades não presenciais, isto é, os educandos teriam presença se realizassem as atividades previstas, seguindo a metodologia, os critérios e prazos estabelecidos, de acordo com o proposto pelos docentes, articulando assim os resultados ao trabalho da gestão escolar. Tudo isso ressalta a intensificação do trabalho das profissionais, na medida em que, pela lógica meritocrática, o recebimento de recursos financeiros e materiais está condicionado aos índices alcançados pela instituição com

¹¹³ Bicicleta que possui uma caixa de som acoplada, muito utilizada em propagandas comerciais no Pará.

base na gestão de resultados, como postulado na NGP, conforme evidenciado na fala das entrevistadas:

A gente pensava em não perder o nosso aluno, pensava muito nisso, a gente não pensava muito, mas a gente não queria fazer as coisas pelos indicadores, mas sim pelos nossos alunos, você está entendendo? Agora a SEDUC cobrou várias vezes, até porque foi uma centena de relatórios né e teve uma época que nós já estávamos no presencial e estava tendo aulas *on-line* (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Nos sentimos muito pressionados, por ter que fazer e não ter o suporte, é impossível a gente falar de qualidade da educação sem que a gente tenha os recursos pra trabalhar e alcançar essa qualidade. Quando se fala em qualidade da educação isso não envolve só o trabalho, o fazer pedagógico e administrativo envolve tudo que abarca o contexto escolar (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Depois quando voltou as aulas remotas eles começaram a cobrar o desempenho, a coisa mudou, eles passaram a focar em como as escolas estavam trabalhando as aulas remotas mas as escolas que tinham Conselhos funcionando, uma máquina de xerox, que tinha mais papel, consegui desenvolver mais coisas para os alunos, na nossa escola já não tinha isso, mas eu tive a ajuda da USE, só que a USE também ajudava outras escolas né. (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

De acordo com os pronunciamentos das profissionais, as cobranças foram maiores a partir de 2021, a ponto de a secretaria indicar como deveria ser feito o registro das atividades, para assim monitorar a maneira como as aulas remotas estavam sendo desenvolvidas. Como bem aponta a Coordenadora D da Escola Resistência, para promover uma educação de qualidade para todos, é necessário considerar outras variáveis, quais sejam, as condições de trabalho e ensino, a formação do corpo docente e demais profissionais, os recursos humanos, financeiros, pedagógicos e materiais didáticos etc., além da avaliação constante e do acompanhamento dos indicadores de qualidade.

Além disso, tais ferramentas incidem sobre “os tempos dessas relações, sobre as lógicas de organização e acesso ao conhecimento, sobre as sistemáticas de controle do trabalho de educadores, sobre procedimentos de avaliação dos e das estudantes, enfim sobre os processos pedagógicos e sua gestão” (Adrião; Domiciano, 2020, p. 681). Tem-se aí uma visão que corresponde a uma estratégia da gestão pública centrada na lógica mercantilista, cujo objetivo foi responsabilizar a equipe gestora pelos resultados de suas escolas, desresponsabilizando o Estado e, conseqüentemente, a SEDUC-PA.

Outro documento emitido pelo estado foi a Resolução CEE n° 20, de 18 de janeiro de 2021 (Pará, 2021d), que definiu as Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei n° 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP n° 2/2020. Determina em seu § 1° o reordenamento curricular do ano letivo de 2021 do Ensino

Fundamental, que poderia ser reprogramado, aumentando os dias letivos e/ou carga horária para cumprir, de modo continuum, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento previstos no ano letivo anterior – ao abrigo do caput do art.23, da Lei nº 9.394/1996, que previu a adoção de um continuum curricular de duas séries ou anos escolares contínuos. Aí devem ser observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e a BNCC, bem como deve ser seguida a determinação do governo federal, constituindo-se nas atribuições de significado normativo à ação organizacional para distribuir atribuições e competências.

A referida resolução destacou ainda que os estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Médio no ano letivo de 2020, que tivessem integralizado 75% da carga horária da respectiva série/ano da etapa da Educação Básica, deveriam integralizá-la no ano letivo de 2021, na própria escola ou na escola receptora a partir da avaliação diagnóstica e plano individualizado de estudo (Pará, 2021d).

Três dias depois, foi emitida a Resolução CEE/PA nº 021, de 21 de janeiro de 2021 (Pará, 2021e), que prorrogou as Resoluções CEE/PA nº 217/2019 e 271/2020, que tratou da prorrogação excepcional das autorizações provisórias conferidas às escolas da Rede Estadual de Educação para o ano letivo de 2020, conforme exposto previamente.

Depois foi a vez do Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 2, de 28 de janeiro de 2021 (Pará, 2021f), que tratou das orientações sobre a realização de atividades não presenciais vinculadas à aplicação do currículo continuum, controle de frequência dos discentes e atividades avaliativas no período de 03/02/2021 a 30/04/2021, referente ao primeiro bimestre.

Porém, o item que corresponde às aulas e atividades não presenciais, bem como o registro das atividades, apontou que todos os docentes, sem exceção, em conjunto com a equipe pedagógica, deveriam elaborar o planejamento focando no Currículo Continuum¹¹⁴, com as etapas de elaboração e execução de conteúdos a serem ministrados, definição da carga horária equivalente de trabalho, além do registro da aprendizagem e acompanhamento das atividades não presenciais que seriam ofertadas aos estudantes. “Perante o predomínio de valores instrumentais e da razão técnica, com acrescidos riscos de desumanização, a eventual substituição da ditadura do funcionário pela ditadura da plataforma” (Lima, 2021, p. 5).

¹¹⁴ O Currículo Continuum, ou o Continuum Currículo, tratado neste documento, destina-se às escolas e aos professores da Rede Estadual visando tanto à reorganização do tempo pedagógico escolar quanto ao planejamento de ensino anual dos docentes. Trata-se de um esforço para atender a necessidade da flexibilização curricular dos anos letivos de 2020 e de 2021.

Nesse sentido, o documento informou a respeito de como seria a reorganização curricular em que os anos letivos 2020/2021 se tornariam um contínuo, e as atividades desenvolvidas em 2020 se estenderiam ao ano de 2021, conforme disposições legais pertinentes à Secretaria Adjunta de Esino (SAEN/SEDUC), com destaque para a importância do replanejamento curricular, considerando as competências da BNCC e os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas, no caso de opção para continuidade de 2020-2021 (Pará, 2021f, p. 4). Na observação da equipe gestora:

Além da questão da BNCC que nesse momento foi aliada ao Currículo do Estado do Pará, então nós tínhamos que aliar a BNCC com o Currículo do Estado e teve também os currículos mínimos que foi o que os professores adaptaram e colocaram para suas turmas de acordo com o momento e a nossa realidade. Foi algo que foi determinado e a escola tinha que cumprir (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Desde logo, “a existência de objetivos organizacionais consensuais surge como um dos pressupostos de modelo burocrático ou da burocracia racional” (Lima, 2011a, p. 28), estando comprometida com a criação de um programa baseado nas ideias do livre mercado e em consonância com a ideologia neoliberal. Para a Diretora da Escola Relutância:

De repente, mesmo na pandemia parece que houve uma transformação de todo o processo educacional, a mais ou menos um ano e pouco veio aquele documento curricular do Estado, veio a BNCC, veio a mudança do SAEB, o Novo Ensino Médio, parece que veio tudo de uma vez, ressurgiram das cinzas todos modificados, todos, dando nós na cabeça da gente. Claro que eu acredito que eram processos que estavam sendo construídos dentro da educação, tudinho, mas assim, não foi construído devagar, foi só entre eles e colocaram tudo para a superfície de uma vez só. Toma te vira! Abriram a porteira das construções novas da educação. E pra você saber, você mesma tem que ler, procurar, porque parece que não está vindo capacitação, formação né (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

A imposição curricular, associada ao trabalho em casa, requer organização e planejamento, de modo que, dependendo da de cada um, pode gerar desmotivação e não alcançar do esperado, pois “envolve a preparação do ambiente, habilidades de reservar horários para a realização das atividades, a definição de prioridades, o levantamento das tarefas a serem realizadas, a construção de cronogramas de estudo e trabalho” (Cordeiro; Almeida; Melo, 2021, p. 153), assim como os materiais necessários.

Embora a Gestora da Escola Relutância tenha percebido a sobrecarga de trabalho e a transformação em curso no processo educacional do Pará, diante das diversas exigências do órgão central, manifestas no ambiente educativo, ela não relacionou sua observação ao contexto político atual, marcado pelo redesenho da gestão escolar, advindo

das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, a NGP. Como nos adverte Lima (2012):

Subjugados ao modelo econômico dominante, funcionalmente adaptados e promotores da reprodução eficaz desse modelo, a educação, a aprendizagem e o conhecimento, dificilmente poderão, comprometer-se com a promoção da humanização dos seres humanos, da compreensão empática e crítica da nossa condição da transformação social e da revitalização da democracia (Lima, 2012, p. 23).

Em seguida foi emitido o Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 12, de 23 de abril de 2021 (Pará, 2021g), que, assim como o anterior, trouxe as orientações pedagógicas e esclarecimentos sobre as atividades não presenciais, referentes ao segundo bimestre, considerado o período de 03/05/2021 a 30/06/2021.

No documento, aparece a sugestão de oferta das atividades impressas que poderiam ser semanais e/ou quinzenais para facilitar o fluxo de entrega e recebimento e do controle sanitário, assim como o esclarecimento que, para os estudantes sem acesso à internet, deveriam ser disponibilizadas as atividades impressas (Pará, 2021g). Assim, para atender aos estudantes que não dispunham de acesso às TICs, a alternativa foi lançar mão das

atividades impressas mesmo, era isso, a gente até orientava esses alunos a passarem regularmente pela escola, não ficarem muito tempo afastados, já que eles não tinham muito acesso. Também pedia para acompanharem os noticiários na televisão, porque saía as notícias que estavam distribuindo cartões, então a orientação nossa era essa, porque só tinham mesmo as tarefas impressas (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

As professoras marcavam os dias de recebimento das atividades, era organizada a escala de professores para a entrega, em muitos momentos também foram entregues pela gestão, coordenação e funcionários da secretaria, também a portaria foi de extrema importância ajudando na organização da entrada das pessoas, então nós fizemos a entrega dos cadernos de atividades impressos. É importante destacar que nós contribuimos com os nossos recursos também para essas impressões, a USE também auxiliou, nós tínhamos que deixar e apanhar o material reproduzido na USE, as professoras faziam em suas impressoras particulares, então foi uma verdadeira força tarefa para entregar atividades impressas às crianças (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Segundo as respondentes, em virtude de as escolas não terem condições nem equipamentos que pudessem viabilizar o uso das TDICs no desenvolvimento do trabalho educativo, efetivado via grupos de *WhatsApp*, professores e equipe gestora se desdobraram para produzir cadernos de atividades com seus próprios recursos, precisando trabalhar fora do seus horários de trabalho, visto que a maioria dos estudantes não possuía conectividade de internet, não havendo a utilização de nenhum outro meio, já que os

insumos para tais fins não foram garantidos. Tratou-se de uma tragédia na educação que não teve investimentos para garantir que a internet fosse uma aliada nesse processo.

A esse respeito, Paro (2010, p. 198) nos adverte que a consequência inevitável foi a baixa qualidade do ensino, um círculo vicioso na degradação do produto da escola, que pode ser identificada, ao mesmo tempo, como ponto de partida e como resultado da desqualificação profissional do educador escolar.

Assim como no Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 2 de 28 de janeiro de 2021, no item 13 do documento, a orientação destaca como ponto de atenção no momento das aulas e atividades não presenciais, a garantia do processo de avaliação observando

o caráter diagnóstico da avaliação, a fim que esta tenha foco o diagnóstico do aluno e da turma; o critério formativo do instrumento, a fim de que auxilie o discente a alcançar competências esperadas no processo de absorção do conhecimento e, por fim, a intenção somativa, que é pensar sobre como todo esse processo diagnóstico leva a um resultado final, satisfatório, ou seja, o que foi de fato que o discente aprendeu para seguir em frente e atingir os objetivos (Pará, 2021g, p. 4).

Entretanto, no item 14, é ressaltado que a pontuação máxima seria de 10 pontos nas atividades avaliativas cumulativas, devendo ao final ser mensurada a nota do bimestre, a partir da soma das atividades, calculada a partir do registro da pontuação pelo docente. Descartava-se assim a possibilidade de acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelos estudantes, no sentido de ajustá-las no decorrer de todo o processo, com exceção da Educação Geral, que deveria elaborar parecer avaliativo, cuja planilha padronizada serviria de subsídio para elaboração do parecer. Na compreensão de Hoffmann (2001, p. 57):

Não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um. Não há sentido em valorizar os pontos de chegada, porque são sempre pontos de passagem, provisórios. O importante é apontar os rumos do caminho, ajustar os passos ao esforço necessário, torná-lo tão sedutor a ponto de aguçar a curiosidade do aprendiz para o que está por vir.

Em épocas normais, o processo avaliativo já é complexo; o que dizer então de um processo avaliativo que insiste nos números, fortemente afetado pelo contexto pandêmico, no qual a maioria dos estudantes das redes públicas foram excluídos do processo de ensino, pela falta de recursos, de formação de professores, de conhecimento acerca dos educandos por conta da separação física, e ainda pelo fato de a educação ter centrado mais nos cuidados com a higiene do que em outras questões?

Como bem destaca Luckesi (2005, p. 32), nesse ou em outros contextos, “a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”.

No final do mês de maio, o estado publicou também o Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 22, de 28 de maio de 2021 (Pará, 2021h), que indicou as Orientações às Unidades Escolares de Ensino Regular e SOME¹¹⁵.

Em relação às escolas de ensino regular, logo no item 01 foi determinado que as unidades educativas fizessem o levantamento da carga horária não presencial por componente curricular, referente aos quatro períodos do primeiro bimestre, ou dos períodos que faltavam ser cumpridos pelos educandos, alegando que a mesma fazia parte do cômputo anual da carga horária do currículo continuum, estipulando prazo até o dia 26/06/2021 (Pará, 2021h). A esse respeito, a equipe esclareceu:

Não fizemos reposição de carga horária, os pais já estavam cansados de estar esse tempo todo fazendo atividades em casa, como é que a gente ia dar mais trabalho, então a gente não teve como, principalmente porque não voltamos ainda, um prejuízo grande para os alunos. Ainda assim nós não teríamos condições de fazer como deveria ser feito, porque na verdade essa reposição deveria ser feita no contraturno, e a gente ia colocar essas crianças onde pra ter o contraturno, se nós só temos 12 salas e apenas quatro estavam funcionando? (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Que eu recorde não, foram seguindo sem reposição. Mas em 2021 tiveram alguns sábados letivos pra tentar repor os horários, mas não foram suficientes. (Coordenadora C da Escola Relutância, informação verbal).

