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

REGINALDO DO SOCORRO MARTINS DA SILVA

GESTÃO DE ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE EM TEMPOS DE COVID-19: o trabalho de gestores frente aos desafios da gestão em escolas públicas de Belém/PA (2020-2022)

Belém
2025

REGINALDO DO SOCORRO MARTINS DA SILVA

GESTÃO DE ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE EM TEMPOS DE COVID-19: o trabalho de gestores frente aos desafios da gestão em escolas públicas de Belém/PA (2020-2022)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação Plena em Rede/EDUCANORTE, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia, junto à Universidade Federal do Pará/UFPA – Polo Belém

Orientadora:
Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro da Silva.

Belém
202

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586g SILVA, Reginaldo do Socorro Martins da.
GESTÃO DE ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE EM TEMPOS DE COVID-19 : o trabalho de gestores frente aos desafios da gestão em escolas públicas de Belém/PA (2020-2022) / Reginaldo do Socorro Martins da SILVA. — 2025.
212 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Ney Cristina Monteiro da Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.

1. Gestão Escolar. 2. Escola Básica. 3. Pandemia de COVID-19. 4. trabalho do gestor. I. Título.

CDD 370

GESTÃO DE ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE
EM TEMPOS DE COVID-19: o trabalho de gestores frente aos desafios da gestão em escolas públicas de Belém/PA (2020-2022)

Tese submetida à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/Polo Belém, na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro da Silva.

Data da aprovação

02/jul/2025, às 8:00h.

BANCA EXAMINADORA

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

gov.br Documento assinado digitalmente
NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA
Data: 01/09/2025 18:13:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Examinador Interno (PGEDA/UFAC)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO
Data: 14/07/2025 09:41:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

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

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSILENE LAGARES
Data: 13/07/2025 09:43:38-0300
Documento assinado digitalmente .gov.br

Profa. Dra. Terezinha Fátima A. M. dos Santos
Examinadora Interna (PPGED/UFPA)

gov.br
TEREZINHA FATIMA ANDRADE MONTEIRO DOS
Data: 02/09/2025 11:59:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira
Examinadora Externa (PPGE/UCDB/UFMS)

gov.br
REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA
Data: 02/09/2025 10:08:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dedico

À minha esposa, **Ângela Maria Lobo da Silva**, pelo apoio incondicional dispensado até agora. Obrigado pela compreensão e ajuda nos momentosem que preciso me ausentar de casa e da vida familiar em função do estudo. Sua presença ao meu lado e apoio concreto, especialmente na resolução de problemas que eu não posso resolver, foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar e concluir esta obra.

Aos meus filhos, **Filipe Lobo da Silva** e **Eduardo lobo da Silva**, por serem meus maiores incentivadores neste desafio. Obrigado, sobretudo, pela compreensão nos momentos de ausência física e afetiva. Vocês são as fontes da minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, meu Senhor, pela vida, saúde e inspiração ao longo desta jornada acadêmica. Guia e luz nessa caminhada.

À querida, competente e incansável orientadora desta tese, professora Dra. **Ney Cristina Monteiro de Oliveira**. Muitíssimo obrigado por ter me incentivado e aceitado como orientando e, principalmente, pelo compromisso profissional de tornar este estudo sério e relevante. Sua postura profissional, empatia, generosidade e carinho foram determinantes para o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores do PGEDA/NEB/UFPA, especialmente às professoras **Maria de Fátima Matos de Souza** e **Dinair Leal da Hora**, que ministraram com enorme compromisso e competência as aulas de Atelier na turma de Doutorado 2021, bem como coordenaram o Curso com carinho e cuidado.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisa Estado e Educação na Amazônia** (GESTAMAZON), coordenado pelos professores Doutores Orlando Nobre Bezerra e Ney Cristina Monteiro de Oliveira. Gratidão pelo acolhimento e apoio para a participação de eventos acadêmicos, tais como oficinas, cursos, palestras e demais ações curriculares, as quais enriqueceram e ampliaram minha formação acadêmico-profissional.

Aos meus colegas da turma 2021, **Maria Cristina A. Ferreira**, **Handerson da Bentes**, **Claudia Cristina Girard**, **Elisvânia Braz**, **Patrícia Soraya de Oliveira** e os da turma 2020, **Izete Correa**, **Luziane Lelis**, **Claudio da Costa** e **Keila Roberta Guimarães** e os mais recentes da turma 2022, **Maria Gorete de Brito** e **Diomark de Araújo**. O entusiasmo, alegria, partilha de conhecimentos, informações e exemplos de vida me incentivaram a seguir na construção deste trabalho.

Aos meus colegas professores, coordenadores e funcionários do **Sistema Educacional Acrópole Belém**, pelo incentivo e demonstração de alegria com essa realização profissional e sobretudo, pelo apoio institucional dispensado ao longo desse período. Obrigado pelo apoio e por não medirem esforços para me substituir nas ausências para que eu pudesse viabilizar este estudo e outros aspectos do doutorado. Sou muito grato a todos e todas!

Aos demais familiares, parentes e amigos, pelo incentivo constante nesta caminhada!

RESUMO

A Tese, intitulada Gestão de Escola Básica na Amazônia paraense em tempos de COVID-19: o trabalho de gestores frente aos desafios da gestão em escolas públicas de Belém/PA (2020-2022) tem como objeto de estudo o trabalho de gestores frente à gestão de Escola Básica em tempos de pandemia da COVID-19. O *Objetivo* consistiu em analisar o trabalho de gestores frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém. Os objetivos específicos consistiram em: identificar nas normativas legais e conceituais de emergência, pontos relevantes que nortearam e embasaram o trabalho de gestores para a gestão administrativo-pedagógica de escola básica pública, a partir do ano de 2020; descrever os elementos que configuraram e potencializaram as ações dos gestores nas escolas básicas de Belém nos tempos da pandemia; elencar as novas demandas e as dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que os gestores escolares enfrentaram em meio à crise causada pelo coronavírus para a gestão administrativo-pedagógica na escola básica em Belém; apresentar as estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19; averiguar se os efeitos do período pandêmico implicaram na adoção de um novo modelo de gestão por parte dos gestores. O problema indagou: frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19 no período de 2020 a 2022, como se desenvolveu o trabalho de gestores escolares, considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém? Esta investigação fundamenta-se nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e na abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da Pesquisa Documental e Entrevista Semiestruturada como procedimentos de coleta de dados e da Análise de Conteúdo como técnica de organização e análise destes dados. Os *loci* da pesquisa foram duas escolas de Educação Básica das redes públicas municipal e estadual da cidade de Belém, no Estado do Pará. Os sujeitos da pesquisa foram gestores (diretores e coordenadores) no recorte temporal de 2020-2022. Partiu-se da premissa de que em função do cenário pandêmico de COVID-19, o trabalho dos gestores na Escola Básica pública sofreu impactos significativos que alteraram a forma de atuação destes profissionais para a execução dos projetos educativos das unidades escolares. O estudo partiu da seguinte *tese*: o cenário da pandemia de COVID-19 provocou a intensificação de novos processos para o atendimento de demandas antes não afeitas à gestão da escola, fato que exigiu redirecionamento das funções de gestores sob múltiplas dimensões, tendo implicações decisivas para a atuação dos mesmos na mediação das novas relações que se estabeleceram no trabalho coletivo para a gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém, no período de 2020 a 2022. As análises apontam para a confirmação desta tese, indicando que a atuação do gestor escolar foi decisiva nos processos de gestão administrativo-pedagógica da Escola Básica e para a continuidade dos serviços educacionais e de assistência aos alunos de forma remota e/ou na presencialidade, mesmo com todas as restrições impostas pela pandemia. Outra importante constatação trata do processo de redimensionamento compulsório dos papéis assumidos pelos gestores para atuarem em funções que tradicionalmente não eram peculiares, destacando-se novos atributos na gestão de processos digitais; atendimento a um novo regime de aulas não presenciais; gestão de saúde pública comunitária; gestão de assistência social/nutricional dos alunos; gestão de relações públicas comunitárias. Essas novas atribuições designadas à figura de gestores da Escola Básica são caracterizadas por tarefas que fomentaram o desenvolvimento de um novo perfil de gestor mediador junto à comunidade escolar e aos moldes da gestão gerencial.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Escola Básica; Pandemia de COVID-19; trabalho do gestor. Belém/PA.