A gente fez a seleção dos conteúdos mínimos, o que precisava ser trabalhado minimamente com os alunos nessa retomada e foi isso que foi trabalhado em sala de aula nessa retomada (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

De acordo com os depoimentos, não houve reposição de conteúdos, sendo que, na Escola Resistência, além dos desafios da pandemia, o prédio entrou em reforma, dificultando ainda mais o desenvolvimento do trabalho, de modo que foram recorrentes nas falas das equipes as afirmações sobre as condições estruturais precárias das UEs, colocando a gestão no centro dos conflitos diante da comunidade escolar, que procurava respostas às inúmeras necessidades que se apresentaram na pandemia. Paralelamente, o poder público não atendeu a tais demandas e ainda exigiu o cumprimento do que foi estabelecido, responsabilizando as unidades escolares pelas ações.

¹¹⁵ O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma política pública educacional do Estado do Pará criado em 1980 pelo governador Alacid Nunes, direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de Ensinos Fundamental e Médio para a população escolar do interior do Estado, onde não haja o Ensino Regular de modo complementar ao ensino municipal.

Depois de um ano e quatro meses de suspensão das atividades presenciais, no dia 8 de julho de 2021, foi emitido o Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 32/2021, que apresentou o Plano de Retorno às Aulas e Atividades de Ensino da Rede Pública Estadual, com atendimento escalonado de 25%, 50% e 100%, do total de alunos por turma, como forma de prevenção e controle da transmissão do Coronavírus, ressaltando a adequação da estrutura, da rotina administrativa e pedagógica educacional das UEs de ensino do Pará (Pará, 2021i).

O Plano foi criado com objetivo de subsidiar e orientar as escolas Estaduais nos procedimentos a serem adotados, e também para que cada UE elaborasse seu plano de ação de retorno às aulas presenciais, observando todos os protocolos sanitários. Uma das principais estratégias do governo estadual para garantir o retorno presencial com segurança foi o Plano de vacinação dos profissionais da educação contra a COVID-19, cujas doses começaram a ser distribuídas a partir do dia 20 de maio de 2021, seguindo o calendário de organização e planejamento integrado entre Secretarias de Saúde Estadual e municipais.

Entretanto, o subsídio foi apenas de informações, pois coube às UEs o planejamento e organização para o cumprimento de tais orientações:

Nós não tínhamos a menor condição para esse retorno, devido a Escola estar com a estrutura física muito comprometida. Nós só conseguimos fazer um curto período presencial com o revezamento das turmas, utilizando somente 4 salas de aula do primeiro bloco, o único que estava funcionando com energia elétrica. Imagina dar conta de metade da turma presencialmente e outra metade remotamente, então aí a gente já consegue ver a complexidade do trabalho pedagógico, ou melhor, do novo trabalho pedagógico, e a coordenação pedagógica precisava estar ali articulando com os pais os responsáveis, mesmo fazendo a escala para que viesse apenas uma porcentagem de crianças, ainda assim não daria para atender todos porque tínhamos apenas 4 salas que poderíamos utilizar, as demais não tinham nem energia elétrica (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Isso era uma grande preocupação né, que tipo assim, isso era bastante abordado nas reuniões da equipe gestora porque as nossas salas sempre foram pequenas, não eram muito arejadas né e nós tínhamos uma quantidade boa de alunos por sala, principalmente nos turnos da manhã e da tarde, porque o prédio da Escola é alugado, então a Diretora teve que viabilizar isso juntamente com a proprietária do prédio, para que fossem feitas as adaptações nas salas de aula, já visando a retomada das atividades, essa foi uma das principais preocupações, a segunda preocupação era a situação dos banheiros, porque a Escola só possui um banheiro feminino e um banheiro masculino, pra todo mundo, funcionários e alunos né, então tinha que ter um controle do uso desses banheiros, também a questão da merenda, pois a nossa copa é pequena, então era feito o rodízio para que os alunos pudessem receber a merenda, inclusive teve uma etapa que os alunos iam embora depois da merenda, recebiam a merenda e iam embora e também o controle que era feito na entrada com o álcool e a aferição da temperatura (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

A necessidade de corresponder às expectativas da administração central por um lado, e a comunidade por outro, implicou sobrecarga de trabalho e falta de controle sobre as atividades laborais. Nesse sentido, convém destacar a posição de Lima (2011a, p. 10) em não “condenar a escola à simples reprodução e determinismos, ou à mera adaptação funcional perante orientações e constrangimentos que ocorrem a uma escala global ou sistêmica”. Isso, porque, nesse contexto de pandemia da COVID-19, a Nova Gestão Pública foi sendo assimilada pelas equipes das escolas, perseguindo um estado hipoteticamente eficiente e dinâmico, primando por mais resultados com o emprego de menos recursos, cujo efeitos epidemiológicos foram minimizados pelo governantes, com políticas sanitárias e encaminhamentos frágeis, escancarando, “de um lado, a divisão de classes e, com isso, as desigualdades e as vulnerabilidades sociais; e de outro lado, a intensificação e precarização do trabalho” (PORTELINHA *et al.*, 2021, p. 14).

O atendimento escalonado também acarretou uma série de transtornos no ambiente escolar:

Uma coisa que a meu ver foi bem complicado é porque a gente solicitava o uso de máscaras, mas acontece que as máscaras padronizadas do governo que nós recebemos foram muito, muito insuficientes pra nossa clientela, pro turno da noite eu acho que foram quinze máscaras, nós tínhamos cinco turmas com uma média de 25 alunos por turma. Na verdade o aluno tinha que vir com a máscara de casa, a gente só fornecia máscara se de repente alguém tivesse esquecido, mas a orientação era que o aluno trocasse de máscara durante o período da aula, mas nem todos trocavam porque alguns nem tinham condições pra isso (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Nós tivemos que limitar a circulação de pessoas no ambiente escolar e devido a estrutura física ruim também tivemos que limitar o uso dos banheiros, pois das três cabines existentes apenas uma funcionava, as outras estavam com problemas estruturais, na parte administrativa da escola também só funcionava um banheiro, os outros estavam interditados. Foi necessário reorganizar também o uso dos banheiros, para a segurança deles (Coordenadora D da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Nas salas nós tivemos as cadeiras demarcadas onde as crianças não podiam sentar, nesse sentido elas foram bem orientadas, mas criança é criança, crianças de seis anos até onze, doze anos é difícil manter o distanciamento. A distância era de um metro e meio, inclusive a gente tinha a medida para arrumar as cadeiras, mas a gente dava as costas e já estavam todos juntos (Gestora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

A questão do intervalo foi bem complicado, eles tinham que merendar nas salas, não podiam sair, porque não tinha espaço suficiente pra isso (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

O prédio não é adequado para funcionar uma escola, a estrutura em si não é adequada, os banheiros, se quiser dar espaço nos dias de prova é preciso colocar as cadeiras no corredor para separar mais os alunos. Para atender os critérios, nós tivemos que separar as turmas, a gente dividia em dois grupos para atender alguns alunos durante uma semana e depois vinham outros porque

não dava pra atender de uma vez só (Coordenadora A da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Com base nos relatos da equipe, mesmo desenvolvendo várias estratégias para cumprir com as exigências, as equipes ressaltaram várias dificuldades enfrentadas em ambas as UEs, a exemplo da falta de máscaras, a deficiência na estrutura física observada pelos banheiros que não estavam funcionando, as especificidades das crianças menores que não tinham compreensão sobre o perigo do vírus, e ainda o prédio da Escola Relutância, que é alugado e inadequado para o funcionamento de uma escola.

Outrossim, é importante destacar que a situação da Escola Relutância foi muito pior do que da Escola Resistência, pois, devido a UE não contar com um refeitório apropriado para servir a alimentação, os educandos lanchavam nas salas de aula pequenas e superlotadas, o que poderia causar um maior risco de contaminação, em virtude de não terem como manter o distanciamento necessário, fugindo totalmente do que CEE e a SEDUC-PA idealizaram ao estabelecer horários diferenciados para entrada e saída das turmas: “assim como de intervalo e fornecimento da alimentação, de modo a evitar aglomerações, e ao mesmo tempo cumprir as 7,5 horas diárias, não presenciais ou presenciais, definidas na Nota Técnica 01/2020” (GESTAMAZON; GERU, 2020, online).

Isso aponta para como as orientações consagradas e decretadas não foram efetivamente concretizadas na organização escolar, por conta de não terem atentado para a realidade das UEs. Além disso, a administração do órgão central não contou com um corpo homogêneo, visto que “as normativas produzidas não constituíram um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém lhe pôde escapar” (Lima, 2011a, p. 65); muito pelo contrário, as equipes gestoras lançaram mão do que era possível realizar naquele momento nas UEs.

Novamente, o governo federal se pronunciou por meio Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021 (Brasil, 2021f), alterando a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurasse a crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19 e suas consequências, em justificativa do não retorno presencial das aulas nas redes públicas de ensino.

O Pará, por sua vez, no dia 3 de dezembro de 2021, publicou o Decreto Estadual nº 2.004 (Pará, 2021a), instituindo a Política Estadual de Incentivo à Vacinação contra a

COVID-19, revogando o Decreto Estadual nº 800, de 31 de maio de 2020. A política estabeleceu em seu artigo 1º os seguintes objetivos:

- I - garantir a possibilidade de imunização de toda a população acima de 12 (doze) anos de idade no Estado do Pará;
- II - possibilitar a retomada total de todas as atividades culturais, religiosas, econômicas, esportivas e sociais no âmbito do Estado do Pará;
- III - diminuir o ônus resultante da adoção de medidas não-farmacológicas de diminuição do contágio da COVID-19; e
- IV - normalizar as estruturas de atendimento do Sistema Único de Saúde e da rede privada de saúde (Pará, 2021a).

Foi mantida a obrigatoriedade do uso das máscaras em ambientes fechados, incluindo os espaços públicos fechados, transportes públicos coletivos, estabelecimentos comerciais, indústrias e serviços, assim como áreas fechadas de uso comum em condomínios residenciais e comerciais.

É importante destacar que, embora a vacina tenha chegado ao estado do Pará, no dia 19 de janeiro de 2021, dia em que foi aplicada a 1ª dose do imunizante contra a COVID-19, também foi aplicado

Um modelo que chamamos de “prova de conceito”, que testa a viabilidade da intervenção, demonstrando uma informação consistente e baseada em dados epidemiológicos de qualidade, de que uma virose respiratória aguda se controla primordialmente com vacinas e que uma alta cobertura vacinal é capaz de controlar a transmissão (Dalcolmo, 2021, p. 143).

Este era destinado apenas aos profissionais da saúde que atuavam na linha de frente no combate à doença, idosos que viviam em instituições de longa permanência e população indígena. A discussão foi deixada para esse momento, pois, a partir do mês de dezembro de 2021, o imunizante passou a ser disponibilizado também aos docentes da Rede Pública Estadual. “Aos grupos antivacina restaria o *oblivion* [esquecimento] e o fracasso na defesa de uma tese míope, ao entendermos todos que o preconceito e a ignorância podem matar mais do que o próprio vírus” (Dalcolmo, 2021, p. 96).

No mesmo dia, foi implementada a Lei Estadual nº 9.369, de 03 de dezembro de 2021 (Pará, 2021j), que determinou a obrigatoriedade da entrega do comprovante de vacinação contra a COVID-19 a todos os agentes públicos do Poder Executivo estadual.

Por fim, o governo do Pará criou a Resolução CEE/PA nº 234, de 16 de dezembro de 2021 (Pará, 2021k), que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum, na Educação Básica, no sistema estadual de ensino do Pará, dando outras providências, sendo criado apenas dois documentos no período de dois anos para orientar as escolas em relação à Educação Especial.

O documento trouxe esclarecimentos a respeito do que seria o AEE, onde seria ofertado, em que espaço seria realizado, as modalidades que estariam integradas ao ensino, o público-alvo, a matrícula, o Plano de Atendimento Individualizado (PDI), o Projeto Pedagógico, as atribuições do professor e os centros de atendimento educacionais, como se estivesse oficializando tais questões.

Nesse momento, as aulas já estavam no formato presencial, mas,

A gente até se questionava, porque nós fizemos a retomada, voltamos a usar os instrumentos que a gente estava acostumado a usar que era o diário de classe, essas coisas né, mas a gente ainda precisava ficar fornecendo os relatórios pra SEDUC, então além dos registros da Escola a gente também tinha que fazer os relatórios, tanto que a gente até se perguntava, mas porque ainda esses relatórios né? (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Tem uma pressão, o meu ritmo de trabalho on-line diminuiu, mas agora é mais o trabalho presencial e o grupo de *WhatsApp* virou tradição, eu participo porque é uma forma que eu tenho de me comunicar com eles (Coordenadora A da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Continuamos fazendo o registro do não presencial, já que até então não retornamos (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Sempre tem novas tarefas, muito mais do que era antes da pandemia, bem mais. Não voltou a ser como era antes as pressões só aumentaram e parece que inventam missões, meu Deus! Parece que agora banalizaram porque acreditam que tudo ficou muito fácil, entre aspas, no *online*, é como se as tarefas da direção tivessem diminuído, não enxergam como se tivessem aumentado só porque se faz muita coisa no computador, isso não quer dizer menos trabalho (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Com isso, confirmou-se uma maior responsabilidade e necessidade de dominar novas práticas e recriar novas condições de trabalho, paralela a uma falta de qualificação, controle sobre as ações, e com a sobrecarga de trabalho que extrapolou os anos de 2020 e 2021 e se estendeu para o ano letivo de 2022, como bem destacam as entrevistadas. No caso da Escola Resistência, os educandos continuaram no ensino não presencial, uma vez que o prédio escolar ainda estava em reforma. Entretanto, diferentemente do que ocorreu no ano letivo de 2020, em 2021 os estudantes tiveram que encarar o processo avaliativo que definiria pela aprovação ou reprovação dos mesmos. A esse respeito as entrevistadas relataram:

No final de 2021 e início de 2022 nós fizemos uma avaliação diagnóstica final, na qual as crianças foram chamadas individualmente para ver como era que estava a questão da aprendizagem delas, então as professoras fizeram esse acompanhamento avaliativo individual com algumas crianças que não conseguiram dar o retorno de forma não presencial, que não mandaram atividades, ou não mandaram os vídeos lendo, escrevendo né, aí as professoras fizeram com algumas porque não dava pra ser todas, no máximo duas ou três crianças por vez, pra poder fazer essa avaliação e verificar mesmo como era que estava, se ia passar ou não ia passar de ano, se ia poder avançar ou não, a

gente tentou minimizar as questões da não aprendizagem, se é que isso foi possível. Eu posso afirmar que 2020 e 2021 foram os anos em que as crianças aprenderam menos, os pais diziam isso direto: - meu filho não consegue aprender legal. Alguns conseguiram acompanhar porque os pais tinham condições de estar com elas, outros tinham aula particular, também conseguiam um pouquinho, mas a grande maioria não (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

No final de 2021 a gente não sabia se viria novamente a normativa para todos serem aprovados, mas a gente viu que não seria mais assim, houve aprovação e reprovação porque teve a busca ativa, então teve um processo de avaliação. Já agora em 2022 começou no presencial com as aulas, mas os conteúdos, têm professores que ainda estão repondo, estão sempre atualizando a perda de conteúdo (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

A preocupação com o desempenho dos estudantes nas avaliações também esteve presente na fala das respondentes, pois a equipe gestora precisou desenvolver estratégias para garantir a avaliação dos estudantes, mesmo tendo consciência de todas as perdas ocorridas tanto no ano de 2021, quanto no ano de 2022. Nesse sentido, o processo ficou sujeito às regras informais que foram estabelecidas pelos professores e equipe gestora, rompendo com o princípio normativo, os objetivos formais, e as orientações do órgão central.

Isso tornou a recuperação da aprendizagem um processo desafiador, urgente e indispensável, para assegurar o direito à educação de todas as crianças, jovens e adultos escolarizáveis do estado, cujas escolas seguiram no seu limite de funcionamento, com salas superlotadas, estruturas deficientes que não proporcionam o mínimo de conforto aos educandos, com falta ou quase nenhum investimento na formação continuada dos educadores, discentes desestimulados, dentre outras questões que comprovam o desequilíbrio existente nos ambientes educativos. Esse cenário não se deu somente do estado no Pará, mas no Brasil como um todo, independentemente da pandemia da COVID-19, porém, em virtude dela se aprofundou, escancarando desigualdades estruturais dos mais variados tipos:

A conclusão é que teremos grandes dificuldades de avançar no processo de digitização enquanto o acesso à internet continuar a ser amplamente desigual, os equipamentos disponíveis não forem adequados para a formação digital e o Sistema de Educação Básica continuar a formar um grande contingente de brasileiros incapazes de interpretar textos, sem conhecimentos de matemática (Instituto Locomotiva, 2022, p. 3).

A pandemia mostrou a maneira como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências, pois as respostas que os governantes deram variaram de Estado para Estado, “mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua

falta de previsibilidade em relação às emergências que foram anunciadas como de decorrência próxima e muito provável (Santos, 2020, p. 28).

Assim, o ano letivo de 2021 finalizou e a equipe gestora sofreu diretamente as influências da NGP, uma linha de pensamento disseminada por organismos multilaterais, como Banco Mundial, FMI, UNESCO, instituições que exercem grande influência nas diretrizes governamentais dos países em desenvolvimento, não só pelo volume de empréstimos e/ou pela abrangência de sua atuação, mas também devido às concepções neoliberais de ajuste estrutural por elas advogadas, que foram percebidas por meio da burocratização, da autonomia relativa, das cobranças por eficiência e eficácia, pela mobilização de novas tarefas, no anseio de responder às demandas da comunidade e à SEDUC-PA. Nesse contexto, as profissionais assumiram o papel de mediadoras de conflitos e articuladoras do processo educativo, com a responsabilidade de gerenciar regras sobre as quais não opinaram e nem participaram efetivamente, restando às mesmas:

Um desgaste físico e emocional, nós tivemos que estar na Escola quando os protocolos já exigiam o retorno, nós voltamos fazendo o sistema de escala na Escola, mas voltamos muito receosos, havia muito medo de proliferação do vírus, mas nós também tínhamos a consciência de não deixar o trabalho simplesmente parar, nós tínhamos uma responsabilidade muito grande com os alunos e com a comunidade, era o nosso trabalho de anos e a gente não podia simplesmente deixar se esvair nesse período. Tivemos perdas de colegas de trabalho né, então isso mexeu muito com o emocional de toda a equipe, com toda certeza foi um desgaste físico e emocional muito grande (Coordenadora D da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Uma sensação de que a gente sempre estava superando os nossos limites né, coisas que a gente nunca pensou programar e fazer a gente conseguiu realizar, porque houve essa demanda, mas por outro lado, a questão emocional foi o que pesou bastante e prejudicou a gente nesse sentido né, muitas vezes a gente se sentiu incapaz, a gente estava sempre preocupada em responder o grupo, em responder os alunos, então isso deu uma ansiedade em estar naquela dinâmica entendeu? Quando surgia uma orientação a gente era bombardeada de perguntas, como se já tivesse as respostas e às vezes ainda nem tinha conseguido compreender a orientação. Então me tornei mais ansiosa devido a isso, eu adquiri isso com essa rotina de trabalho (Coordenadora B da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Uma mudança no meu estilo de vida, porque senão eu ia enlouquecer, porque quem não fez isso realmente enlouqueceu, mudei minha alimentação, estou fazendo atividade física, pois se é pra ter muita missão que tenha algo pra distrair a mente senão o trabalho na gestão enlouquece qualquer cristão. Para a SEDUC né, o trabalho facilitou, eles acham que isso não é muito trabalho. A gente responde às vezes no Grupo de *WhatsApp* de gestores nove, dez horas da noite porque no outro dia temos que estar na Escola, ou no sábado, domingo para receber merenda, isso passou dos limites. Se não desligar o celular e esquecer que existe grupo, você não tem mais vida social (Diretora da Escola Resistência, 2022, informação verbal).

Um desgaste físico que fui parar numa cirurgia, eu comecei me sentir muito mal, não parava de sangrar, fui ao médico e tive que fazer histerectomia total, só que, como estava na pandemia pesada eu tive que esperar um pouco e fiz

em 2021, eu retirei tudo né, ficou as coordenadoras e eu parei vinte dias. Eu já tinha o mioma de causa natural, mas devido o desgaste físico, o sangramento não parava mais, talvez se eu não tivesse tido todo esse desgaste, não tivesse esses sintomas e não tinha operado do jeito que operei, com toda essa hemorragia, eu só consegui ficar em casa vinte dias e depois eu retornei pra Escola porque eu não consegui me desligar, eu achava que tinha que retornar pra fazer as coisas, então eu voltei. Depois dos vinte dias de retorno eu comecei a me sentir mal novamente, voltei ao médico, como eu não tive repouso suficiente, tive que operar novamente, voltei pra sala de cirurgia. (Diretora da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Mexeu com o meu psicológico, a minha saúde, as horas extras de trabalho em casa, de madrugada, então mexeu comigo. Perdi familiares, alunos, funcionários da Escola, foi um momento crítico e os pais estavam muito temerosos, a gente perdendo tantos entes queridos, eu me senti muito atingida. (Coordenadora A da Escola Relutância, 2022, informação verbal).

Nas narrativas, ficou evidente o adoecimento da equipe, devido à pressão sentida no ambiente escolar no contexto da pandemia da COVID-19, que trouxe um clima de tensão, de medo, acarretando uma série de consequências à vida das profissionais, esgotadas emocional e fisicamente em virtude de tantas cobranças. Isso também evidencia que a pressão foi grande de ambos os lados, tanto da comunidade, por querer ver os filhos na escola, seguindo a rotina normalmente, quanto pela SEDUC-PA, ao solicitar o atendimento das demandas de maneira célere; isso, porque, em função de a forma de desenvolver o trabalho ter mudado – este passou a ser viabilizado pelo uso das plataformas, dos e-mails, dos grupos de *WhatsApp* –, seria supostamente mais “fácil” responder às determinações.

Cabe ressaltar o fato relatado pela Diretora da Escola Relutância, a qual enfatizou que teve que passar por uma cirurgia, mas devido às urgências a que somente ela podia responder, teve que retornar ao trabalho resultando em nova cirurgia.

Depois de dois desafiadores anos de pandemia com profissionais exaustas e fragilizadas emocionalmente, abandonadas sem apoio e orientação, condenadas à solidão pedagógica, quando as dores e angústias somaram-se à concepção empobrecida de educação, a escola foi reduzida a depósito de gente e o ensino, a depósito de conteúdos, sem compromisso com a humanização e a formação do pensamento crítico dos sujeitos. Daí podermos dizer que a pandemia da COVID-19 contribuiu significativamente para a barbárie e adoecimento das profissionais.

Com a pandemia da COVID-19, a equipe gestora foi obrigada a ficar em casa, o que não significou que estivessem sem trabalhar, muito pelo contrário, o trabalho só aumentou, pois as tarefas domésticas e cuidados com os familiares, filhos, maridos, idosos, somaram-se aos trabalhos da escola, além de terem a responsabilidade de lidar

com as tecnologias em tempo recorde, o que submeteu as profissionais a uma intensificação nas tarefas.

Nesse ritmo de trabalho desenfreado, com pressão de todos os lados, os riscos psicossociais relacionados às atividades laborais podem levar ao esgotamento físico. Segundo Relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2024), “durante a pandemia, algumas mulheres assumiram tarefas adicionais nos domicílios (como o cuidado de outras pessoas)”. Logo, o medo e o estresse afetaram consideravelmente a saúde delas.

Essa é uma situação ratificada por Andrade (2020, p. 33), ao destacar que:

As profissionais sentiram-se sobrecarregadas e são muitos os fatores que contribuíram para o aumento das tarefas, pois a rotina só aumentou na pandemia, consistindo em gravação de vídeos, slides, e material para serem distribuídos para alunos que não tem acesso a internet e também as tecnologias como celulares, computadores ou tablets.

O mesmo ocorreu com a condução da forma de organizar a escola: espaços, horários, agrupamentos, currículo, relações que precisavam ser modificadas; o quanto elas precisaram cuidar, acolher e escutar crianças, adolescentes, jovens, profissionais e famílias, no momento em que as aulas estavam funcionando no formato não presencial e também quando o retornou o presencial. Tudo isso ocorrendo em meio à grande pressão para acelerar os estudantes, numa proporção absurda, além de terem que contactar parceiros públicos para fortalecer a rede de proteção, gerando inúmeras preocupações.

Foram muitos os acontecimentos que se sucederam nesses tempos de crise, “as novas formas de trabalhar, o distanciamento social, um grande número de mortes no mundo todo, levando a uma vulnerabilidade emocional e psicológica das profissionais” (Andrade, 200, p. 24), demonstrando que o controle sobre o trabalho da gestão escolar impactou significativamente na estrutura organizacional, física, nas dimensões formais, curriculares e nos diversos aspectos que compunham as perspectivas de ensino e de aprendizagem em escolas estaduais do município de Belém-PA.

Contudo, é importante salientar que, a partir de 2022, as escolas retomaram suas rotinas de trabalho presencial, mas nada disso desapareceu, uma vez a busca por um modelo educacional voltado para descentralização tem sido um mote constante da agenda das políticas nos últimos anos. Esse viés está diretamente ligado ao modelo de escola “como “empresa educadora” administrada conforme os princípios da Nova Gestão Pública e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações, na qual instituição é instada a se transformar em uma “organização flexível” (LAVAL, 2019, p. 23), mesmo

que para tanto sejam sacrificados os sujeitos educativos, como aconteceu com a equipe gestora.

De certo, as unidades educativas e toda a sociedade terão que reconhecer e acolher essa herança da pandemia da COVID-19, agravada pelo trágico encaminhamento da gestão da política educacional e consequentemente da gestão escolar ou “gestão do pandemônio” como arriscamos dizer, tendo em vista que a relevância do trabalho da escola está para além de seus muros; portanto, ela não se autojustifica, visto que sua existência está atrelada ao projeto de sociedade que se deseja construir.

Por fim, corroboramos com a compreensão de Freire (2000), ao ressaltar que gestão democrática não seria um fim em si mesma, mas uma prática necessária para favorecer uma educação emancipatória, um permanente processo de conscientização do inacabamento humano e da busca esperançosa pelo autoconhecimento, pela liberdade e pela autonomia. Nesse sentido, não podemos abrir mão do conhecimento científico, filosófico, estético, tecnológico, que envolve a instituição escolar, numa perspectiva crítica, criativa, integrada, humana, e de qualidade socialmente referenciada.

“Existirá
 Em todo porto tremulará
 A velha bandeira da vida
 Acenderá
 Todo farol iluminará
 Uma ponta de esperança

E se virá
 Será quando menos se esperar
 Da onde ninguém imagina
 Demolirá
 Toda certeza vã, não sobrar
 Pedra sobre pedra

Enquanto isso, não nos custa insistir
 Na questão do desejo, não deixar se extinguir
 Desafiando de vez a noção
 Na qual se crê que o inferno é aqui
 Existirá
 E toda raça, então, experimentará
 Para todo mal, a cura

Existirá
 Em todo porto se hasteará
 A velha bandeira da vida
 Acenderá
 Todo farol iluminará
 Uma ponta de esperança

E se virá
 Será quando menos se esperar
 Da onde ninguém imagina
 Demolirá
 Toda certeza vã, não sobrar
 Pedra sobre pedra”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, identificamos similaridades nas perspectivas dos autores na revisão da literatura em relação à resposta ao objetivo proposto: “analisar os meandros da dinâmica organizacional estabelecida pela gestão de escolas estaduais no município de Belém-PA, nos anos de 2020 e 2021, no contexto da COVID-19”, a partir de um entendimento *meso* da organização educativa, associando as intenções microssociais com as relações macrosociais, ao perceber as estratégias utilizadas pela equipe gestora no atendimento das exigências institucionais e às demandas da comunidade escolar

Como é de conhecimento geral, a pandemia por COVID-19 gerou uma crise mundial em diversos setores, ocasionando instabilidade social, educacional e financeira. Especialmente no campo da educação e diante da suspensão das aulas presenciais, ficou evidente que o direito de todos à educação ainda estava longe de ser efetivado.

Ao considerar a hipótese de que “a pandemia da COVID-19 oportunizou a intensificação das exigências para a atuação da gestão escolar na perspectiva da gestão gerencial em escolas públicas estaduais de Belém-PA nos anos 2020-2021”, identificamos que esse processo foi iniciado durante a Reforma do Estado brasileiro, realizado com o intuito de alcançar a modernização e o fortalecimento da administração pública, com diretrizes gerenciais advindas da esfera privada, contribuindo significativamente para a instituição da Nova Gestão Pública (NGP). Um modelo de gestão que está associado à eficiência, transparência, inovação e participação social, dando ênfase para adoção de práticas mais modernas, com foco nos resultados e na valorização do mérito, na tentativa de reduzir a burocracia e aumentar a eficiência nos serviços públicos.