ABSTRACT

The thesis, entitled Basic School Management in the Pará Amazon in times of COVID-19: the work of managers facing the challenges of management in public schools in Belém/PA (2020-2022) has as its object of study the work of managers facing the management of Basic Schools in times of the COVID-19 pandemic. The objective is to analyze the work of managers in the face of the challenges imposed by the context of the COVID-19 pandemic for administrative-pedagogical management in public elementary schools of Belém (2020-2022). The specific objectives are: to identify in the legal and conceptual emergency regulations, relevant points that guided and supported the work of managers for the administrative-pedagogical management of public elementary schools, from 2020; to describe the elements that configured and enhanced the actions of managers in elementary schools in Belém during the pandemic; to list the new demands and difficulties of a personal, technological and institutional nature school managers have faced in the midst of the crisis caused by the coronavirus for administrative-pedagogical management in basic schools in Belém; to present the management strategies developed to overcome the adversities that have interfered in the school environment during the COVID-19 pandemic; to find out if the effects of the pandemic period have implied the adoption of a new management model by managers. The problem asked: faced with the challenges imposed by the context of the COVID-19 pandemic in the period from 2020 to 2022, how did the work of school managers develop, considering the new arrangements implemented in the management of public elementary schools in the city of Belém? This research is based on Historical-Dialectical Materialism and the qualitative research approach, using Documentary Research and Semi-Structured Interviews as data collection procedures and Content Analysis as a technique for organizing and analyzing this data. The *loci* were two basic education schools from the municipal and state public networks in the city of Belém, in the state of Pará. The research subjects were managers (principals and coordinators) in the 2020-2022 timeframe. It was based on the premise that due to the COVID-19 pandemic scenario, the work of managers in public elementary school has suffered significant impacts that have altered the way these professionals work to implement the educational projects of the school units. This study was based on the following thesis: the COVID-19 pandemic scenario has led to the intensification of new processes that were previously not related to school management, a fact that has required a redirection of the functions of managers in multiple dimensions, with decisive implications for their performance in mediating the new relationships that have been established in the collective work for the management of public elementary schools in the city of Belém, in the period from 2020 to 2022. The analysis confirmed the thesis, indicating the role of the school manager was decisive in the administrative-pedagogical management processes of the Basic School and for the continuity of educational services and assistance to students remotely and/or in person, even with all the restrictions imposed by the pandemic. Another key finding is the mandatory resizing of managerial roles to include functions not traditionally theirs. Among these new attributes are the management of digital processes; attending to a new regime of non-face-to-face classes; community public health management; student social/nutritional assistance management; community public relations management. These new duties have shaped a managerial profile that emphasizes mediation with the school community and aligns with managerial management practices.

Keywords: School Management; Basic School; COVID-19 Pandemic; work of the manager; Belém/PA.

RESUMEN

La Tesis, titulada Gestión de Escuela Básica en la Amazonia paraense en tiempos de COVID-19: el trabajo de gestores frente a los desafíos de la gestión en escuelas públicas de Belém/PA (2020-2022) tiene como objeto de estudio el trabajo de gestores frente a la gestión de Escuela Básica em la pandemia del COVID-19. El objetivo es analizar el trabajo de los gestores frente a los desafíos impuestos por el contexto de la pandemia de COVID-19 para la gestión administrativa y pedagógica en dos escuelas públicas de la ciudad de Belém, (2020 a 2022). Los objetivos específicos son: identificar en las normativas legales y conceptuales de emergencia, puntos relevantes que guiaron y fundamentaron el trabajo de gestores para la gestión de escuela básica pública, a partir del año 2020; describir los elementos que configuraron y potenciaron las acciones de los gestores en las escuelas de Belém en la pandemia; enumerar las nuevas demandas y las dificultades de carácter personal, tecnológica e institucional que los gestores enfrentaron en medio de la crisis causada por el coronavirus para la gestión administrativo-pedagógica en la escuela básica en Belém; presentar las estrategias de gestión desarrolladas para superar las adversidades que han interferido en el entorno escolar en la pandemia; averiguar si los efectos del la pandemia implicaron la adopción de un nuevo modelo de Gestión. El problema indagó: frente a los desafíos impuestos por el contexto de la pandemia COVID-19 en el período 2020 a 2022, ¿cómo se desarrolló el trabajo de los administradores escolares, considerando los nuevos arreglos implementados en la gestión de la escuela pública en la ciudad de Belém? Esta basado en los principios del materialismo histórico-dialéctico y en el enfoque cualitativo de la investigación, utilizando la Investigación Documental y la Entrevista como procedimientos de recolección de datos y el Análisis de Contenido como técnica de análisis de datos. El locus de la investigación fueron dos escuelas de las redes públicas municipal y estatal de la ciudad de Belém - Pará. Los sujetos de la investigación fueron gestores en el recorte temporal de 2020-2022. Este estudio partió de la siguiente tesis: el escenario del COVID-19 provocó la intensificación de nuevos procesos para atendimento de demandas que antes no afectaban a la gestión de la escuela, hecho que requirió una reorientación de las funciones de teniendo implicaciones decisivas para la actuación de los mismos en la mediación de las nuevas relaciones que se establecieron en el trabajo colectivo para la gestión de Escuela Básica pública en la ciudad de Belém (2020-2022). Los análisis apuntan a la confirmación de esta tesis, indicando que el papel del gestor escolar fue decisivo en los procesos de gestión de la Escuela Básica para la continuidad de los servicios educativos, incluso con todas las restricciones impuestas por la pandemia. Otra constatación es el proceso de redimensionamiento de los papeles asumidos por los gestores para actuar en funciones que tradicionalmente no les correspondían y se caracterizan por tareas que han propiciado el desarrollo de un nuevo perfil de gestor que media con la comunidad escolar y en la línea de la gestión directiva.

Palabras clave: Gestión escolar; Escuela básica; Pandemia de COVID-19; trabajo del gestor; Belém/PA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Artigos selecionados para compor arcabouço teórico..... 43

Quadro 2 Relação de documentos da pesquisa..... 49

Quadro 3 Categorias de Análise (esquema)..... 58

Quadro 4 Matrículas na Educação Básica Regular/Educação Infantil e Ensino Fundamental de Belém (2019-2023)..... 65

Quadro 5 Estabelecimentos da Escola Básica Regular de Belém (2019-2023)..... 66

.

Quadro 6 Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Aquarela Belém..... 68

Quadro 7 Escola Estadual de Ensino Fundamental A Barca Paraense..... 69

Quadro 8 Infraestrutura das escolas *loci* da pesquisa (2020-2023)..... 70

LISTA DE SIGLAS

AF	Anos Finais
AI	Anos Iniciais
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AMS	Assistência Médica-Sanitária
ANAHP	Associação Nacional de Hospitais Privados
ANS	Agência Nacional de Saúde Suplementar
APAIEPA	Associação de Pais e Alunos Intermunicipal do Pará
BNCC	Base Nacional Curricular Comum Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE-PA	Conselho Estadual de Educação do Pará
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CF/88	Constituição Federal de 1988
CHICKV	Abreviação para Vírus Chikungunya
CNE	Conselho Estadual de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNN	*Cable News Network*
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
COVID-19	Corona Vírus
CP	Conselho Pleno
CP	Consulta Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFEM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EM	Ensino Médio
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACI	Faculdade Ideal
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GBM	Google Meu Negócio
GESTAMAZON	Grupo de Estudos Estado e Educação na Amazônia
H1N1	Proteínas Hemaglutinina 1; Neuraminidase 1
H2N3	Proteínas Hemaglutinina 2; Neuraminidase 3
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBU	Instituto Butantan
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Nacional
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MBA	*Master of Business Administration*
MDS/VIS	Visualizador de Dados Sociais

MDS/VIS-DATA	Ministério do Desenvolvimento Social / Vigilância Sanitária
MERS	Síndrome Respiratória do Oriente Médio
MP	Medida Provisória
MPPA	Ministério Público do Estado do Pará
MS	Ministério da Saúde
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PA	Pará
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica
PR	Paraná
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo de Liberdade
RETOMAPARÁ	Projeto institucionalizado pelo Governo do Estado do Pará para a retomada econômica e social de forma segura
RMB	Região Metropolitana de Belém
SARS-COV	Síndrome Respiratória Aguda Grave por Coronavírus
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC-PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SESMA	Secretaria Municipal de Saúde
SESPA	Secretaria de Estado da Saúde do Pará
SINHA	Sistema Integrado de Indicadores Hospitalares
SUS	Sistema Único de Saúde
TBM	Taxa Bruta de Matrículas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR	Universidade Federal do Norte do Pará
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
VIBRIO CHOLERAE	Bactéria causadora da cólera
WFP	Programa Alimentar Mundial
ZIKV	Sigla para Vírus Zika