A literatura convocada neste estudo inclusive indicou que NGP chegou às escolas acompanhada de um discurso ideológico, no qual seria necessário modernizar as unidades educativas, valorizar os profissionais da educação e fortalecer a gestão escolar, no sentido de desenvolver a autonomia e a flexibilidade nas instituições escolares, focando nas habilidades e competências dos estudantes, de modo a contribuir para o processo avaliativo e o monitoramento dos resultados educacionais, como forma de assegurar a melhoria da qualidade do ensino. Foi certamente um momento de mudanças significativas que moldaram o cenário educativo atual.

Desse modo, a pandemia provocou reflexões profundas em relação ao modelo educacional vigente, de modo que a realidade presente configurou-se no acesso

democrático à educação ainda mais restrito e com novas barreiras a serem transpostas, evidenciando o abismo social já existente no Brasil ao revelar o aprofundamento das desigualdades sociais, as limitações do modelo de educação remota, o acirramento das exclusões de determinados grupos sociais, a intensificação do trabalho docente, a pressão sobre a gestão escolar e os impedimentos de convívio com o outro.

Nesse sentido, a fragilidade das escolas, especialmente no ensino público paraense, ficou ainda mais visível durante o isolamento social, ressaltando um quadro de vulnerabilidade social que colocou em risco a efetividade do direito à educação, demarcando um retrocesso em relação à democracia, no qual a sociedade contemporânea presenciou o acirramento da lógica privatista no setor público, e o redesenho do papel do Estado como provedor de direitos sociais, ocasionando colapsos na cidadania e na democracia, sufocando a perspectiva da gestão democrática pela lógica empresarial.

A forma como se deu a instauração do ensino remoto, sem um planejamento adequado, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados – os professores –, trouxe consigo uma série de dificuldades que transpareceu a falta de preparação do sistema educacional brasileiro e paraense, especialmente num momento de crise como esse.

Acentuando uma concepção de gestão escolar, voltada para os interesses do mercado e pautada na lógica da produtividade, competitividade, individualidade, eficiência e eficácia, discurso fortemente apoiado por organismos internacionais, presentes nas tendências burocráticas, conteudistas, focadas na classificação das avaliações externas, na cobrança de horas, relatórios, dias letivos conferidos por plataformas digitais, uma visão predominantemente enraizada na valorização da quantidade e dos resultados, um padrão neogerencial que esteve em plena efetivação no momento da volta às aulas presenciais

A pesquisa mostrou que a NGP induziu parcerias público-privadas como forma de apresentar soluções inovadoras para os desafios enfrentados pelo setor público, uma vez que as estruturas governamentais foram reorganizadas com base na descentralização do poder de decisões. Tudo isso influenciou diretamente na maneira como as políticas educacionais foram elaboradas, executadas e avaliadas, refletindo diretamente no trabalho desenvolvido pelos responsáveis pela gestão escolar, que na maioria das vezes não conseguem refletir sobre suas atribuições, devido ao acúmulo de tarefas e às solicitações frequentes.

Este movimento teve suas influências presentes na trajetória histórica dos fundamentos e das concepções de gestão educacional e escolar vigentes desde o período de reorganização do Estado brasileiro, marcadas por diversas mudanças e evoluções, uma vez que, antes da Reforma do Estado, havia uma maior centralização nas decisões políticas e educacionais, um modelo mais burocrático e hierárquico de gestão.

Com o passar do tempo, especialmente a partir da redemocratização do país, na década de 1980, surgiram novas concepções de gestão educacional e escolar, com ênfase na descentralização, participação da comunidade escolar, autonomia das escolas e valorização da gestão democrática, refletindo a necessidade de uma administração mais flexível, eficiente, alinhada com as demandas sociais e com os moldes da NGP.

Atualmente, a concepção de gestão educacional e escolar vem sendo associada à gestão participativa, democrática, transparente, com foco na melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e o envolvimento da comunidade no processo educativo, além da busca por inovação, avaliação constante e parcerias entre os diversos atores envolvidos com a educação.

Esse novo momento aponta para um modelo gerencial de educação, no qual foram exigidas a reorganização da equipe de trabalho, a utilização de tecnologias mais eficientes e a implementação de estratégias de gestão eficazes, que contribuíssem para a otimização dos recursos. Nesse sentido, a revisão da literatura sobre gestão e organização escolar apresentou as concepções de gestão educacional e escolar no Brasil, bem como as transformações sociais, políticas e educacionais ocorridas ao longo do tempo, impregnadas pelo modelo da Nova Gestão Pública do Estado brasileiro, presentes inclusive nos documentos que orientaram a política de educação e a gestão escolar no município de Belém-PA, nos anos 2020-2021.

Como discorrido na pesquisa documental, a gestão materializada na dinâmica da administração pública do estado do Pará por meio da SEDUC-PA transitou entre o técnico-burocrático e o gerencial, assumindo o redesenho da NGP, que vem paulatinamente sendo introduzida na gestão escolar, por meio de um Estado supostamente eficiente e dinâmico, que exigiu da equipe gestora melhores resultados e competência profissional para fazer mais com menos, demonstrando que, durante os anos 2020-2021, esse modelo se ampliou com maior intensidade.

Diante dos desafios históricos, de um país periférico, como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, que foram consideravelmente agravadas pela pandemia da COVID-19, o estudo trouxe à tona questões educacionais, de saúde, sociais, políticas,

identificando uma alta concentração de pessoas de baixa renda e baixo nível de escolarização, sem acesso à educação de qualidade, à saúde, ao saneamento básico, ao lazer, às oportunidades de trabalho, dentre outros, pessoas que foram fortemente impactadas pela realidade de uma pandemia que usurpou a vida de muitos brasileiros.

Podemos dizer que os desafios referentes à gestão e organização escolar, atravessados por um contexto de pandemia, apresentaram-se com mais intensidade, visto que foi uma situação nunca antes vivida por nenhum profissional da educação, afetando todos os campos sociais.

Assim, o impacto da pandemia da COVID-19 refletiu diretamente nas ações do Estado brasileiro e do governo paraense, durante a condução da emergência de saúde pública no momento da suspensão das atividades e no retorno não presencial e presencial das aulas, demonstrando que a equipe gestora foi executora das mais variadas experimentações no ambiente escolar, enfrentando todos os desafios e adversidades advindas não somente do contexto pandêmico, mas de uma história de abandono e descontinuidade das políticas públicas educacionais.

Quando as escolas fecharam as portas em 18 de março de 2020, a grande preocupação de pais, estudantes, educadores e sociedade em geral era entender o que seria feito para garantir a execução e qualidade das aulas não presenciais, passados alguns meses as dúvidas aumentaram, visto que o retorno às atividades presenciais, estipulado para setembro de 2020 pela SEDUC-PA não aconteceu.

Resultando em muitas dúvidas a respeito das determinações e indicações: estas seriam suficientes para contemplar as exigências dos órgãos de saúde? Seria seguro? As exigências seriam cumpridas? Como seriam cumpridas? Enfim, questionavam-se todas as adaptações necessárias para a condução do ensino.

Na tentativa de conter o vírus, estados e municípios tomaram decisões referentes à reorganização do planejamento curricular, à oferta e meios pelos quais seriam viabilizadas as atividades, a estrutura física das escolas e a segurança dos sujeitos educativos, situando algumas determinações legais, no sentido de priorizar as medidas recomendadas pelos órgãos de saúde.

Nessa direção, foi necessário instaurar novas bases legais para auxiliar o trabalho da gestão escolar, ainda que reforçadas pela velha política, uma vez que as pessoas necessitavam reorganizar a dinâmica institucional para desenvolver as atividades administrativas e pedagógicas, seguindo as novas determinações da SEDUC-PA.

Do ponto de vista oficial, as regras foram criadas de igual modo, para todas as escolas, representando a face oficial da SEDUC-PA, mas não a única face, já que foram ignoradas a diversidade do Estado e do Município de Belém-PA, as condições reais das famílias e dos profissionais da educação, assim como a própria realidade de pandemia da COVID-19.

Nessa perspectiva, as regras estruturadas ou semiestruturadas pelo Estado brasileiro e pelo governo paraense, através da letra do texto, orientaram a gestão escolar sobre as condições necessárias para o funcionamento das escolas no momento da emergência de saúde pública, em virtude da suspensão das atividades na pandemia da COVID-19.

Durante a implementação da legislação definida conjuntamente pela SEDUC-PA e pelo CEE-PA, ocorreu uma grande mobilização e articulação de professores, pesquisadores, funcionários, comunidades escolares, sindicatos e profissionais da educação, que se manifestaram por meio de notas de repúdio, *lives* e manifestos, assim como o pronunciamento do Sindicato dos Professores do Estado do Pará, que publicou notas contrárias às orientações a respeito do cenário nebuloso imposto pela pandemia, anunciado nos documentos.

Entretanto, a SEDUC-PA não ofereceu os meios para que o trabalho fosse realizado e as necessidades fossem garantidas, expondo uma administração autoritária, resultando em processos operativos das regras formais e intervenções não formalmente regulamentadas, mas que foram legalmente consideradas, de modo que as determinações legais estabelecidas tanto pelo Conselho Estadual de Educação- CEE, quanto pelo órgão central, apontaram que as normativas pouco serviram para auxiliar a gestão e organização escolar, no sentido de viabilizar ações para o atendimento aos estudantes de forma não presencial e muito menos presencial, servindo apenas para normatizar as ações padronizadas e o controle no interior das unidades de ensino.

Todas essas questões geraram uma grande preocupação por parte da equipe, devido o distanciamento social limitar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, já que antes da pandemia o tempo seria um fator importante para que os educandos adquirissem uma melhor aprendizagem; como as aulas foram interrompidas, a perda das habilidades e conhecimentos adquiridos foi notória.

Embora tenha ocorrido a inserção de novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a equipe gestora de escolas estaduais no município de Belém-PA deparou-se com instrumentos e organizações administrativas herdadas do paradigma

burocrático, associados à eficácia e à eficiência da NGP, já que a SEDUC-PA manteve a unidade de mando e a centralização nas tomadas de decisão, acentuando as tensões entre o órgão central, o movimento sindical e as escolas, em função das várias formas de organização do ensino e de planejamento inconsistente.

Desse modo, é importante destacar que, para que a inclusão digital nos processos educativos tenha qualidade, é necessário criar condições de implementação, disponibilização de equipamentos tecnológicos nas escolas, capacitação profissional e políticas de inclusão das classes menos favorecidas. Assim, a educação deve ser entendida e pactuada como um direito de todos e dever do Estado e da família, como previsto na Carta Magna de 1988, ações que não foram postas em prática pela SEDUC-PA.

Dentre as principais ferramentas tecnológicas utilizadas no período de distanciamento social, o aplicativo de *WhatsApp* foi uma das mais empregadas, servindo inclusive para viabilizar as aulas, estabelecer contatos com as famílias, professores e a SEDUC-PA, sem desmerecer o grande esforço despendido pela equipe gestora, para o uso das tecnologias e/ou ferramentas que antes da pandemia não eram utilizadas pelas escolas para a viabilização do ensino, se não apenas pelos grupos de profissionais como meio de comunicação.

Para além da inexistência de infraestrutura adequada em muitas unidades educativas, a pesquisa denunciou a dificuldade de acesso às tecnologias, à internet de qualidade, além da enorme desigualdade que foi escancarada durante a pandemia da COVID-19.

Cabe destacar ainda que os profissionais das escolas pesquisadas tiveram que utilizar seus equipamentos tecnológicos de uso particular para conseguirem desenvolver suas atividades e dar prosseguimento ao ensino não presencial, já que não houve nenhuma mobilização por parte do Estado em garantir os equipamentos necessários para que as escolas pudessem assegurar a oferta do ensino aos educandos de maneira geral.

Os estudantes que não tiveram acesso à internet e aos meios tecnológicos receberam os cadernos de atividades impressas para que não perdessem o contato com as escolas, sendo que tanto os grupos de *WhatsApp*, quanto os cadernos de atividades serviram para validar e controlar a frequência e participação dos mesmos. Porém, como em 2020 todos foram aprovados, tais meios serviram ainda como parte do processo avaliativo no ano de 2021.

A investigação comprovou ainda que, no início da implementação das atividades não presenciais, houve algumas resistências por parte de muitos profissionais e das

famílias que discordaram em relação às proposições estabelecidas pela SEDUC-PA, visto que, em vez de criarem medidas inclusivas para atender aos estudantes como um todo, tais medidas foram desiguais, gerando a exclusão principalmente de estudantes com deficiências, que foram menos assistidos em virtude das suas particularidades, desafiando a equipe gestora a procurar meios para localizar alunos e alunas com ou sem deficiência, como forma de garantir os conteúdos mínimos orientados pela Secretaria e os conhecimentos possíveis ofertados pelas unidades educativas.

A SEDUC-PA delegou a responsabilidade do acesso às aulas aos professores e equipes gestoras, ignorando a realidade de crianças, jovens e adultos das duas escolas públicas estaduais do município de Belém-PA, que não puderam contar com uma rede de internet de qualidade, com aparelhos telefones e muito menos com computadores. Isso sem falar das famílias que não conseguiram acompanhar as atividades com os educandos por não compreenderem determinadas questões, ou até mesmo por não serem sequer alfabetizados, aumentando as dificuldades de acesso aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Mesmo diante do cenário de pandemia da COVID-19 e das singularidades relatadas, funcionários, professores e equipes gestoras não mediram esforços para mobilizar famílias e estudantes, embora tivessem a clareza de que, dentro das condições em que se encontravam, tais ações não seriam suficientes para garantir o direito de aprendizagem de milhões de estudantes, em especial das duas escolas pesquisadas.

Na medida em que tiveram que se desdobrar com o uso simultâneo de plataformas de envio e controle do que foi desenvolvido, e com a orientação aos familiares e estudantes, foi possível enxergar o comprometimento e engajamento da equipe para que as escolas não parassem de funcionar, mesmo no formato não presencial.

Ademais, a pandemia da COVID-19 ressaltou o papel determinante desempenhado pela escola na formação de crianças, jovens, adultos e idosos, sendo entendida como um espaço de problematização do mundo, de debates, de desnaturalização de certezas e verdades, socializações, encontros de culturas e discussões que possibilitam a apropriação de conhecimentos, de vivências e de participação social, questões inerentes à formação humana, mas que deixaram de fazer parte do ambiente escolar por mais de um ano, impactando de maneira negativa na aprendizagem desses sujeitos.

Os elementos presentes nas falas, angústias, sentimentos, medos e dúvidas da equipe gestora revelaram os desafios de implementar as atividades de ensino não

presenciais, lidar com as perdas e conseqüentemente as emoções, atender às demandas da comunidade e dos educandos em vulnerabilidade social e da SEDUC-PA, com vistas a dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem num contexto adverso e imprevisível de uma pandemia, que exigiu considerar as questões sanitárias, sociais, econômicas e emocionais.