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**OS CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**	32
1.1	O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	32
1.2	OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUALITATIVOS	41
1.2.1	**A revisão da literatura**	40
1.2.2	**A Pesquisa Documental**	48
1.2.3	**A Pesquisa de Campo: entrevista**	50
1.2.4	**Os procedimentos éticos**	53
1.2.5	**O tratamento e análise dos dados**	54
2	**BELÉM, A CAPITAL DA AMAZÔNIA PARAENSE**	60
2.1	CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS, GEOGRÁFICAS E DEMOGRÁFICAS	60
2.2	A SAÚDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BELÉM	63
2.3	OS INDICADORES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE BELÉM	64
2.4	OS *LOCI* DA PESQUISA	67
3	**O CENÁRIO EPIDEMIOLÓGICO DA PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**	72
3.1	PANDEMIA EM CURSO: emergência da COVID-19 e suas implicações globais	72
3.2	QUANDO A SALA DE AULA SILENCIOU: pandemia em curso e a interrupção das atividades presenciais	74
3.3	O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E A PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	78
3.4	A VOLTA ÀS AULAS PÓS-PANDEMIA: reconfigurando espaços e relações	82
4	**A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO**	93
4.1	OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	96
4.2	GESTÃO ESCOLAR *VERSUS* ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	105
4.3	A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO	110
4.4	O GESTOR ESCOLAR EM AÇÃO	112
5	**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: A VOZ DOS GESTORES DA REDE PÚBLICA DE BELÉM**	117
5.1	A GESTÃO ESCOLAR E A LEGISLAÇÃO DE EMERGÊNCIA: orientação ou imposição nos tempos da pandemia?	119
5.2	A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: elementos que configuraram e potencializaram as ações dos gestores na escola básica em Belém/PA	132
5.3	DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: entre o pessoal, o tecnológico e o institucional	140
5.4	ESTRATÉGIAS DE GESTÃO: a superação das adversidades no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19	152
	CONCLUSÃO	168
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista semiestruturada	206
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os diretores e coordenadores	207

INTRODUÇÃO

> Tudo começou quando ouvimos falar que do outro lado do mundo algo invisível estava a ameaçar a vida das pessoas. O cenário pelo mundo foi, então, se agravando com os efeitos letais do novo coronavírus, e o que antes era apenas uma ameaça distante chegou até nós, despertando angústia e medo, uma das emoções mais importantes. Não estávamos preparados. Muita coisa mudou e ainda estamos tentando nos adaptar (Júnior; Sassi, 2020).

A discussão sobre o tema gestão da Escola Básica em tempos de pandemia COVID-19 tem foco no trabalho de gestores – diretor e coordenador pedagógico - sob novos arranjos para vencer os desafios de reestruturação administrativo-pedagógica em escolas públicas de Educação Básica na cidade de Belém, no Estado do Pará, no período de 2020-2022. Trata-se de um estudo que se ampara na perspectiva histórico-educacional e vincula-se ao advento do fenômeno contemporâneo de crise da saúde pública decorrente da pandemia sem precedentes que recaiu sobre o Mundo e que a partir do final de 2019, deixou marcas profundas em todos os setores da vida social. Considera-se um tema complexo, pois aborda a atuação do gestor escolar em meio às disputas de concepções teóricas e políticas e diante da necessidade de reafirmação da gestão democrática na Escola Básica pública em outras conjunturas, tendo a COVID-19 como ponto de partida em um cenário carregado de adversidades.

A temporalidade da pesquisa (2020-2022) se justifica pelo fato de ser o período em que a pandemia afetou diretamente a vida de todos, apesar de seus efeitos perdurarem até os dias hodiernos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde/OMS, após mais de três anos de pandemia (de 2020-2022) e apesar de o número de mortes ter diminuído no Mundo, o de infectados ainda é alarmante, principalmente nos países mais pobres.

Em nota divulgada à imprensa em junho de 2022, Tedros Adhanom, diretor-geral da OMS, afirmou que "a percepção de que a pandemia de COVID-19 acabou é compreensível, mas equivocada. Uma variante nova e ainda mais perigosa pode surgir a qualquer momento, e muitos pessoas permanecem desprotegidas" (CNN Brasil, 2022). A assertiva se baseava no fato de que ao longo do período pandêmico surgiram novas variantes do vírus, a exemplo de Gama, Delta e Ômicron, essa última com a disseminação das linhagens BA.2.12.1, BA.4 e BA.5 (Fiocruz, 2022).

Isso colocou o Mundo em estado de alerta sobre o fim da pandemia, em que pese o grande número de vacinados atualmente na maioria dos países. É fato que houve uma

queda progressiva no número de casos e de mortes pela doença com o avanço da vacinação pelo mundo afora e com isso, a partir do início de 2023, a sociedade passou a viver em um cenário mais próximo da realidade que conhecíamos na pré-pandemia (PNUD, OPAS, UNESCO, UNICEF, 2021).

Globalmente, quase 4,5 milhões de novos casos e 32 mil mortes foram relatadas no período de 28 dias entre 6 de fevereiro e 5 de março de 2023, como constam nos números apresentados pela OMS. Os dados representam uma queda de 58% no surgimento de novos casos e 65% quanto ao número de mortes, em comparação aos 28 dias anteriores. Até o dia 5 de março de 2023, mais de 759 milhões de casos foram confirmados e mais de 6,8 milhões de mortes foram relatadas em todo o Mundo. No Brasil, os dados do Ministério da Saúde (MS) contabilizavam mais de 37 milhões de casos confirmados e 702 mil óbitos pela doença, registrados em 31 de maio de 2023 (Brasil, 2023a).

Em um curto espaço de tempo a vida mudou e foi preciso rever prioridades e valores, e particularmente no campo da educação, verificaram-se transformações ainda maiores quando comparadas às outras áreas essenciais: modificou-se a organização da escola de forma geral e a maneira de ensinar e aprender. A educação no Brasil não foi considerada atividade essencial, como ocorreu em outros países e, portanto, os termos ruptura, superação e resiliência constituíram palavras de ordem para governantes, dirigentes, educadores e funcionários das escolas em todas as redes de ensino.

A situação da pandemia impactou amplamente a vida social e seus efeitos serão sentidos por um longo tempo. A nova conjuntura ensejou o desenvolvimento de novos comportamentos, hábitos e maneiras de relacionar-se com o outro, de modo a evitar a proliferação do vírus. Esse desafio só poderia ser superado por meio de estratégias que embora fossem aplicadas em um espaço de incertezas, exigiriam uma nova postura educacional das pessoas que possibilitaria condutas de proteção de si e do meio em que estavam inseridas. Isso evidenciou-se porque os problemas decorrentes da COVID-19 não foram resolvidos nos anos de 2020-2022 e afetam sobremaneira, a vida de todos até os dias atuais. Em consequência desse fato, a crise conjuntural causada pela pandemia, aprofundou as desigualdades sociais e educacionais já enraizadas na realidade brasileira.

Ao longo da história da educação brasileira, evidenciou-se a influência marcante de fatores de naturezas diversas – política, econômica, ideológica e natural – que interferiram, diretamente na estrutura e no funcionamento da Escola Básica. Entretanto, nos últimos cem anos nenhum fato ocorrido se comparou ao advento da pandemia de

COVID-19, em função de suas características e do alto poder de disseminação que essa enfermidade desenvolveu no seio das sociedades em todo o Mundo. Poucas vezes na história houve a interrupção de forma tão abrupta e prolongada dos serviços ofertados de forma presencial pelas escolas básicas, públicas e privadas em todo o País.

Em função do cenário pandêmico, uma espécie de "agenda pública" foi imposta pelos governos federal, estaduais e municipais a partir de março de 2020 para todas as redes de ensino. Essa "agenda" constituía-se de diversos documentos oficiais como Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, medidas provisórias, manuais, protocolos de biossegurança, dentre outros. Destes documentos emanou um conjunto estratégico de normas, diretrizes e medidas apresentadas de forma emergencial e prioritária à sociedade, em função da emergência de saúde pública como alternativa para minimizar e/ou superar os impactos decorrentes do coronavírus.

A referida "agenda", com característica multirreguladora, propôs ações em cada esfera do poder público para canalizar a atuação dos Órgãos e instituições públicas e privadas, na promoção da transparência e encontro das ações por todos os interessados, quer fossem cidadãos, gestores públicos ou profissionais de saúde e da educação, dentre outros que se fizeram presentes na luta contra o coronavírus no Brasil, em que pesem as divergências apresentadas entre as esferas de poder público (Brasil, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e; Pará, 2020g; Belém, 2020a).

No decorrer de três anos de convivência com a pandemia as inquietações foram intensas. Desde o início, em 2020, era muito comum as reflexões e questionamentos sobre os efeitos causados pelo fechamento das escolas por longos períodos em função da pandemia da COVID-19, principalmente no Brasil. Tais reflexões perpassavam sobre os seguintes temas: se o cenário epidemiológico garantiria um retorno seguro às práticas presenciais nas escolas básicas; se as estruturas física, humana e pedagógica promoveriam a reabertura das escolas com segurança; se as medidas protocolares seriam eficazes à proteção da vida no contexto de emergência sanitária; como seriam superados os principais desafios com o processo de reabertura das escolas e, como seria o novo cenário educacional no período pós-pandemia (Fraiman *et. al.*, 2020).

Essas e tantas outras questões vinham à tona diariamente por meio da imprensa, dos pesquisadores, educadores, políticos, empresários, pais e alunos em geral na perspectiva de compreender o fenômeno da pandemia COVID-19 e sua relação com o cotidiano da escola naquela realidade educacional. As dúvidas eram muitas e os desafios a superar tinham diversas naturezas: psicológicas, de saúde, financeiras e sociais.

Desse modo, as reflexões acerca do trabalho de gestores – diretores e coordenadores pedagógicos – na Escola Básica são originárias de situações reais vividas por este pesquisador. No dia a dia como profissional da Educação Básica e no decorrer da formação acadêmica desde os tempos do Curso de Graduação em Geografia (1983-1986) e mais tarde em Pedagogia (2010-2014), ambos cursados na Universidade Federal do Pará/UFPA, a temática da administração/gestão escolar e a organização do trabalho administrativo-pedagógico na Escola Básica sempre foi provocadora e desafiante a ponto de realizar dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu*: Gestão Escolar pela Universidade do Norte do Pará (UNOPAR), em 1999 e *Master of Business Administration* (MBA)[1] em Administração de Empresa pela FACI/FGV, de 2008 a 2009.

Gradativamente, o conhecimento e a experiência sobre a gestão da Escola Básica foram ampliados quando este pesquisador atuou na função de coordenador pedagógico no colégio Anglo-americano em Barcarena/PA (1990-1997) e em Foz do Iguaçu/PR (1998-2002) e principalmente, quando exerceu a função de diretor na implantação de uma escola de Educação Básica da rede privada na cidade de Belém/PA, em 2004: o Sistema Educacional Acrópole Belém. Tal amplitude de conhecimento levou a desafios maiores e a empreender novos estudos, ingressando em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA), no Mestrado na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica. Tal formação oportunizou ampliar mais ainda os conhecimentos e as práticas pertinentes à atuação do gestor escolar na Educação Básica.

No decorrer do curso de Mestrado, ao realizar estudos teóricos nas produções das disciplinas de *Atelier* de pesquisa e nas vivências no grupo de pesquisa Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON), houve a oportunidade de participar de discussões sobre diversos temas inerentes à atuação do gestor na Escola Básica contemporânea, tais como: gestão escolar, organização e funcionamento de unidades escolares, financiamento da educação, formação de professor, tecnologia educacional, sistema de ensino, modalidades da Educação Básica, sistemas de avaliação, programas e experiências de educação integral em tempo integral, dentre outros.

Seguindo o percurso acadêmico que motivou esta Tese, em fevereiro de 2019, houve a conclusão do Mestrado e o retorno às atividades profissionais na função de gestor e logo no início do ano letivo de 2020, emergiu com o momento mais desafiador dos trinta

[1] Tradução: *Mestre em Administração em negócios.*

anos da carreira como profissional da Escola Básica: promover a gestão escolar em um cenário sem igual, marcado por inúmeras adversidades decorrentes da pandemia da COVID-19.

É sabido que não foi a primeira vez que humanidade enfrentou uma pandemia. Há pouco mais de uma década, centenas de milhares de pessoas morreram durante a crise de H1N1 e surtos recentes de novas doenças zoonóticas[2] (SARS, MERS) tiveram grandes impactos em muitas partes do mundo, assim como outras no passado mais recente já conhecidas, como o Ebola e a AIDS (OPAS, 2021). Contudo, nada se comparou à pandemia de COVID-19, quando todos os continentes da Terra pararam e testemunharam milhares de vidas serem ceifadas.

Na Amazônia paraense, ao longo das últimas décadas, convive-se com várias enfermidades de caráter endêmico, tais como a Dengue (arbovírus), Chikungunya (CHICKV), Zica (ZIKV), Influenza (H1N1/H2N3), dentre outras, que afetam de forma sazonal a população. Vale recordar, também, que nos anos 1990 o Estado do Pará foi envolvido de forma agressiva pelo surto da Cólera, com número elevado de infectados (acima de 50 pessoas para cada 100mil/habitantes no ano de 1992), mas felizmente com reduzido número de mortes, sendo que a taxa de letalidade em 1994 girou em torno de 5,6% no Pará (Gerolomo; Penna, 1999). Esse fato provocou atuação muito importante das escolas no sentido da formação de hábitos de higiene mais saudáveis entre toda a comunidade escolar, pois a contaminação pelo vírus da Cólera (*Vibrio cholerae*) se dava pela ingestão de alimentos e água contaminados. A ação das escolas contribuiu em muito no combate e na prevenção àquela enfermidade (Beltrão, 2007).

Todavia, nenhum dos episódios anteriormente relatados provocou tanta interferência na vida da escola como o que ocorreu com o advento da pandemia da COVID-19, cujos efeitos foram tão vorazes que provocaram por várias vezes, a interrupção das atividades presenciais, em setores considerados não essenciais, incluindo-se os serviços educacionais. Dessa maneira, no início de 2020 um novo cenário se configurou impondo às escolas condições ainda mais adversas sob uma crise sistêmica sem precedentes na história brasileira que foi a crise conjuntural da COVID-19.

Essa crise distinguiu-se das anteriores por sua natureza multidimensional, evoluindo rapidamente de um choque sanitário para uma grave crise econômica e social.

---

[2] A zoonose é uma doença infecciosa causada por um patógeno que se originou em animais, mas pulou para os seres humanos, diretamente ou através de uma espécie intermediária. Os animais, portanto, desempenharam um papel essencial na manutenção de infecções zoonóticas – bacterianas, virais ou parasitárias – na natureza (MS, 2021).

As medidas de distanciamento social e a desaceleração da economia global resultaram na interrupção de diversas atividades, afetando de maneira imediata e significativa o setor educacional (OPAS, UNESCO, UNICEF, PNUD, 2021). Ação de gestores passou a se realizar em meio a este cenário e em decorrência disso, a superação das adversidades à continuidade dos serviços educacionais durante todo o período da pandemia – com momentos alternativos de fechamento das escolas às atividades presenciais e a reabertura delas –, constituiu, sobremaneira, um enorme desafio ao trabalho desses profissionais, mediante as incertezas características do período.

O papel exercido por gestores na Escola Básica em qualquer contexto é significativo em relação à estrutura, funcionamento, planejamento e à organização das instituições escolares, pois o gestor escolar – Diretor ou o substituto eventual –, devido ao cargo/função que ocupa é o responsável legal por todos os processos da vida escolar, independente da forma de acesso ao cargo – se por concurso, eleição ou indicação política. Esse profissional é o responsável último por regular o funcionamento da escola, bem como é o articulador das relações e interações com a comunidade e por isso, assume papel relevante sobre os demais profissionais que compõem o quadro da escola e perante toda a comunidade escolar.

No contexto inicial da pandemia da COVID-19, um dos maiores desafios enfrentados pelos gestores escolares além de assegurar o cumprimento das determinações legais e dos protocolos de saúde no ambiente escolar, foi mobilizar toda a comunidade escolar para a adoção de novas metodologias e a implementação de estratégias de ensino que garantissem a continuidade dos serviços educacionais. Esse processo exigiu a transição do modelo presencial para o ensino remoto, de forma a manter o vínculo com os estudantes e assegurar o direito à educação mesmo diante das restrições sanitárias.

Com o isolamento social e o consequente fechamento das escolas como medida de combate e prevenção à pandemia, uma variável na dimensão pedagógica até então pouco experimentada nas práticas da Escola Básica foi sugerida pelos Órgãos do Governo Estadual e implementada pelas escolas, em caráter de excepcionalidade: o Regime Especial de Aulas Não Presenciais. Estabelecia-se, assim, um novo padrão de relacionamento em todos os processos desenvolvidos pelas escolas básicas brasileiras (SEDUC/CEE-PA, 2020).

Sob esse viés, para a implementação do novo Regime de Aulas Não Presenciais, a gestão escolar passou, obrigatoriamente, a estimular de forma mais intensa o uso das diversas tecnologias como mediação nos processos da escola, bem como o exercício mais

incisivo da autonomia e do protagonismo estudantil. Ademais, foi preciso constituir estratégias para a formação e educação digital de professores, alunos e pais de alunos. Essas atribuições e novos desafios foram acrescidos à função do gestor escolar e equipe de coordenadores para desenvolver do trabalho pedagógico naquele contexto pandêmico.

Além destas questões, a atuação do gestor escolar suscitou novas formas de olhar e de agir sobre o Mundo, sobre as pessoas e sobre os rumos que a escola deveria seguir a partir daquela situação. Desse modo, os gestores da escola passaram a transitar mais intensamente em situações de permanente formação de pessoas, envolvendo toda a comunidade escolar, ampliando o leque das tradicionais funções administrativo-burocráticas. Ressalta-se, porém, que mesmo antes da COVID-19, as funções exercidas por gestores já não eram mais essencialmente administrativo-burocráticas, pois desde os anos 1980/1990 já se primava pela atuação de gestores da Escola Básica sob os princípios da gestão democrática, referenciados pela Constituição Federal – CF/88 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 (Brasil, 1996).

Em função desse cenário, propôs-se o presente estudo sobre o trabalho desenvolvido pelos gestores das escolas na condução dos processos educativos e formação cidadã no contexto pandêmico. Coube aos gestores da escola básica, em seu plano de atuação, mobilizar recursos humanos e materiais para dar continuidade ao projeto educativo das unidades escolares; cumprir os preceitos da legislação de emergência e garantir o cumprimento das medidas de biossegurança no sentido de minimizar os impactos da pandemia de COVID-19 na vida das pessoas que estavam sob sua responsabilidade no âmbito escolar.