É importante ressaltar que gestores, coordenadores e professores não possuíam o domínio das tecnologias de informação e comunicação, pois conforme observado nos relatos, não se utilizavam de tais meios para viabilizar o ensino, até mesmo pela dificuldade de acesso, tanto dos estudantes, quanto dos profissionais da educação, dificultando inclusive a busca ativa aos educandos, já que, na região Norte, a baixa conectividade de internet foi bastante discutida nesse período.

Isso sem contar com a baixa motivação dos alunos e alunas para acompanharem as atividades em casa, fazendo com que fossem criadas estratégias de acompanhamento e avaliação do desempenho, retirando os profissionais de suas zonas de conforto, exigindo qualificação em tempo recorde, para atender às novas demandas educacionais exigidas pela pandemia da COVID-19.

No momento do retorno presencial, a equipe se viu obrigada a pensar sobre a estrutura física das unidades educativas, que não estavam em condições de funcionamento diante da obrigatoriedade de atender às orientações dos órgãos de saúde e à própria exigência da SEDUC-PA, que não se preocupou em organizar os ambientes para receber os estudantes, deixando sob a responsabilidade da equipe gestora a tarefa de lidar com o desespero dos familiares, as exigências burocráticas e o sofrimento da equipe escolar.

Em suma, as diretoras e coordenadoras pedagógicas expressaram uma série de desafios enfrentados no retorno presencial, a exemplo da orientação às comunidades, a organização do espaço escolar, a limpeza e higienização do ambiente, o planejamento das atividades pedagógicas e recreativas, a reposição das aulas não presenciais, a evasão, o sistema de revezamento dos estudantes, o lanche etc. Preocuparam-se com todas as oportunidades construídas pelos sujeitos educativos, considerando principalmente a ausência de diretrizes claras em âmbito federal e estadual que poderiam ter minimizado os danos causados na educação brasileira e paraense.

Outra situação enfrentada pelas entrevistadas diz respeito à extensão das horas de trabalho e aos desafios de aprenderem a lidar com as TDICs, ampliando significativamente os níveis de estresse das profissionais que, antes mesmo da pandemia, já eram sobrecarregadas por atividades burocráticas e de controle, mas que, ainda assim,

puderam agir para contribuir para o desenvolvimento de estratégias inovadoras de gestão e organização escolar.

Elas também demonstraram reconhecer a importância e o exercício de uma gestão democrática, embora tenham deixado claro que algumas decisões foram tomadas exclusivamente pelas gestoras escolares que estiveram à frente da gestão administrativa, de pessoas e pedagógica.

O cenário de pandemia da COVID-19 fez com que a equipe enfrentasse desafios e possibilidades por meio do uso das tecnologias, associadas às relações afetivas e de empatia entre profissionais e familiares, desvelando os contextos vulneráveis nos quais as escolas estão localizadas.

Assim, o modelo de gestão predominante em escolas estaduais no município de Belém-PA foi a gestão empresarial ou NGP, que, além de ressaltar o gerencialismo como um molde para se pensar a melhoria da qualidade da educação, não levou em conta as condições concretas do período, as próprias unidades educativas e as comunidades onde estavam localizadas, colocando a gestão escolar como centro nas decisões, colocando a equipe gestora como executoras do que foi determinado pela SEDUC-PA.

Esse foi certamente um período que deixará marcas profundas nos sujeitos escolares, pois, a medida em que permitiu experimentar o uso de novas tecnologias e de comunicação, também provocou o distanciamento, a ausência de contato físico, de encontro entre professores, estudantes, funcionários, familiares e comunidades escolares, contribuindo significativamente para a intensificação do trabalho e adoecimento dessas profissionais

Embora não tenham validado as avaliações no ano de 2020, já que todos os estudantes foram aprovados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deixou de ser considerada na organização dos conteúdos mínimos, como forma de garantir a imposição curricular, reforçando a NGP e a qualidade da educação medida pelos resultados advindos das avaliações externas, visando a aprendizagem dos educandos.

Os impactos na saúde física e mental das profissionais também foram revelados, ao ressaltarem que não souberam lidar com os problemas emocionais, a sobrecarga de trabalho, e em alguns casos, a perda e/ou adoecimento de familiares e amigos. Elas demonstraram toda a insegurança em conduzir as escolas sem o apoio da SEDUC. Ademais, a pandemia da COVID-19 foi mais cruel com as gestoras mulheres, pois, além de se ocuparem com todas essas demandas, ainda tiveram que cuidar de seus lares e familiares, sendo inevitável o adoecimento.

Pocessos advindos da reestruturação produtiva do capital, que, mesmo durante a pandemia da COVID-19, incidiram sobre as pessoas, as concepções e práticas pedagógicas, bem como as relações de trabalho no ambiente educativo, exigindo um novo perfil de profissional multifuncional, flexível, que se adaptasse com facilidade aos ambientes precarizados e de intensificação do trabalho, que suportasse a introdução das novas TDICs ao terem que se dedicar às plataformas digitais, a exemplo do *WhatsApp*, ao PDDE Interativo, ao PDDE Educação Básica, o sistema de gestão escolar e às informações gerais no sistema da SEDUC-PA, e que permitisse uma extensão da jornada de trabalho que extrapolou noites, finais de semana, feriados, férias, acarretando problemas de saúde às profissionais.

Esse processo de intensificação do trabalho da equipe gestora está expresso na fala das entrevistadas, podendo ser observado não apenas pelo aumento das tarefas, mas também por padrões de comportamento que se aproximam dos exigidos pelo mercado, os quais determinam o cumprimento de metas, avaliações de desempenho, com base nos critérios de eficácia e eficiência e na execução de projetos definidos pelos órgãos centrais, sob a justificativa da autonomia e descentralização revestidos pela NGP.

Ao centralizar essas atribuições nas mãos da equipe gestora, foi se naturalizando a ideia de que elas seriam capazes de assumi-las, inclusive fora do horário de expediente, causando um acúmulo de tarefas e um mal-estar excessivo, criando a ilusão de que o sacrifício pessoal fazia parte do desafio assumido diante da gestão escolar.

Vale destacar que no Pará, a Assembleia Legislativa recentemente aprovou uma emenda na Constituição do Estado, alterando a autonomia da escola na escolha dos gestores escolares. Trata-se de um projeto de emenda originado do Poder Executivo, do então secretário de Educação, dando maior poder à SEDUC-PA e, ao mesmo tempo, enfraquecendo a autonomia das escolas, além de aumentar a meritocracia e os métodos conservadores, burocráticos e controladores do Estado.

Assim, é importante avançar numa perspectiva de gestão que influencie a participação dos envolvidos no processo educativo, no que diz respeito principalmente à tomada de decisão, na tentativa de romper com as práticas inseridas no contexto de uma gestão centralizadora e finalística, para afirmar e promover um trabalho coletivo que incentive o diálogo e os procedimentos de uma gestão democrática, que permita anunciar posição contrária ao individualismo e à descrença na possibilidade de ação coletiva que ainda permeia as unidades escolares públicas do País do Pará.

Por esse ângulo, há possibilidades de os sujeitos se tornarem protagonistas de novas propostas de ações pedagógicas mais significativas que ultrapassam o interior das escolas, e contribuir para modificar os atuais modelos de gestão e organização escolar vigentes na sociedade capitalista.

Por fim, o estudo sobre o tema da gestão e organização escolar contribuiu para a análise crítica do contexto histórico, social, político e econômico, mergulhado no contexto da pandemia da COVID-19, nos anos de 2020-2021, no sentido de fomentar reflexões acerca da realidade vigente e colaborar com as pesquisas no campo das políticas de gestão educacional e na defesa de uma escola pública, gratuita e socialmente referenciada.

Esperamos que, com a divulgação dos dados desta investigação, possamos discutir coletivamente as mudanças no trabalho da gestão e na organização escolar, a percepção dos sujeitos acerca do trabalho educacional desenvolvido no formato presencial e não presencial, assim como o modelo de gestão gerencial que vem ganhando espaço nas unidades educativas desde a reestruturação do Estado brasileiro, como possibilidade de aprofundar o real sentido da educação e do trabalho dos profissionais para a formação dos estudantes, independentemente do contexto de pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 668-687, set./dez. 2020.
- ALBUQUERQUE, A. *et al.* A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 102-123, 2020.
- ALCANTARA, P; NUNES. W. Girassol. <https://www.lettras.mus.br/priscilla-alcantara/girassol/>. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/priscilla-alcantara/girassol/>. Acesso em 12 jan. 2024.
- ALTER DO CHÃO. O que é o Çairé? **Alter Do Chão**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://alterdochaobrasil.com/o-que-e-caire/> Acesso em: 20 mar. 2023.
- ALVES, T. *et al.* Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v.54, no. 4, jul./ago. 2020.
- ANDRADE, E. R. S. **Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Rev. NERA**, Belém, ano 21, n. 42, p. 15-33, 2018.
- ARAÚJO, U. F. **Assembléia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos.** São Paulo: Moderna, 2004.
- ARROYO, Miguel. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2013.
- ARROYO, M. G. **Vidas re-existentis: reafirmando sua outra humanidade na história.** Petrópolis: Vozes, 2023.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para as políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **População Negra e Covid-19.** Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021.

AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. **Pandemia e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2. p. 97-115, 1992.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Ed.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996. p. 167-189.

BARROSO, J. O Reforço da autonomia das escolas e flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

BASTOS, L. Flor do Grão Pará. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lucinha-bastos/173013/> Acesso em: 12 jan. 2023.

BELÉM. **Lei nº 7.682, de 5 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a regionalização administrativa do município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos distritos administrativos e dá outras providências. Belém: Prefeitura de Belém, 1994.

BELÉM. **Anuário Estatístico do município de Belém**. Belém: Secretaria Municipal de Planejamento - SEGEP, 2020.

BELÉM. Secretaria Municipal de Saúde. **Relatório sobre Covid-19 em Belém e recomendação sobre o uso de máscaras faciais**. Belém: SESMA, 2022a.

BELÉM. **Nota Informativa 001/2022 sobre a situação epidemiológica da Covid-19 no município de Belém**. Belém: SESMA, 2022b. Disponível em: <https://belemvacinada.com.br/weetusho/2022/01/Boletim-epidemiologico-001-21-de-janeiro-de-2022.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BELÉM. Secretaria Municipal de Saúde – SESMA. **SESMA**, [on-line], [20--]a. Disponível em: <https://sesma.belem.pa.gov.br/> Acesso em: 2 ago. 2022.

BELÉM. Secretaria Municipal de Coordenação Geral de Planejamento e Gestão – SEGEP. **SEGEP**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <https://sesma.belem.pa.gov.br/> Acesso em: 2 ago. 2022.

BELÉM. Coordenadoria Municipal de Turismo de Belém – Belemtur. **Belemtur**, [on-line], [20--]c. Disponível em: <https://belemtur.belem.pa.gov.br/>. Acesso em: 20 jan.2023.

BERNARDO, E. S. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2020.

BOMBOMLER. Biblioteca Itinerante Comunitária BOMBOMLER **Facebook**, [on-line], [20--]. Disponível em: tinyurl.com/3c4drjrt. Acesso em: 26 dez. 2023.

BORDE, A. M.; BERNARDO, E. S. Uma análise da gestão democrática e da educação em tempo integral no Brasil: foco nos planos nacionais de educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2015.

BORDIGNON, G. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2004.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRAGA, J. C. S. Alemanha: império, barbárie e capitalismo avançado. *In: FIORI, J. L. (Org.) Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República; Ministério da Administração Federal da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 16 de mai. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2019 - Microdados.** Brasília, DF: INEP, 2019b.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Produção de efeitos Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020** - Microdados. Brasília, DF: INEP, 2020b.

BRASIL. **Decreto Federal nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020**. Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2020c.

BRASIL. **Portaria MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Presidência da República, 2020d.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020e.

BRASIL. **Portaria MS nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: Presidência da República, 2020f.

BRASIL. **Decreto Planalto nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Brasília, DF: Presidência da República, 2020g.

BRASIL. **Decreto Planalto nº 10.292, de 25 de março de 2020**. Altera o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Brasília, DF: Presidência da República, 2020h.

BRASIL. **Portaria MMFDH nº 683, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre a instituição de comitê técnico para elaboração de iniciativas de promoção e defesa dos Direitos Humanos, considerando a situação de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: MMFDH, 2020i.

BRASIL. **Decreto Legislativo Planalto nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020j.

BRASIL. **Portaria MS nº 454, de 20 de março de 2020**. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: MS, 2020k.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2020l.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020.** Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2020m.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020.** Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020n.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020o.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020p.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15 de 06 de outubro de 2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020q.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 19 de 08 de dezembro de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020r.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020s.

BRASIL. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais na Escolas de Educação Básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação. 2020t.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**- Microdados. Brasília, DF: INEP, 2021a.

BRASIL. **Lei nº 14.121, de 1º de março de 2021**. Autoriza o Poder Executivo federal a aderir ao Instrumento de Acesso Global de Vacinas Covid-19 (Covax Facility) e estabelece diretrizes para a imunização da população. Brasília, DF: Presidência da República, 2021b.

BRASIL. Senado Federal. **CPI da Pandemia**: relatório final. Brasília, DF: Senado Federal, 2021c.

BRASIL. **Lei nº 14.124, de 10 de março de 2021**. Dispõe sobre as medidas excepcionais relativas à aquisição de vacinas e de insumos e à contratação de bens e serviços de logística, de tecnologia da informação e comunicação, de comunicação social e publicitária e de treinamentos destinados à vacinação contra a covid-19 e sobre o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19. Brasília, DF: Presidência da República, 2021d.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021**. Trata das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2021e.

BRASIL. **Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021**. Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências. Brasília, DF: Presidência da República, 2021f.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**- Microdados. Brasília, DF: INEP, 2022a.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FNDE/MEC**, [on-line], 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2022> Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022**. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2022c.

BRASIL. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde – SIOP. **SIOP**, [on-line], [20--]a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/siops> Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde – CNES. **CNES**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <http://cnes.datasus.gov.br/> Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Projeto de Avaliação do Desempenho do Sistema de Saúde – PROADESS. **PROADESS**, [on-line], [20--]c. Disponível em: <https://www.proadess.iciict.fiocruz.br/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **MEC**, [on-line], [20--]d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **MS**, [on-line], [20--]e. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br> Acesso em: 1 ago. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. **O público não-estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRESSER-PEREIRA, L. C. WILHEIM, J.; SOLA, L. **Sociedade e Estado em Transformação**. Brasília: ENAP, 1999.