Em decorrência da relevância que tem o papel dos gestores para a administração/gestão da Escola Básica, delimitou-se como objeto de estudo o trabalho de gestores frente à gestão de Escola Básica em tempos de pandemia da COVID-19 (2020-2022). A delimitação do referido objeto apoia-se nos argumentos de Libâneo (2018, p. 179) sobre a importância dos gestores na organização do trabalho na escola, destacando que “o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, [cuja] visão de conjunto, articula e integra os vários setores.” O autor se refere ao fato de que o diretor atua tanto no setor administrativo, como nos setores pedagógicos, na secretaria, serviços gerais e, também, na intermediação com a comunidade escolar. Assim, conclui que a função do diretor é predominantemente de gestão e administração, “entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo.”

Comunga-se igualmente com Paro (2012, p. 24) ao afirmar que “a escola como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvida”. Portanto, entende-se como relevante o estudo sobre o papel de gestores da escola - diretores e coordenadores -, em face da complexidade que envolveu a atuação desse agente escolar nas dimensões administrativo-pedagógica, em tempos de crise como a da pandemia da COVID-19.

Diante do exposto, entende-se que o trabalho de gestores escolares se tornou ainda maior devido ao desafio de promover a continuidade dos serviços educacionais ofertados pelas escolas em condições adversas decorrentes da crise da saúde pública mundial. Na Escola Básica pública, a carga de responsabilidade incidiu sobre a equipe de gestores em função das peculiaridades inerentes ao cargo e à função que exercem, já que esses profissionais são os responsáveis, legal e diretamente, pela escola. Portanto, a tomada de decisões está, permanentemente, relacionada ao exercício de suas funções (Belém, 2019; Pará, 2021b; 2021c).

O nível de responsabilidade atribuído aos gestores da escola adveio justamente da necessidade de corresponder aos anseios sociais quanto ao atendimento dos alunos e à segurança relacionada à reabertura dos espaços educacionais em plena pandemia. Isso ocorreu porque após um longo período de fechamento das atividades presenciais nas escolas básicas nos anos de 2020 e de 2021, ocorreram diversas discussões a respeito do complexo processo de reabertura das unidades de ensino de Belém em meio à pandemia, as quais foram mediadas pelos Órgãos públicos de saúde e educação, junto ao Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) e entidades representativas dos professores, escolas e Associação de Pais e Alunos Intermunicipal do Pará (APAIEPA), dentre outros.

Neste período, o papel do gestor escolar passou sistematicamente por uma reestruturação necessária ao enfrentamento dos grandes desafios impostos pela pandemia. Com isso, surgiram novas demandas para a atuação dos gestores escolares quanto ao planejamento para a reabertura das escolas, com garantia não só da oferta de educação com qualidade social, mas principalmente, que resguardasse a saúde dos membros da comunidade escolar em tempos de tantas incertezas.

No segundo semestre de 2020, iniciou-se o processo de reabertura das escolas básicas públicas e mesmo de maneira gradativa e escalonada, foi uma missão complexa, pois não consistiu apenas na retomada normal das atividades escolares, mas sim de adequação ao novo padrão de comportamento, em que pese a prioridade de salvaguardar vidas. É importante ressaltar que na cidade de Belém o retorno às atividades presenciais

se deu de maneira diferenciada nas instituições públicas e privadas. Nessas últimas o retorno à presencialidade ocorreu mais rapidamente, sendo que o período médio de fechamento das escolas foi três semestres letivos maior nas redes públicas.

Observou-se que as escolas básicas da rede privada na capital do Estado do Pará, retornaram às aulas presenciais de forma escalonada – 25%, 50% e 100% – para todos os níveis a partir do mês de setembro de 2020 (Pará, 2020a; 2020b). As escolas públicas estaduais também retornaram à presencialidade no início do mês de setembro de 2020, mas somente os alunos dos anos/séries finais – 5º e 9º anos e 3º ano do EM, sendo que as demais séries permaneceram no regime não presencial até o final do referido mês (Pará, 2020/1; 2020/2). Quanto às escolas municipais retornaram à presencialidade somente em fevereiro de 2021 (Belém, 2021b).

Ressalta-se que em todas as modalidades e etapas, as escolas das redes de Ensino municipal e estadual obedeceram aos percentuais pré-definidos de escalonamento dos alunos à presencialidade (Pará, 2020a). As disparidades entre as redes de ensino foram percebidas em todo o período pandêmico e contribuíram para ampliar as desigualdades educacionais entre alunos das diversas esferas. Por várias vezes, mesmo após a reabertura, as escolas passaram por diversos momentos de fechamento, provocados pela alteração no cenário epidemiológico na cidade e/ou por determinação judicial.

Em função dessa realidade e da necessária reestruturação do trabalho pedagógico nas escolas no cenário da pandemia, a ação da equipe de gestores foi importante e deve ser evidenciada. Ao longo dos anos de 2020 a 2022, a atuação dos gestores foi intensa quanto à implementação dos cuidados necessários à nova realidade da escola, dentre os quais destaca-se o cumprimento dos novos protocolos específicos para o combate e a prevenção à COVID-19 dentro do ambiente escolar, bem como a garantia da continuidade do processo educativo, ainda sob restrições. Assim, a proteção de alunos, professores e funcionários passou a ser prioritária na atuação dos gestores e uma vez garantida a saúde, foi relevante o trabalho dos gestores quanto à sensibilidade para tratar das questões pedagógicas, socioemocionais e psicológicas da comunidade escolar durante o processo de reabertura das escolas (UNESCO, UNICEF, GBM, WFP, 2020).

Nesse sentido, promover ações que visassem à redução das desigualdades de aprendizagem, o abandono e a evasão escolar eram de fundamental importância, pois esses fatos ocorreram em todas as escolas públicas e privadas no cenário da crise da pandemia. Não se pode esquecer, também, que muitos alunos, educadores e funcionários

tiveram que lidar com o luto, o desemprego de familiares e com dificuldades financeiras e para tanto, o suporte e o apoio da gestão escolar foram essenciais.

Naqueles tempos difíceis, palavras como união, solidariedade e responsabilidade ganharam significado ainda maior e certamente influenciaram a atuação de todos dos profissionais da escola, com destaque os gestores das escolas. Estes foram colocados à prova nas questões de equilíbrio socioemocional e no profissionalismo necessário para atuarem diante de todas das limitações e frustrações.

Diante de tais reflexões, o interesse pela temática "Gestão da Escola Básica em tempos de pandemia da COVID-19" e o anseio em desenvolver a pesquisa a ela relacionada emergiu da experiência vivida pelo pesquisador no exercício da gestão de uma escola de educação básica da rede ensino privada na cidade de Belém, sob os efeitos do cenário da pandemia COVID-19 impostos ao cotidiano das escolas.

Ademais, o novo contexto exigiu dos gestores das escolas básicas outra forma de atuação em função de uma nova estrutura da escola que se apresentava de forma mais complexa ainda. A realização da pesquisa também está relacionada à curiosidade investigativa deste pesquisador, suscitada por leituras, estudos e formações complementares realizadas sobre a temática em apreço.

Esta pesquisa resulta, pois, da busca por maior compreensão a respeito do objeto em estudo, qual seja o trabalho de gestores, considerando-se que não é uma tarefa das mais fáceis abordar a questão da estruturação da Escola Básica em suas diversas dimensões, pois trata-se de espaço educativo de "organização complexa" (Tragtenberg, 2018) e "multifocalizada" (Lima, 2011). Essa Tese concebe os princípios fundamentais da administração/gestão na perspectiva da gestão democrática por compreender que os processos inerentes à organização e funcionamento das instituições escolares não somente nos tempos da pandemia da COVID-19, mas em qualquer situação devem sempre considerar a realidade circundante.

Os conceitos de direção, administração, organização e gestão aplicados aos estudos dos processos organizacionais das referidas instituições serão abordados de acordo com as concepções definidas por Libâneo (2018), Lima (2011) e Paro (2010; 2012), pois são autores que muito se aproximam em suas concepções em relação aos significados conceituais. Corrobora-se com Paro (2000) que na gestão escolar de princípios democráticos, os gestores devem atuar com foco prioritário na dimensão pedagógica, posto que as demais dimensões que envolvem a organização da Escola Básica (administrativa, tempo-espacial, nutricional, saúde dos escolares, cultural,

econômico-financeira, jurídica e política, dentre outras) estarão vinculadas ao desenvolvimento do pedagógico.

A função administrativa, bastante complexa na organização da Escola Básica, deve necessariamente preocupar-se com o pedagógico, pois a razão de ser da administração é fazer a mediação para o alcance dos fins, e o fim da escola é a educação, o pedagógico. As atividades administrativas (meio) precedem e dão sustentação às atividades pedagógicas (fim). Paro (2011; 2015) ao abordar as características da dimensão pedagógica afirma ser essa a dimensão que se relaciona com toda a organização e funcionamento da administração escolar.

Para Gomes (2019. p. 121) "a dimensão pedagógica tem uma relação com as demais dimensões da gestão no que tange à organização e funcionamento da escola, dimensão que desenha o cenário educacional". No desenvolvimento do trabalho será demonstrado por meio da fala dos gestores, como as diversas dimensões da organização escolar foram impactadas pelos efeitos da pandemia da COVID-19 e como as escolas definiram as novas formas de organização administrativa para subsidiar o trabalho pedagógico ao longo do período pandêmico.

Ressalta-se que antes mesmo do período da pandemia, a realidade educacional paraense/belenense já se caracterizava por apresentar problemas de ordem política, estrutural, financeira e administrativa. Além disso, as escolas locais padeciam com a descontinuidade das políticas públicas que agravavam ainda mais as precariedades existentes na estrutura física, tais como os espaços inadequados para o bom funcionamento das atividades, ou ainda as reformas inacabadas, dentre outras dificuldades (Oliveira; Corrêa, 2022).

Essa conjuntura não é uma particularidade paraense e, sim, a realidade das escolas públicas brasileiras, já que tal como descrevem Saviani e Galvão (2021, p. 41) "as escolas públicas carecem há muito tempo de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto". Confirmando essa situação, os dados do censo escolar de 2022[3] divulgados parcialmente em maio de 2023, apontam entre outros problemas, que metade dos estabelecimentos de ensino da educação infantil, etapa inicial da Educação Básica, não possui nem mesmo banheiros adequados para atender às crianças.

[3] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023

Outro aspecto a considerar é a condição socioeconômica das famílias brasileiras e sua relação direta com a Escola Básica. De acordo com o relatório sobre a situação da infância elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), havia no ano de 2019 quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil; a maioria eram crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos, demonstrando que antes mesmo da pandemia da COVID-19, a exclusão escolar já afetava principalmente quem vivia em situação mais vulnerável – razão por que é possível afirmar que não foi o vírus que trouxe a desigualdade, mas com ele a situação foi ampliada. Conforme 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".

Ainda com base no relatório do UNICEF (2021), observa-se que a maioria das crianças afastadas do ambiente escolar em 2019 era composta por pretas (os), pardas (os) e indígenas. Além disso, proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste do País. Os dados também mostravam que de cada 10 crianças e adolescentes nessas condições, 6 viviam em famílias com renda familiar *per capita* de até meio salário-mínimo, evidenciando assim a desigualdade social presente no Brasil, reproduzida no processo de exclusão escolar.

A pesquisa intitulada "Desigualdades e impactos da COVID-19 na atenção à primeira infância", lançada em setembro de 2022 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o Itaú Social e o UNICEF, também revelou que a pandemia de COVID-19 trouxe impactos profundos na vida de meninos e meninas que estavam na primeira infância. Mais de um terço da existência dessas crianças se passou no período pandêmico, com consequências diretas e indiretas para o desenvolvimento infantil.

Ademais, a presença de fatores de risco como a pobreza, a insegurança alimentar, a violência, a falta de acesso a serviços de saúde e educação e problemas de saúde física e mental no ambiente familiar pode impactar, negativamente, o desenvolvimento das crianças. As evidências científicas demonstram que a pandemia de COVID-19 amplificou esses fatores de risco, com impactos imediatos na primeira infância e que podem gerar consequências graves no médio e longo prazo (UNICEF; Itaú social, 2022).

Os dados da referida pesquisa apontam que entre 2019 e 2021 no Estado do Pará, os índices de vacinação de crianças com idade de 0 a 6 anos (mais de um milhão de crianças) estavam abaixo de 60% para as 10 principais vacinas que essa população deveria ter tomado; em relação à taxa bruta de matrículas (TBM), no mesmo período teve baixo

crescimento anual com apenas 14% de crianças (de 0 a 3 anos) frequentando Creches e acima de 80% de crianças de 4 a 5 anos estavam na pré-escola, o que representava leve decréscimo de 2,2% na TBM no ano de 2021 na Pré-escola paraense; em relação a segurança alimentar 4,9% das crianças no Estado estavam abaixo do peso ou muito abaixo do peso, no ano de 2021.

A realidade belenense antes e durante a pandemia não era diferente do cenário estadual/nacional, portanto, a atuação de gestores das escolas públicas ocorria diante de problemas de toda ordem, destacando-se os estruturais, financeiros, tecnológicos e de pessoal, os quais eram advindos de gestões públicas deficitárias e, que foram agravados pela convivência com a pandemia. Ressalta-se que, somado aos referidos problemas, o município de Belém ainda passou mudança na gestão pública, em plena pandemia, após as eleições municipais de 2020. Além desse leque de problemas estruturais mencionados, os gestores das escolas básicas públicas na cidade de Belém atuam no sentido de combater e minimizar os efeitos das desigualdades existentes nos diversos níveis de ensino que foram reveladas e até mesmo ampliadas com a pandemia da COVID-19.

De acordo com a pesquisa denominada “Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil” realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e agregada à coleta do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, importantes elementos da organização administrativo-pedagógico-curricular da Escola Básica como calendário escolar, atividades pedagógicas, metodologia de ensino-aprendizagem, plano de ensino, projetos educativos, processo de avaliação da aprendizagem, assistência aos alunos e professores, formação continuada dos profissionais da escola e reuniões de pais e mestres, dentre outros, passaram por profundos ajustes em sua execução em função das deliberações legais que impuseram às escolas uma nova forma de estruturação no período pandêmico (CONSED, 2021). Ressalta-se que todas essas medidas passaram, obrigatoriamente, pelo trabalho e ação conjunta da equipe de gestores escolares.

Em função do exposto, entende-se que a pesquisa trata de um tema complexo e de difícil abordagem, pois atravessa a teoria e a prática da atuação de gestores no processo de reestruturação administrativo-pedagógica na Escola Básica pública na conjuntura da crise da saúde pública mundial. Logo, constitui-se estudo necessário para promoção de reflexões acerca do imprescindível trabalho de gestores da Escola Básica durante todo o contexto pandêmico.

Diante de tantos desafios que o Brasil tem enfrentado nos últimos anos – crise econômica, instabilidade política e mais recente, a crise da saúde pública agravada pela pandemia da COVID-19, a promoção da educação de qualidade social está entre os maiores. De fato, a luta pelo direito à educação de qualidade social tem sido constante e neste texto, está relacionada não só com o conhecimento simbólico, mas também sensível e técnico, bem como, "qualidade significa melhorar a vida as pessoas, de todas as pessoas. [Isso porque] na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar" (Gadotti, 2010).

Ademais, a educação é um direito fundamental expresso na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e uma das dimensões determinantes para o avanço do desenvolvimento político, econômico, social, cultural de um País. O papel que a educação exerce no desenvolvimento da sociedade, constantemente é tema de debates e de discussões, tanto no âmbito político, como no educacional. Na atualidade, a enorme demanda do mercado por melhor formação acadêmica e profissional pressiona os governos e principalmente os sistemas educacionais a ampliarem a oferta de vagas e a se adequarem a parâmetros mais exigentes de qualidade, impostos pela atual estrutura de mercado da sociedade capitalista.

Em situações consideradas normais, já se torna um desafio desenvolver educação em um país socialmente injusto e com grandes desigualdades sociais, como é o caso do Brasil. Agora, idealizando um cenário em que, além de todas essas contradições, se impõe um fato novo: a pandemia da COVID-19, verifica-se uma nova conjuntura advinda de outra área de conhecimento: a saúde pública, que como uma "bomba relógio" de dimensão universal recaiu sobre a organização escolar de forma abrupta e repentina.

Desde o início de 2020 alguns setores sofreram impactos mais intensos do que os outros. Foi o caso da saúde, economia e educação, que devido às medidas impostas, fez com que muitos setores tivessem suas atividades presenciais suspensas por mais de cinco meses. Tal fato causou crise econômica, desemprego, saturação do sistema público de saúde, falência de estabelecimentos comerciais e educacionais privados.

No período inicial da pandemia em 2020, como estratégia alternativa para a sobrevivência das atividades econômicas impôs-se o trabalho remoto. Os setores de serviços que já se encontravam mais automatizados conseguiram rapidamente se adaptar às demandas impostas pelo isolamento social. Entretanto, o setor do ensino por sua própria natureza e forma de atendimento, coletivo e presencial, enfrentou um tempo maior

de suspensão de suas atividades presenciais e com isso, passou a desenvolver seus projetos educativos de forma remota, em caráter excepcional, para manter a escola viva.

De forma preliminar, pode-se elencar alguns reflexos da pandemia da COVID-19 em vários setores da escola: nas mudanças na organização física das escolas; na organização do trabalho pedagógico; na prática pedagógica dos professores em função do trabalho remoto; na organização financeira das escolas e, principalmente, na forma de atuação do gestor da escola diante de todos os desafios que lhes foram impostos (Fraiman *et. al.*, 2020). Neste estudo, como já ressaltado, a lupa foi direcionada para o trabalho de gestores frente aos desafios da reestruturação administrativo-pedagógica em escolas básicas públicas da cidade de Belém – Infantil e Fundamental (Anos Iniciais) –, considerando as interferências imediatas e graves causadas pela pandemia da COVID-19 que alterou a estrutura de funcionamento e a natureza do processo educativo.