CALDERÃO, R. P. F. **Demandas e desafios dos gestores escolares frente à pandemia do Covid-19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANO, W. América Latina: do desenvolvimento ao neoliberalismo. *In*: FIORI, J. L. (Org.) **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARLOS, A. G. **Grêmios Estudantil e participação do estudante**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARVALHO, E. J. G. **Democratização e Privatização**: Uma relação possível na gestão da educação básica pública? Maringá: Eduem, 2020.

CARVALHO, M. C.; CALIXTO, J. A. Sistema Público de Educação e o regime de colaboração: a experiência do Estado do Acre e do município de Rio Branco no período de 2005 a 2012. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 32, p. 1-18, set. 2019.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M, G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., v. 30, n.114, jan./mar. 2022.

CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (CLAD). **Uma Nova Gestão Pública para América Latina**. Caracas: CLAD, 1998.

CERCE, L. M. R.; BANDEIRA, E. A. N.; FERREIRA, V. A. Documentos Pedagógicos no âmbito da escola de Educação Básica. *In: VASCONCELOS, N. A. F.; CERCE, L. M. R.; VIANA, J. C. C. R. (Org.). A escola de Educação Básica: perspectivas atuais.* Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

CHAUÍ, M. Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo. **A terra é redonda**, [on-line], 6 out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CHAUÍ, M. Breve história da democracia. **YouTube**, [on-line], out. 2020. Publicado pelo canal **Boitempo**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5D0LQ&feature=youtu.be> Acesso em: 5 abr. 2022.

CHAVES. N. Sabor Açaí. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nilson-chaves/217034/> Acesso em: 12 jan. 2023.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** São Paulo: Elsevier, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2010.

CLEMENTE, J. C. *et al.* Gestão Escolar e o contexto do trabalho remoto docente: o que dizem os professores. *In: QUEIROZ, R. S. L. M. G. (Org.). Educação e Pública e Pandemia do Coronavírus.* Curitiba: CRV, 2020.

COLARES. A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. esp., p. 187-202, out. 2011.

CORDEIRO, L. Z.; ALMEIDA, D. A.; MELO, R. F. Cibercultura, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação: possibilidades e impasses diante do contexto da pandemia do Covid-19. *In: SOUZA, R.; QUEIROZ, L. M. G. (Org.). Educação pública na pandemia do coronavírus.* Curitiba: CRV, 2020.

COSTA, E. M. C; CARDOSO, L. F. C. Representação social da violência na periferia de Belém: a reconstrução de um olhar. **Novos Cadernos NAEA**, v. 22, n. 1, p. 159-182, jan./abr. 2019.

COUTO, A. C. O.; FRAZÃO, W. Democracia e Cabanagem. **Revista Periferias**, [on-line], dez. 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/democracia-e-a-cabanagem/> Acesso em: 20 dez. 2022.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição.** São Paulo: Autores Associados, 1986.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAE**, v. 29, n.2, p. 195-206, maio/ago. 2013.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

DALCOLMO, M. **Um tempo para não esquecer**: a visão da ciência no enfrentamento da pandemia do coronavírus e o futuro da saúde. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **Nova Gestão Pública (NGP)**: a teoria de administração pública do estado ultraliberal. Rio Grande do Sul. [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/312748826/Nova-Gestao-Publica-Ngp-A-Teoria-de-Administracao-Publica-Do-Estado-Ultraliberal>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DAVIS, A.; KLEIN, N. **Construindo movimentos**: uma conversa em tempos de pandemia. São Paulo: Boitempo, 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Mulheres no mercado de trabalho**: desafios e desigualdades constantes Boletim Especial 8 de Março de 2024. São Paulo: DIEESE, 2024.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. [homepage]. **Dicionário Etimológico**: Etimologia e Origem Das Palavras, [202-]. Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/> Acesso em 22 mar. 2022.

DORNELLES, J. R. Necrocapitalismo e Microfascismo em tempos de peste. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Org.). **Pandemia e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

DOURADO, L. **Gestão escolar democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília; Centro de Educação a Distância, 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DOURADO, L. F. **A gestão democrática, eleição de diretores e a construção de processos de participação e decisão na escola**. [S. l.: s. n.]: 2014.

DOURADO, L. F. **Valorização dos profissionais da educação**: *Desafios para garantir conquistas da democracia*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

DOURADO, L. F. **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** [S. l.: s. n.]: 2020.

DUPAS, G. A Lógica Econômica Global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. *In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. **Sociedade e Estado em transformação.*** São Paulo: UNESP, 1999.

E. E. E. F. RESISTÊNCIA. **Projeto Político Pedagógico.** Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

E. E. E. F. RELUTÂNCIA. **Projeto Político Pedagógico.** Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2020.

ELIAS, L. G. D. Conselho Escolar: avanços e desafios na Gestão democrática. *In: PARÁ. **Caderno de Educação nº 21: A Gestão Democrática no Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana.*** Belém/PMB/SEMEC, 2000.

FERNANDES, M. D. E.; SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **RBP**, v. 29, n.2, p. 327-345, maio/ago. 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira e Folha de São Paulo, 2000.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.** Goiânia: UCG, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Escolar em tempos de pandemia na visão dos**

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2021: Na minha mente: promovendo, protegendo e cuidando da saúde mental das crianças.** Brasília, DF: UNICEF, 2021a.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, DF: UNICEF, 2021b.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil**: estudo sobre as privações de direitos que afetam crianças e adolescentes no País. Brasília, DF: UNICEF, 2023.

G1 PARÁ. Após 3 anos sem incentivo, Festival do Carimbó de Marapanim volta neste fim de semana no Pará. **G1 Pará**, [on-line], 29 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/11/29/apos-3-anos-sem-incentivo-festival-do-carimbo-de-marapanim-volta-neste-fim-de-semana-no-para.ghtml> Acesso em: 20 mar. 2023.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

GANDIN, D. **O Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1999.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, 2020.

GOOGLE MAPS. Marambaia, Cabanagem, Belém-PA. **Google Maps**, [on-line], [202-]. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-1.4294688,-48.4200181,12z?entry=tf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - GESTAMAZON Os desafios da gestão escolar paraense no retorno às atividades em tempos de pandemia. **YouTube**, [on-line], 25 jun. 2020a. 1 vídeo (114 min). Publicado pelo canal GESTAMAZON UFPA. Disponível em: tinyurl.com/ma4cwz5x. Acesso em: 14 dez. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - GESTAMAZON A garantia do Direito à Educação, o Ensino Remoto e a realidade da escola pública paraense. **YouTube**, [on-line], 14 out, 2020b. 1 vídeo (117 min). Publicado pelo canal GESTAMAZON UFPA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1i_aJlleXbs&t=2. Acesso em: 14 dez. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - GESTAMAZON; GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO RURAL - GERU. Manifesto dos grupos Gestamazon e Geru em análise à nota técnica conjunta CEE/PA - SEDUC nº 01/2020. **Facebook**, [on-line], 26 jun. 2020. Disponível em: tinyurl.com/3c4drjrt. Acesso em: 26 dez. 2023.

HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARARI, Y. N. **Notas sobre a Pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORA, D. L. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43/2, p. 1-11, jun. 2007.

HORA, D. L.; CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. Os reflexos da pandemia no cotidiano escolar paraense. **Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, e111575, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais de Moradia no Contexto da Pré-Pandemia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101830.pdf> Acesso em: 02 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **Agência IBGE Notícias**, [on-line], 14 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019> Acesso em: 02 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Índice de Desenvolvimento Humano. **IBGE Cidades**, [on-line], [20--]a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/37/30255> Acesso em: 2 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. **IBGE**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html> Acesso em: 2 ago. 2022.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **O abismo digital no Brasil: como a desigualdade de acesso à internet e a deficiência de infraestrutura limitam a educação e as opções de futuro do país**. São Paulo: Instituto Locomotiva, 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. São Paulo: IRM, 2020.

LAGARES, R.; NARDI, E. L. Da introdução de dispositivos de Accountability em educação na Amazônia Tocantinense à (RE) Configuração de arranjos institucionais de gestão - lógica da regulação por resultados. **Rev. Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **Modernização, racionalização e otimização**: Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

LIMA, L. C. **Por favor, elejam a B**: associativismo estudantil na Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1998a.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998b.

LIMA, L. C. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. *In*: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, L. C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2011a.

LIMA, L. C. **Administração Escolar**: estudos. Portugal Porto: Porto Editora, 2011b.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem” São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **Máquinas de administrar a educação**: Dominação digital e burocracia aumentada. Dossiê | democracia, escola e mudança digital: Desafios da contemporaneidade educ. Soc., Campinas, v. 42, e249276, 2021.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál.**, Florianópolis, v. 10. n. esp., p. 37-45, 2007.

LENINE. Girassol. <https://www.letras.mus.br/priscilla-alcantara/girassol/>. **Letras**, [online], [20--]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/47001/>. Acesso em 12 jan. 2024.

LUCKESI. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. **RBPÆ**, v. 33, n. 2, p. 287-307, set. 2017.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MARQUES, L. R.; CABRAL, C. C. M.; MARANHÃO, L. M. L. PNE, Nova Gestão Pública e regulação da educação básica. *In*: DOURADO, L. F.(Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020. p. 87-99.

MARQUES, L. R.; MARANHÃO, L. M. L. Os mecanismos de participação social na escola: instrumentos de gestão democrática ou de controle? **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 1, p. 125-136, jan./abr. 2014.

MARTINS, F.A.S. **A Voz do Estudante na Educação Pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**". 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. Disponível em:http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUDB8CKPJT/disserta__o_final_francisco.pdf?sequence=1 acesso em 03 fev. 2023

MARTINS, C. E. O Brasil e a América Latina na geopolítica mundial da Covid-19 e do caos sistêmico. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. **Pandemia e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

MARTINS, R. X. **A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio**. Revista EmRede, v.7,n.1,p.242-256,jan./jun.2020(online). Disponível em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620/574>. Acesso em set. 2021.

MAXIMIANO. A. C. A. **Introdução à Administração**. São Paulo: Atlas, 1981.

MEMÓRIAS DA MARAMBAIA. Exposição Virtual Memórias da Marambaia. **Memórias da Marambaia**, [on-line], [201-]. Disponível em: <https://www.memoriasdamarambaia.com> Acesso em: 24 nov. 2022.

MESQUITA, N. M. C.; SANTOS, T. F. A. M. Desigualdade social e educação escolar pública paraense no contexto da Covid-19. *In*: SOUZA, R.; QUEIROZ, M. G. (Org.). **Educação Pública na Pandemia do Coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINHA VIDA. Coronavírus, SARS-CoV-2, COVID-19: saiba o que é cada termo. **Minha Vida**, [on-line], [202-]. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/saude/materias/36108-coronavirus-sars-cov-2-covid-19-saiba-o-que-e-cada-termo> Acesso em: 01 nov. 2020.

MOES, M. Covid: Brasil encerra 2021 como 12º país em morte por milhão. **Poder360**, [on-line], 3 jan. 2022. Disponível em: <https://poder360.com.br/coronavirus/covid-brasil-encerra-2021-como-12o-pais-em-morte-por-milhao/> . Acesso em: 03 jan. de 2022.

MONTENEGRO, D. O Covid-19 e nosso longo transe político. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Org.). **Pandemia e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

MOREIRA, C. A Educação Especial no contexto da pandemia de Covid-19. **JusBrasil**, [on-line], 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-educacao-especial-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19/1229400832> Acesso em: 27 mar. 2023.

NASCIMENTO, A. S. B. *et al.* O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André-SP. **ANPEd**, [on-line], 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco> Acesso em: 02 mar 2023.

NASCIMENTO, A. W. S. *et al.* Educação e Sociedade: o papel das políticas de Ensino Médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia Paraense. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n 1, p. 417-428, jan./mar. 2018.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para uma Sociedade Civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NONATO NETO, R. **Como descentralizar a gestão escolar nas escolas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2020.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-43.

NUNES, M. J. C. *et al.* Formação docente e pandemia do COVID - 19: limites e possibilidades na perspectiva graduandos do ICED - UFPA. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e135101219798, 2021.

OLIVEIRA, A. E. C. Em contraponto ao retorno à era das trevas, a esperança na teimosia e resistência indígena. *In*: STEFANO, D.; MENDONÇA, M. L. (Org.). **Direitos Humanos no Brasil 2020**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo; Outras Expressões, 2020.

OLIVEIRA, D. A. A.; DUARTE, W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, N. C. M.; CORRÊA, I. M. A Educação paraense na pandemia da Covid -19: desafios e Possibilidades para o ano de 2021. **EDUCA**: Revista Multidisciplinar em Educação, v. 9, p. 1–19, 2022.

OLIVEIRA, N. C. M.; CORRÊA, I. M. C. **Programa de Manutenção Escolar: Programa Dinheiro Direto na Escola e ações integradas do PDDE**. Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – CECAMPE Norte, Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA), Belém: UFPA, 2022. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/433025/mod_resource/content/4/Ebook%20PDDE_COMPLETO_Cecampe%20Norte_16Ago2021.pdf Acesso em: 12 abr. 2022.

OLIVEIRA, R. T. C. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019.

OLIVEIRA, T. T. F; RODRIGUES, L. A. M. **Desafios na Gestão do Cotidiano Escolar na Educação Infantil Pública e Privada em tempos de Pandemia**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020. Anais [...]. São Paulo: CONEDU, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção**. [on-line], 21 ago. 2020 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 21 de Ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Organização Mundial da Saúde. COVID-19 strategy update** Genebra: OMS, 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020.pdf?sfvrsn=29da3ba0_19&download=true>. Acesso em: 03 mai. 2020.

ORTEGA, S. F. **A Gestão da Educação e das Escolas nas Conferências e Fóruns Mundiais de Educação.** In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS E DESAFIOS, 1., 2019, Londrina. Anais [...]. Londrina: UEL, 2019.

PACHECO, M. W. F.; COSTA, R. S.; SILVA, V. D. O. **Metodologias Ativas:** um estado da arte pós ensino remoto. In: CORRÊA, I. M; OLIVEIRA, N. C. M.; SILVA, V. D. O; SOURA, O. N. B. (Org.). **GESTAMAZON 25 anos:** desafios contemporâneos e aprendizados pela educação. Curitiba: CRV, 2023.

PALHANO, E. G. S. *et al.* Entre ribeirinhos, trabalhadores braçais e comerciantes: o portal da Amazônia e o trapiche do Porto da Palha da orla de Belém. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu: 2009.

PALÚ, J.; SOUZA, A. R. “Novas” formas e modelos de governança e a gestão da educação e da escola: materializações, tendências e direcionamentos evidenciados nas teses de pesquisadores (as) brasileiros (as). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2117373, p. 1-25, 2021.