Mais do que constatar a relação existente entre os efeitos da pandemia e o trabalho de gestores da escola, buscou-se evidenciar as peculiaridades de modo a confirmar a existência de mecanismos provocadores de possíveis alterações nas condições de trabalho e na atuação profissional dos gestores no espaço escolar. A opção por esse objeto de estudo se justifica pelo fato que a proposta educacional de uma instituição de Educação Básica passa, necessariamente, pelo trabalho exercido pela equipe de gestores da escola – principalmente, pelo papel do diretor da escola. É por meio da atuação direta desses profissionais que as ações de planejamento, execução e avaliação dos projetos educativos são executadas como práticas organizacionais da escola contribuindo para a efetiva gestão escolar revestida de seu caráter pedagógico.

O desafio que se coloca para esta Tese é analisar a atuação profissional de gestores para a reestruturação e condução da escola pública básica, concebida como uma construção social e sob os princípios da gestão escolar democrática. Sabe-se que o esforço humano na organização e na gestão escolar é um trabalho complexo, portanto, há a necessidade de investigar como essa ação ocorreu no sentido de assegurar as condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para a continuidade dos processos educativos em uma conjuntura amplamente desfavorável sob todos os aspectos.

Em função dos fatos mencionados, tem-se o entendimento de que o trabalho dos gestores da escola vai além dos princípios característicos da administração escolar, pois está ligado cada vez mais ao processo de formação do ser humano, via processo educativo que envolve a todos na escola. O trabalho de gestores das escolas públicas sempre sofreu interferência de fatores externos à escola, pois desenvolve uma função que carrega

consigo uma grande carga de preocupação de diversas naturezas, tais como pressões de ordem política, econômica, social, cultural e ideológica.

Tomando por base essas questões, julga-se o quão importante é a atuação de gestores, figurando a pessoa/profissional que existe no coletivo da Escola Básica pública para dirimir problemas de toda ordem e que é capaz de implementar ações direcionadas para as suas resoluções. Sendo assim, esses profissionais devem agir de forma ativa e coletiva na transformação da realidade da escola, perante as dificuldades enfrentadas no seu dia a dia, pois muitas vezes constituem obstáculos difíceis de serem superados. Os gestores, como agentes públicos que são, devem ter consciência de seu próprio papel dentro da instituição escolar, uma vez que os desafios que se impõem à escola e as possibilidades de superação, a cada momento dependem muito de suas atuações junto aos Órgãos oficiais da educação e da capacidade de mobilização da comunidade escolar.

Nesse contexto, o profissional que atua na gestão de uma escola tem a missão de conduzir o trabalho coletivo/educativo, enfrentando constantes desafios para construir, junto à equipe de gestão, uma proposta de educação que tenha como finalidade o sucesso na aprendizagem dos educandos para que possam atuar na transformação da realidade da qual fazem parte (Libâneo, 2018). No município de Belém, no período de 2019-2022, os relatórios do Censo Escolar indicaram que de forma surpreendente que não houve grandes mudanças quantitativas, considerando o número de estabelecimentos de ensino público e, principalmente, o número de matrículas na Escola Básica da rede pública da capital do Estado do Pará.

Os números permaneceram relativamente estáveis e serão apresentados em seção específica nesta Tese, sendo que o estudo de campo realizado aliou dados qualitativos a estes dados numéricos e possibilitou analisar o trabalho de gestores na reestruturação administrativo-pedagógica da Escola Básica pública para a garantia o direito à educação na conjuntura da crise da saúde pública mundial da COVID-19. Por conta disso, considera-se a atuação da equipe de gestores como mediadores nas relações que se estabeleceram entre o estado de emergência de saúde pública e o processo de reestruturação administrativo-pedagógica para a oferta dos serviços educacionais de forma remota e/ou presencial nas escolas básicas públicas na cidade de Belém no período de 2020-2022.

Em função do exposto, a *questão-central* do estudo foi a seguinte: frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19 no período de 2020 a 2022, como se desenvolveu o trabalho de gestores escolares considerando os novos arranjos

implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém? Para conduzir o processo investigativo foram elaboradas cinco *questões norteadoras* decorrentes a saber:

a) Em que medida os marcos normativos legais e conceituais de emergência nortearam e embasaram o trabalho de gestores para a gestão administrativo-pedagógica de Escola Básica pública a partir do ano de 2020?

b) Quais elementos configuram e potencializam as ações dos gestores nas escolas básicas no Brasil nos tempos da pandemia?

c) Quais as novas demandas e dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que os gestores escolares enfrentaram em meio à crise, causada pelo coronavírus para a gestão administrativo-pedagógica na Escola Básica em Belém?

d) Quais as estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19?

e) Os efeitos do período pandêmico implicaram na adoção de um novo modelo de gestão por parte dos gestores?

Nesse sentido, em função da natureza do objeto de estudo e das questões de investigação, a tese da pesquisa é que o cenário da pandemia da COVID-19 provocou uma intensificação de novos processos para o atendimento de demandas antes não afeitas à gestão da escola e este fato exigiu um redirecionamento das funções dos gestores sob múltiplas dimensões, as quais tiveram implicações decisivas para a atuação dos mesmos na mediação das novas relações que se estabeleceram no trabalho coletivo para a gestão de Escola Básica pública no contexto da pandemia na cidade de Belém, entre 2020 e 2022.

Diante desta afirmação, julga-se ser relevante a realização desse estudo, pois se propõe a contribuir para o campo da educação e para a sociedade de forma mais ampla, trazendo reflexões e contribuições quanto ao essa importante temática da gestão da Escola Básica pública em tempos de pandemia, no âmbito da rede de ensino pública de Belém – PA. Além disso, a pesquisa foi desenvolvida por acreditar-se nos postulados científicos e nas inúmeras contribuições que esta forma particular de investigação pode levar à sociedade, à educação, à academia e, de maneira específica, ao pesquisador.

Do ponto de vista social, esta Tese pode contribuir para o processo de discussão e análise em relação à natureza do papel desenvolvido pelos gestores escolares no âmbito da reestruturação do trabalho pedagógico na Escola Básica no contexto pandêmico. De outra forma, em um contexto muito incerto e desafiador em que se desejou retornar a uma vida de “normalidade”, utilizar a ciência como forma de problematizar a realidade, investigar as origens mais profundas dos fatos, revelando o que está explícito e implícito

nos discursos, será uma maneira significativa de contribuir com a sociedade, já que o conhecimento científico pode subsidiar adequadamente escolhas e preferências, principalmente em cenários de crise como ocorrido na pandemia de COVID-19.

Em relação à contribuição para o campo científico do objeto de investigação, bem como considerando a universidade como instituição fomentadora da pesquisa, destaca-se a importância da Tese para a Linha de pesquisa intitulada de Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Doutorado em rede – Educanorte (NEB/UFPA), especialmente por sua contemporaneidade e seu caráter de ineditismo, em nível de Tese, tanto no seio da referida Linha, quanto no âmbito do Programa de forma geral.

Esta pesquisa buscou cooperar de forma cumulativa com a produção acadêmica e científica na temática, tornando-se por isso, mais uma fonte de pesquisa para novos estudos. Ademais, contribui para a compreensão de um fenômeno complexo que marcou o papel de gestores na condução de suas ações na Escola Básica pública.

Neste sentido, o contributo mais importante desta pesquisa é poder despertar o interesse da comunidade científica para a natureza do objeto de estudo, haja vista que a pesquisa ora em apreço se desenvolveu em pleno ciclo da pandemia da COVID-19 e pelo que se constatou, ainda são poucas as pesquisas em nível de Pós-Graduação que abordam a gestão da Escola Básica pública relacionada ao contexto da pandemia. Assim, os resultados poderão suscitar e subsidiar novos estudos referente ao tema em destaque.

A pesquisa justifica-se, também, pelas contribuições quanto à dimensão pessoal e profissional deste pesquisador como profissional gestor de uma unidade escolar na cidade de Belém – PA, uma vez que ao ser desenvolvida contribuiu de maneira significativa para a melhor compreensão dos efeitos que a pandemia causou (e ainda causa) no processo de reestruturação do trabalho administrativo-pedagógico nas escolas.

Desta maneira, a pesquisa soma-se às investigações sobre como se desenvolvem os processos de gestão escolar na Escola Básica, considerando a interferência de fatores diversos para o alcance dos objetivos educacionais e os saberes mobilizados pelos gestores para a gestão das instituições escolares, diante da correlação de forças que se coloca em contextos historicamente carregados de adversidades como o que se observou no período da pandemia da COVID-19. O *objetivo geral* da pesquisa consistiu em analisar o trabalho de gestores frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém.