PANTOJA, R. T. **Educação integral e(m) tempo integral:** caminhos trilhados na Escola Bosque na ilha de Caratateua (PA). 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PARÁ. **Resolução nº 872, de 28 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a prorrogação dos atos autorizativos contidos na Resolução nº 331/2013. Belém: CEE-PA, 2017.

PARÁ. **Decreto Estadual nº 609 de 16 de março de 2020,** Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do Coronavírus COVID-19. Belém: Assembleia Legislativa, 2020a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Auditoria Geral (RAG).** Belém: SEDUC-PA, 2020b.

PARÁ. **Decreto Estadual nº 777 de 23 de maio de 2020,** DOE 23/05/2020. distanciamento controlado, visando a prevenção e o enfrentamento à pandemia da COVID-19, no âmbito do Estado do Pará e revoga o Decreto Estadual nº 609 de 20 de março de 2020. Belém: Assembleia Legislativa, 2020c.

PARÁ. **Lei Estadual nº 9.051 de 13 de maio de 2020.** Institui no âmbito do Estado do Pará a obrigatoriedade de uso de máscaras em vias e logradouros públicos, como medida de contenção ao coronavírus (Covid-19). Belém: Assembleia Legislativa, 2020d.

PARÁ. **Resolução CEE/PA nº 102, de 19 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas no combate à pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar e dá outras providências. Belém: CEE-PA, 2020e.

PARÁ. Decreto Estadual nº 2, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do disposto no art. 65 da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Governador do Estado, encaminhada por meio da Mensagem nº 019/20-GG, de 19 de março de 2020. Belém: Assembleia Legislativa, 2020f.

PARÁ. Decreto Estadual nº 687, de 15 de abril de 2020, DOE nº 34.184. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia do COVID19. (COBRADE 1.5.1.1.0 – Doenças Infecciosas Virais). Belém: Assembleia Legislativa, 2020g.

PARÁ. Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, DOE nº 34205, de 05/05/2020. Dispõe sobre a suspensão total de atividades não essenciais (lockdown), no âmbito dos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Castanhal, Santa Isabel do Pará, Santa Bárbara do Pará, Breves, Vigia e Santo Antônio do Tauá visando a contenção do avanço descontrolado da pandemia do corona vírus COVID-19. Belém: Assembleia Legislativa, 2020h.

PARÁ. Decreto Estadual nº 800, de 31 de maio de 2020. Dispõe sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual nº 777, de 23 de maio de 2020. Belém: Assembleia Legislativa, 2020i.

PARÁ. Resolução CEE/PA nº 250 de 01 de abril de 2020. Dispõe sobre a prorrogação do prazo estabelecido de regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará, para apreciação das providências adotadas por este CEE/PA. Belém: CEE-PA, 2020j.

PARÁ. Resolução CEE/PA nº 271 de 21 de maio de 2020. Prorroga, excepcionalmente, as autorizações provisórias conferidas às escolas da Rede Estadual de Educação para o ano letivo de 2020 e dá outras providências. Belém: CEE-PA, 2020k.

PARÁ. Resolução CEE/PA nº 272 de 21 de maio de 2020. Concede, em caráter excepcional, os atos autorizativos solicitados pelas unidades escolares de Educação Básica e Profissional integrantes do Sistema Estadual de Ensino, com fim específico de avaliação de estudos dos alunos e expedição de diplomas, certificados, históricos e demais documentos escolares, exclusivamente em relação ao ano letivo de 2020. Belém: CEE-PA, 2020l.

PARÁ. Decreto Estadual nº 609 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, a pandemia do corona vírus COVID-19. Belém: Assembleia Legislativa, 2020m.

Decreto Estadual nº 619, de 23 de março de 2020. Dispõe sobre procedimentos para contratações emergenciais, doações, requisição administrativa e suprimento de fundos para enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do corona vírus COVID-19, e dá outras providências. Belém: Assembleia Legislativa, 2020n.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN n°167 de 28/07/2020. Solicitação de compra de cartão - alimentação para os alunos da Rede Estadual de Ensino. Belém: SEDUC-PA, 2020o.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 204 de 01/10/2020. Solicitação de contratação de empresa especializada na administração, gerenciamento, emissão, distribuição e fornecimento de vale alimentação aos alunos da rede pública estadual de ensino. Belém: SEDUC-PA, 2020p.

PARÁ. Nota Técnica Conjunta n° 01, de 26 de maio de 2020. Orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da covid-19. Belém: CEE-PA, 2020q.

PARÁ. Nota Técnica Conjunta n° 03/2020, de 05 de junho de 2020. Esclarecimento sobre a Nota Técnica 01/2020 que estabelece orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da covid-19. Belém: CEE-PA, 2020r.

PARÁ. Resolução CEE/PA n° 296 de 18 de junho de 2020. Avaliação dos alunos no ano letivo de 2020 por escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém: CEE-PA, 2020s.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 01, de 13 de agosto de 2020. Encaminhamento de material de planejamento de retorno às aulas. Belém: SEDUC-PA, 2020t.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 12, de 03 setembro de 2020. Suprimento de fundo, auxílio financeiro para cada escola do Estado. Belém: SEDUC-PA, 2020u.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 05, de 18 de setembro de 2020. Encaminhamento de Orientações e Planejamento de Retorno às Aulas. Belém: SEDUC-PA, 2020v.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN n° 7, de 25 de setembro de 2020. Complementação das orientações de retorno às aulas. Orientações pedagógicas. Belém: SEDUC-PA, 2020w.

PARÁ. Lei Estadual n° 9.139, de 29 de outubro de 2020. Institui, no âmbito do Estado do Pará, o Programa Estadual Extraordinário de Transferência de Renda – Renda Pará, com o objetivo de transferir renda aos cidadãos atingidos social e economicamente pela pandemia da COVID-19, de modo a mitigar os seus efeitos. Belém: Assembleia Legislativa, 2020x.

PARÁ. Decreto Estadual n° 2.004 de 03 de dezembro de 2021. Institui a Política Estadual de Incentivo à Vacinação contra a COVID-19; e revoga o Decreto Estadual n° 800, de 31 de maio de 2020. Belém: Assembleia Legislativa, 2021a.

PARÁ. Lei Estadual nº 9.369, de 03 de dezembro de 2021. Institui, a todos os agentes públicos do Poder Executivo do Estado, a obrigatoriedade da entrega do comprovante de vacinação contra a COVID-19. Belém: Assembleia Legislativa, 2021b.

PARÁ. Resolução CEE/PA nº XX de XX /01/2021. Dispõe sobre as diretrizes para a reorganização dos calendários 2020/2021. Belém: CEE-PA, 2021c.

PARÁ. Resolução CEE/PA nº 02, de 18 de janeiro de 2021. Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e Resolução CNE/CP nº2 de 10/12/2020. Belém: CEE-PA, 2021d.

PARÁ. Resolução CEE/PA nº 021, de 21 de janeiro de 2021. Prorrogação das Resoluções CEE/PA nº 217/2019 e 271/2020. Belém: CEE-PA, 2021e.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 2, de 28 de janeiro de 2021. Encaminhamento de documentos orientadores para o ano letivo 2021 - USEs e UREs. Belém: SEDUC-PA, 2021f.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 12, de 23 de abril de 2021. Orientações pedagógicas e esclarecimentos sobre as atividades não presenciais do segundo bimestre, referente a 03/05/2021 a 30/06/2021. Belém: SEDUC-PA, 2021g.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 22, de 28 de maio de 2021. Administração e orientação educacional. Orientações às unidades escolares de ensino regular e SOME. Belém: SEDUC-PA, 2021h.

PARÁ. Memorando Circular SEDUC/SAEN nº 32, de 8 de julho de 2021. Plano de retorno às aulas presenciais. Belém: SEDUC-PA, 2021i.

PARÁ. Lei Estadual nº 9.369, de 03 de dezembro de 2021. Institui, a todos os agentes públicos do Poder Executivo do Estado, a obrigatoriedade da entrega do comprovante de vacinação contra a COVID-1. Belém: Assembleia Legislativa, 2021j.

PARÁ. Resolução CEE/PA nº 234 de 16/12/2021. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado AEE complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum, na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. Belém: CEE-PA, 2021k.

PARÁ. Lei Estadual nº 9.901 de 03 de maio de 2023. Dispõe sobre a reestruturação organizacional da Secretaria de Estado da Educação. Belém: Assembleia Legislativa, 2023.

PARÁ. Portaria nº 01/2024 – GS/SEDUC, de 12 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a criação de novas Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e define o grau de complexidade das Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Belém: SEDUC-PA, 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social – SEGUP. SEGUP, [on-line], [20--]a. Disponível em: <https://segup.pa.br> Acesso em: 02 ago. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **SEDUC-PA**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/> Acesso em: 1 ago. 2022.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Governo do Pará**, [on-line], [20--]c. Disponível em: <https://www.pa.gov.br/> Acesso em: 1 ago. 2022.

PARÁ. Listar Atos Normativos. **CEE/PA**, [on-line], [20--]d. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108> Acesso em: 1 ago. 2022.

PARÁ. Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará. **SIGEP**, [on-line], [20--]e. Disponível em: <https://intranet.seduc.pa.gov.br/loginIntranet/index.php> Acesso em: 1 ago. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Saúde Pública – SESPA. **SESPA**, [on-line], 2022. Disponível em: <http://www.saude.pa.gov.br/> Acesso em: 02 ago. 2022.

PARO, V. **Administração escolar**: introdução à crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PAULA, A. P. P. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PAULILO, A. L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229. p. 481-510, set./dez. 2010.

PENIN, S. T. S. **A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da rede municipal de ensino de São Paulo**. 1980. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1980.

PEREIRA, F. S. **Sustentabilidade da Região Metropolitana de Belém – Pará Sob a Ótica de Diferentes Índices**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro - 1944-2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, M. S. V.; NEGRÃO, A. R. M.; CARDOSO, M. B. C. O Retorno às aulas no Contexto da Pandemia no Sistema Público de Ensino do Pará: uma análise das normativas técnicas da SEDUC e CEE/PA. *In*: SOUZA, R.; QUEIROZ, L. M. G. (Org.). **Educação Pública na pandemia do Coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2020.

PINDUCA. Marcha do Vestibular. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/pinduca/355786/> Acesso em: 12 jan. 2023.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTELA JR, A. Pandemia e Racismo (Institucional) à brasileira. *In*: SANTIAGO, M. B. N.; BARROS, A. M. (Org.). **Direitos Humanos em tempos de pandemia de coronavírus**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

PORTELINHA, Â. M. S. *et al.* **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

QUEIROZ, L. M. G.; QUEIROZ, R. S.; SANTOS, T. F. A. M. A relação público-privada nas ações de ir(responsabilidade) social durante o período de pandemia do Covi-19 na cidade de Belém-PA. *In*: SOUZA, R.; QUEIROZ, M. G. (Org.). **Educação Pública na Pandemia do Coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

RAMOS, D. K. **Conselho escolar e gestão democrática**: contribuições de uma formação para a cidadania. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR (REDE PENSSAN). **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**: II VIGISAN: Relatório final. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: RBPENSSAN, 2022.

REVISTA FORBES BRASIL. **10 maiores bilionários brasileiros em 2020**. Disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2020/09/10-maiores-bilionarios-brasileiros-em-2020/>. [on-line], 2020. Acesso em 22 ago. 2020.

REVELAÇÃO. Está escrito. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/revelacao/1567662/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUSSO. R. Mais uma vez. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/renato-russo/1213616/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTANA, A. Carçoço do açáí: pesquisa tem o objetivo de transformar resíduo em biomateriais e bioenergia. **UFRA**, [on-line], 25 jul. 2022. Disponível em: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3219&catid=17&Itemid=121 Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTANA FILHO, M. M. D. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020.

SANTOS, B. S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Edições Almedra, 2020.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, L. A. Cura. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48325/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTOS, T. F. A. M. A Educação no Desenvolvimento da Amazônia. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. **Anais [...]**. Goiânia: Anpae, 2014.

SARAIVA, F. C. M. O patrimonialismo e seus reflexos na administração pública brasileira. **Rev. Controle**, Fortaleza, v. 17, n. 2, p. 334-363, jul./dez. 2019.

STEFANO, D.; MENDONÇA, M. L. (Org.). **Direitos Humanos no Brasil 2020**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na Pandemia**: a falácia do ensino remoto. **ANDES – SN**, [on-line] jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SEIXAS, R. O dia em que a terra parou. **Letras**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48325/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SCAFF, E. A. S.; SOUZA, K. R.; PAXE, I. Implicações da Nova Gestão Pública para a educação: análise comparativa entre Brasil e Angola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 26, n. 129, p. 1-29, 2018.

SCHNEIDER, M. P. *et al.* Gestão democrática do ensino público: as regras do jogo no campo educacional. **RBP AE**, v. 36, n. 1, p. 9-14, jan./abr. 2020.

SILVA, G.; SANTOS, I. M. A Autonomia na Gestão Escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 40-54, jan./jun. 2016.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação a distância: perspectivas para a pós-pandemia. *In*: MATTAR, J. (Org.). **Educação à Distância Pós-Pandemia**: uma visão de futuro. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023.

SILVA, M. L. A Natureza e os Fundamentos do Neoliberalismo. **Org & Demo**, Marília, v. 14, n. 2, p. 126-154, jul./dez. 2013.

SINDICATO DAS INDÚSTRIAS DE FRUTAS E DERIVADOS DO ESTADO DO PARÁ - SINDFRUTAS. Açai garante mercado lucrativo para as famílias que moram nas ilhas de Belém. **SINDFRUTAS**, [on-line], 27 jan. 2020. Disponível em: <http://www.sindicatodaindustria.com.br/noticias/2020/01/72,141352/acai-garante->

mercado-lucrativo-para-as-familias-que-moram-nas-ilhas-de-belem.html Acesso em: 1 jun. 2022.

SINDICATO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ – **SINTEPP**. Posição do Sintepp ao Conselho Estadual de Educação acerca da reorganização do calendário letivo. [on-line], 27 jan Belém: Sintepp, 2020. Disponível em: <tinyurl.com/npm7ay42>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SOUZA, Â. R. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0207654, 2019.

SOUZA, D. D. L. **Algumas observações sobre o Neoliberalismo**. Juiz de Fora: [s. n.], 2012.

SOUZA, R.; SILVA, C. S. **Novo Coronavírus**: implicações nos aspectos socioeconômico, político e educacional. *In*: Educação pública na pandemia do coronavírus. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, R. M. C. **O Estado democrático de Direito e a Hermenêutica Jurídica**. Belém: [s. n.], 2003.

TRANSPARÊNCIA BRASIL. **Impactos da pandemia no calendário escolar**. São Paulo: Transparência Brasil, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Covid 19 Impacto Fiscal na educação Básica**: o cenário de receitas e despesas nas redes de educação em 2020. Brasília, DF: Todos Pela Educação, 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. Sancionada a lei que trata da flexibilização do calendário escolar durante a pandemia da covid-19. **UNDIME**, [on-line], 21 ago. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/21-08-2020-16-34-sancionada-a-lei-que-trata-da-flexibilizacao-do-calendario-escolar-durante-a-pandemia-da-covid-19> Acesso em: 21 de Ago. 2020.

VASCONCELOS, V. O; WHITAKER, D.C.A. **Pandemia e educação: em busca de inéditos-viáveis**. Olhar de Professor. Vol.24, pp.01-09, 2021 [on-line] 15 ago. 2021. Universidade de Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68466219067/movil/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VICENTE, J. C. **Cidades do Pará**: origem e significados de seus nomes. Belém: J. C. V. Ferreira, 2003.

VIDAL, J. P. **Continuidade e mudança na Gestão Pública no Estado do Pará**. Belém: Ed. Paco, 2010.

WERLE, F. O. C. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, S. M. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 154-166, jun. 2009.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. bras. Estud. Pedagogia**, Brasília, v, 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr.2014.

APÊNDICES



**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR (A)**

I. IDENTIFICAÇÃO:

1.1 - Nome: _____

1.2 - Idade: _____ Naturalidade _____

1.3 - Estado Civil: _____ Cargo: _____

Formação: _____

1.4 - Tempo de serviço na Função: _____

1.5 - Tempo de serviço na SEDUC/PA: _____

1.6 - Período como Coordenador (a) na Unidade Educativa: _____

II. QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DE ESTUDO:

01. Fale-me de sua experiência na Coordenação desta Escola.

02. No momento inicial de suspensão das aulas no dia 18 de março de 2020, qual foi a orientação da SEDUC/PA a respeito de como proceder naquela realidade?

03. Na qualidade de Coordenador (a), a suspensão das aulas no dia 18 de março de 2020 influenciou na maneira como você desenvolvia suas atividades?

04. Você se sentiu responsável por outras dimensões do trabalho da Escola que antes da Pandemia da Covid-19 não eram de sua responsabilidade?

05. Para dar conta das demandas pedagógicas, administrativas, financeiras e de pessoas você sentiu necessidade de dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de sua função?

06. Você se sentiu pressionado em responder às exigências do órgão central (SEDUC) e da comunidade diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor?

07. Diante da realidade de uma Pandemia da Covid-19 (2020-2021), foi necessário estabelecer acordos e/ou parcerias com outras instituições, órgãos, empresas e/ou pessoas?

08. Nesses dois anos, em meio à Pandemia da Covid-19, você sentiu necessidade de recriar condições de trabalho?

09. Você percebeu um acúmulo de atividades e/ou sobrecarga de trabalho nos dois anos em questão?

10. Você estava qualificada (o) para exercer sua função dentro da realidade apresentada em 2020-2021?

11. Em algum momento nesse período você se sentiu insatisfeita (o) com a sua função?
12. Você se sentiu cobrada (o) em relação aos indicadores de desempenho da Escola, ou seja, a respeito da gestão e à qualidade da educação?
13. Você sentiu desgaste físico e/ou emocional nesse período?
14. Nesse período (2020-2021) houve avaliação dos resultados (IDEB, SISPAE, Avaliação de Fluência em Leitura)? Como a Escola procedeu?
15. Você percebeu a imposição de currículos nacionais e dos sistemas nacionais de avaliação a exemplo do IDEB e SAEB?
16. Houve descentralização no processo de administração financeira, administrativa e curricular da Escola?
17. No meio disso tudo, como foi o processo de prestação de contas dos recursos do PDDE Educação Básica e das ações integradas?
18. Houve algum tipo de fiscalização e/ou controle sobre as orientações normativas a serem efetivadas?
19. A equipe gestora encontrou dificuldades para administrar a escola no momento da retomada às atividades presenciais? O ambiente escolar voltou a ser o mesmo de antes da Pandemia? Por quê?
20. Agora em 2022 há pressão, mobilização de novas tarefas, ou voltou a ser como antes?
21. O que mudou em você a partir dessas vivências em meio a Pandemia da Covid-19, ou na forma de encarar sua função, a pressão sofrida para responder às demandas oficiais e da comunidade escolar o (a) atingiram em quê?

III. QUESTÕES RELACIONADAS À NOTA TÉCNICA CONJUNTA CEE/PA-SEDUC Nº 01/2020:

01. A SEDUC/PA criou documentos para orientar a política de educação e o trabalho da gestão escolar no momento da suspensão das aulas, na medida em que esses documentos chegaram à escola você foi representado (a) nas orientações?

A Nota Técnica Conjunta Conselho Estadual de Educação CEE/PA-SEDUC Nº 01/2020, estabeleceu as **ORIENTAÇÕES PARA O RETORNO ÀS AULAS APÓS SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DA COVID-19**, de cumprimento obrigatório por todas as unidades escolares das redes pública, estadual e privada de ensino. Sendo assim eu lhe pergunto:

02. Foi possível cumprir todos os protocolos de segurança sanitários (gerais ou específicos) aprovados pelos órgãos competentes em maio de 2020? Como, com que recursos?
03. Houve reorganização do planejamento no momento de distanciamento social?
04. A escola se utilizou de metodologias e/ou tecnologias (Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs) para o atendimento educacional e para fins da realização das atividades pedagógicas não presenciais?

05. Houve capacitação dos (as) professores (as) para utilização das metodologias, com mediação tecnológica a serem empregadas nas atividades não presenciais?
06. Os estudantes e suas famílias foram orientados a respeito de como utilizar as metodologias com mediação tecnológica ou não, empregadas nas atividades não presenciais?
07. Foi feito algo para atender os estudantes que não dispunham de acesso às TICs e à internet em casa?
08. Os estudantes com deficiência foram atendidos no momento de distanciamento social?
09. Houve registro das atividades pedagógicas não presenciais, em virtude da situação emergencial de oferta do ensino? Como foi feito?
10. Houve treinamento específico para atendimento e isolamento momentâneo de pessoas que apresentaram suspeita de contaminação. Como foi conduzido?
11. A escola conseguiu fazer um levantamento dos profissionais da educação e dos estudantes que foram acometidos pela Covid-19?
12. Houve a definição de critérios e mecanismos de avaliação para o ano letivo de 2020, considerando o momento de Pandemia da Covid-19?

IV. QUESTÕES RELACIONADAS AO MEMORANDO CIRCULAR Nº 32/2021 CONTENDO O PLANO DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

01. A Escola possuía estrutura adequada para viabilizar o retorno às atividades presenciais?
02. A Escola pensou alguma estratégia para reorganizar a volta às aulas presenciais e garantir o direito à educação aos estudantes?
03. Houve acolhimento e reintegração social dos professores para o retorno ao trabalho? E os estudantes foram acolhidos?
04. O que foi feito pra localizar os estudantes que não retornaram ao ambiente escolar?
05. O que foi feito para garantir a reposição de conteúdos e cargas horárias no período de retorno às aulas presenciais?
06. Foi feito o registro das atividades pedagógicas presenciais? De que maneira?
07. Foram definidos critérios e mecanismos de avaliação para o ano letivo de 2021, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar?
08. A escola recebeu algum recurso financeiro devido à pandemia da Covid-19? Em que foi gasto?
09. A escola recebeu equipamentos novos da SEDUC/PA? Você pode citar?

Belém, _____/_____/_____



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR (A)

I. IDENTIFICAÇÃO:

1.1 - Nome: _____

1.2 - Idade: _____ Naturalidade _____

1.3 - Estado Civil: _____ Cargo: _____

Formação: _____

1.4 - Tempo de serviço na Função: _____

1.5 - Tempo de serviço na SEDUC/PA: _____

1.6 - Período como Diretor (a) na Unidade Educativa: _____

II. QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DE ESTUDO:

01. Fale-me de sua experiência na Direção desta Escola.

02. No momento inicial de suspensão das aulas no dia 18 de março de 2020, qual foi a orientação da SEDUC/PA a respeito de como proceder naquela realidade?

03. Na qualidade de Diretor (a), a suspensão das aulas no dia 18 de março de 2020 influenciou na maneira como você desenvolvia suas atividades?

04. Você se sentiu responsável por outras dimensões do trabalho da Escola que antes da Pandemia da Covid-19 não eram de sua responsabilidade?

05. Para dar conta das demandas pedagógicas, administrativas, financeiras e de pessoas você sentiu necessidade de dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de sua função?

06. Você se sentiu pressionada (o) em responder às exigências do órgão central (SEDUC) e da comunidade diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor?

07. Diante da realidade de uma Pandemia da Covid-19 (2020-2021), foi necessário estabelecer acordos e/ou parcerias com outras instituições, órgãos, empresas e/ou pessoas?

08. Nesses dois anos, em meio à Pandemia da Covid-19, você sentiu necessidade de recriar condições de trabalho?

09. Você percebeu um acúmulo de atividades e/ou sobrecarga de trabalho nos dois anos em questão?

10. Você estava qualificada (o) para exercer sua função dentro da realidade apresentada em 2020-2021?

11. Em algum momento nesse período você se sentiu insatisfeita (o) com a sua função?
12. Você se sentiu cobrada (o) em relação aos indicadores de desempenho da Escola, ou seja, a respeito da gestão e à qualidade da educação?
13. Você sentiu desgaste físico e/ou emocional nesse período?
14. Nesse período (2020-2021) houve avaliação dos resultados (IDEB, SISPAE, Avaliação de Fluência em Leitura)? Como a Escola procedeu?
15. Você percebeu a imposição de currículos nacionais e dos sistemas nacionais de avaliação a exemplo do IDEB e SAEB?
16. Houve descentralização no processo de administração financeira, administrativa e curricular da Escola?
17. No meio disso tudo, como foi o processo de prestação de contas dos recursos do PDDE Educação Básica e das ações integradas?
18. Houve algum tipo de fiscalização e/ou controle sobre as orientações normativas a serem efetivadas?
19. A equipe gestora encontrou dificuldades para administrar a escola no momento da retomada às atividades presenciais? O ambiente escolar voltou a ser o mesmo de antes da Pandemia? Por quê?
20. Agora em 2022 há pressão, mobilização de novas tarefas, ou voltou a ser como antes?
21. O que mudou em você a partir dessas vivências em meio a Pandemia da Covid-19, ou na forma de encarar sua função, a pressão sofrida para responder às demandas oficiais e da comunidade escolar o (a) atingiram em quê?

III. QUESTÕES RELACIONADAS À NOTA TÉCNICA CONJUNTA CEE/PA-SEDUC Nº 01/2020:

01. A SEDUC/PA criou documentos para orientar a política de educação e o trabalho da gestão escolar no momento da suspensão das aulas, na medida em que esses documentos chegaram à escola você foi representado (a) nas orientações?

A Nota Técnica Conjunta Conselho Estadual de Educação CEE/PA-SEDUC Nº 01/2020, estabeleceu as **ORIENTAÇÕES PARA O RETORNO ÀS AULAS APÓS SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DA COVID-19**, de cumprimento obrigatório por todas as unidades escolares das redes pública, estadual e privada de ensino. Sendo assim eu lhe pergunto:

02. Foi possível cumprir todos os protocolos de segurança sanitários (gerais ou específicos) aprovados pelos órgãos competentes em maio de 2020? Como, com que recursos?

- Aferição de temperatura
- Higienização das mãos (sabão e álcool em gel, máscaras)
- Limpeza e desinfecção das instalações escolares e áreas abertas
- Os espaços de atendimento ao público
- O distanciamento social

03. Houve reorganização do planejamento no momento de distanciamento social?
04. A escola se utilizou de metodologias e/ou tecnologias (Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs) para o atendimento educacional e para fins da realização das atividades pedagógicas não presenciais?
05. Houve capacitação dos (as) professores (as) para utilização das metodologias, com mediação tecnológica a serem empregadas nas atividades não presenciais?
06. Os estudantes e suas famílias foram orientados a respeito de como utilizar as metodologias com mediação tecnológica ou não, empregadas nas atividades não presenciais?
07. O que foi feito para atender os estudantes que não dispunham de acesso às TICs e à internet em casa?
08. Os estudantes com deficiência foram atendidos no momento de distanciamento social?
09. Houve registro das atividades pedagógicas não presenciais, em virtude da situação emergencial de oferta do ensino? Como foi feito?
10. Houve treinamento específico para atendimento e isolamento momentâneo de pessoas que apresentaram suspeita de contaminação. Como foi conduzido?
11. A escola conseguiu fazer um levantamento dos profissionais da educação e dos estudantes que foram acometidos pela Covid-19?
12. Houve a definição de critérios e mecanismos de avaliação para o ano letivo de 2020, considerando o momento de Pandemia da Covid-19?

IV. QUESTÕES RELACIONADAS AO MEMORANDO CIRCULAR Nº 32/2021 CONTENDO O PLANO DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

01. A Escola possuía estrutura adequada para viabilizar o retorno às atividades presenciais?
02. A Escola pensou alguma estratégia para reorganizar a volta às aulas presenciais e garantir o direito à educação aos estudantes?

Sanitização dos ambientes

Higiene e cuidados pessoais

Distanciamento social (1,5 m entre os indivíduos) e limitadores de proximidade

Acompanhamento das condições de saúde

Comunicação com a comunidade

Plano de ação para a retomada das aulas

Calendário escolar

Planejamento (Revisão de conteúdos, Avaliações diagnósticas, Acompanhamento pedagógico)

A organização das turmas (Escalonamento em Percentuais de 25%, 50% e 100%)

O uso dos banheiros

Instalação de ventiladores (evitar o uso de ambientes fechados e refrigerados artificialmente)

A entrada e saída dos alunos
As atividades coletivas
Os intervalos

03. Houve acolhimento e reintegração social dos professores para o retorno ao trabalho?
E os estudantes foram acolhidos?

04. O que foi feito pra localizar os estudantes que não retornaram ao ambiente escolar?

05. O que foi feito para garantir a reposição de conteúdos e cargas horárias no período de retorno às aulas presenciais?

06. Foi feito o registro das atividades pedagógicas presenciais? De que maneira?

07. Foram definidos critérios e mecanismos de avaliação para o ano letivo de 2021, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar?

08. A escola recebeu algum recurso financeiro devido à pandemia da Covid-19? Em que foi gasto?

09. A escola recebeu equipamentos novos da SEDUC/PA? Você pode citar?

Belém, _____/_____/_____