Para alcançar tal objetivo, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: identificar nas normativas legais e conceituais de emergência, os pontos relevantes que nortearam e embasaram o trabalho de gestores para a gestão administrativo-pedagógica de Escola Básica pública, a partir do ano de 2020; descrever os elementos que configuram e potencializam as ações dos gestores nas escolas básicas no Brasil nos tempos da pandemia; elencar as novas demandas e as dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que os gestores escolares enfrentaram em meio à crise causada pelo coronavírus para a gestão administrativo-pedagógica de Escola Básica em Belém; apresentar as estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19; averiguar se os efeitos do período pandêmico implicaram na adoção de um novo modelo de gestão por parte dos gestores.

A Tese está estruturada em cinco seções. Na seção 1, intitulada **Os caminhos para o desenvolvimento da pesquisa** descreve-se a metodologia desenvolvida durante o percurso da pesquisa. Abordam-se o referencial teórico-metodológico e as categorias de análise; descrevem-se os procedimentos de pesquisa, os procedimentos éticos e o tratamento e análise dos dados levantados.

Na seção 2, denominada **Belém a capital da Amazônia Paraense**, apresentam-se as características históricas, geográficas e demográficas do município de Belém, bem como os dados referentes ao contexto educacional e condições da saúde pública antes (2019) e durante os anos da pandemia (2020-2022). Na seção 3, nomeada **O cenário epidemiológico da pandemia de covid-19: reflexos na Educação Básica,** discorre-se sobre o contexto pandêmico, abordando características marcantes da pandemia e resgatando sua origem, manifestação, prevenção, combate e efeitos na vida em sociedade. De forma específica, abordan-se características que influenciaram diretamente no trabalho de gestores na organização administrativa e pedagógica na Escola Básica.

A seção 4, cujo título é **A gestão escolar na educação básica: realidades e possibilidades no contexto brasileiro**, aborda os elementos que configuram e potencializam as ações dos gestores diante dos marcos normativos que garantem o exercício das suas funções na rede pública do País. Finalmente, na seção 5, intitulada **Desafios e estratégias da gestão escolar na pandemia: a voz dos gestores da rede pública de Belém**, são abordadas as ações estratégicas desenvolvidas pelos gestores para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar na reorganização da escola no período da pandemia da COVID-19.

1 OS CAMINHOS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

> Os pesquisadores precisam enxergar o mundo pelo ângulo dos sujeitos que estudam (Stryker, 1976).

A investigação científica necessariamente, precisa de um caminho que lhe conduza ao alcance dos objetivos previamente traçados. Este caminho é construído, sobretudo, a partir da natureza do objeto de estudo, das relações do pesquisador com as concepções epistemológicas existentes, do seu engajamento com a atividade de pesquisa e com o contexto de realização do estudo. Trata-se, portanto, dos princípios e procedimentos metodológicos norteadores da investigação por meio dos quais a construção do conhecimento é orientada em sua realidade.

Dessa forma, o delineamento de uma proposta metodológica que possibilite atingir os objetivos, precisa considerar o desafio de captar as dimensões de um objeto de estudo dinâmico e em constante movimento, no contexto espaço-temporal contemporâneo, como o que se apresenta nesta Tese. Assim, para a apreensão do objeto desta pesquisa, qual seja o trabalho de gestores na reestruturação administrativo-pedagógica da Escola Básica pública em tempos de pandemia da COVID-19, construiu-se um arranjo metodológico, como descrito a seguir.

1.1 O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa contemplou a abordagem qualitativa, possibilitando adentrar no universo do objeto de estudo, articulando e ampliando suas possibilidades. Para sustentar teórica e metodologicamente a pesquisa, bem como prover as descrições e explicações necessárias para interpretar o objeto de estudo e chegar a alguns de seus elementos essenciais, definiu-se como método o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), numa aproximação com a perspectiva sócio-histórica. Essa delimitação possibilitou compreender a perspectiva histórico social do trabalho de gestores escolares na gestão administrativo-pedagógica de Escola Básica pública na cidade de Belém, frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19 (2020-2022).

Essa justificativa ancora-se em Freitas (2002, p. 22) quando defende que "a perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo dialético-dialético como pano de fundo [...], pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa". Sob essa

perspectiva, para o desenvolvimento a pesquisa apoiou-se no MHD como principal referência teórico-metodológica e utilizou-se os procedimentos característicos da pesquisa qualitativa, buscando com essa articulação, investigar o objeto de estudo em profundidade para chegar a seus elementos essenciais (Araújo, 2012).

Neste estudo partiu-se do entendimento de que as implicações da pandemia da COVID-19 sobre o trabalho específico de gestores nos processos administrativo-pedagógicos na Escola Básica pública somente poderão ser apreendidas em sua totalidade, mediante o desvelar do complexo e contraditório processo em que foram forjadas as relações materiais que engendraram toda a dinâmica em sociedade, em particular a sociedade paraense/belenense nesse período pandêmico.

Neste ínterim de compreensão materialista da existência humana, a realidade social é vista como uma totalidade na qual o contexto analisado – a pandemia da COVID-19 – é apenas um de seus aspectos e ao mesmo tempo uma totalidade histórico-concreta, pois dialeticamente não pode ser entendida como fato isolado, mas como fato determinante e determinado de uma mesma realidade social, ou seja, de uma mesma concreticidade e que carrega em si, a "marca da totalidade" (Minayo, 2014, p. 107).

De acordo com Gomide (2014, p. 3) o MHD é um enfoque teórico, metodológico e analítico criado a partir dos pressupostos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Estes filósofos, na tentativa de compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das ciências humanas, levantaram importantes questões teóricas para análise da sociedade capitalista, vinculando-as à utilidade e às necessidades humanas, no contexto da sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista.

Conceitualmente, o termo materialismo refere-se à condição material de existência humana e o termo histórico pressupõe que a existência humana se dá na apreensão de seus condicionantes históricos. Quanto ao termo dialético, Gomide (2014, p. 5) afirma que a dissolução das dicotomias se pauta no movimento da contradição, integrante da totalidade, produzida na própria história, pois na visão da autora, o MHD:

> enquanto enfoque metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência, vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência.

Para Minayo (2014, p. 108), na perspectiva marxista os princípios que explicam o processo de desenvolvimento social podem ser sintetizados nas expressões: materialismo histórico e materialismo dialético. No marxismo, o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade, enquanto dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. Na análise da referida estudiosa, "o materialismo histórico é o caminho teórico e a dialética é a estratégia metodológica. Ambos estão profundamente vinculados".

Em função dessas características é que se justifica essa concepção teórico-epistemológica enquanto matriz de interpretação da realidade histórica na temporalidade e na concretude do contexto da pandemia de COVID-19. Esse contexto, com sua historicidade marcada por determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais muito peculiares influenciaram de forma determinante as vidas humanas e todos os setores de atividades da sociedade.

Para além de um método de análise concreta de situações concretas, no qual o "concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, uma unidade na diversidade" (Marx, 2017, p. 62-63), o método marxiano é uma forma de intervenção no mundo, na medida em que se propõe para além de interpretá-lo, também transformá-lo. Aqui está a essência do método e a justificativa de sua escolha como matriz de interpretação da realidade educacional da Escola Básica pública belenense, no recorte histórico representado pelo período da pandemia da COVID-19 (2020-2022).

A concepção dialética de Marx torna-se, pois, a possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional belenense que buscou-se compreender, ressaltando a necessidade de analisar a atuação profissional de gestores na organização administrativa e pedagógica da Escola Básica pública, enfocando os mais variados elementos que envolveram a prática desses profissionais e a necessidade de compreendê-la da forma mais abrangente possível. Não se pode fazer isto sem um método que permita, filosófica e cientificamente, compreender esse processo vital para a existência da Escola Básica pública: a dimensão pedagógica e por isso, considerou-se o Materialismo Histórico-Dialético, como a melhor escolha para trilhar este caminho, uma vez que proporcionou atingir o objeto de estudo em suas particularidades, situando-o no tempo, no espaço e nas relações que se estabeleceram no contexto da pandemia de COVID-9.

A priori considerou-se que todas as mudanças ocorridas na estrutura organizacional das escolas básicas públicas na realidade belenense, no período da

pandemia da COVID-19, especialmente no tocante ao atendimento educacional das crianças e dos adolescentes, foram produzidas num determinado contexto que incidiu nos fatores macroestruturais já anteriormente citados que condicionaram a um novo formato de escola sem precedentes na história educacional brasileira. Este formato foi caracterizado por um novo regime de aulas não presenciais, pelo atendimento aos alunos de forma remota; por medidas rigorosas previstas nos protocolos de biossegurança; pelo retorno gradativo à presencialidade sob rodízio de alunos, por novo formato espaço-temporal e pela adoção de metodologias híbridas, entre outras características.

Considerando a importância dos referidos aspectos para a análise do presente objeto de estudo, lançou-se mão de categorias para o desvelamento dialético, visto que as categorias permitem compreender a realidade social de forma mais abrangente na medida em que "existindo como forma de relação entre os fenômenos, expressam a estrutura das relações existentes entre os mesmos" (Cury, 1985, p. 27). Além disso, a definição de categorias é necessária porque permite agrupar ideias ou expressões em torno de um conceito, constituindo-se em termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada e apreendida (Cury, 1985).

Os estudos de Kuenzer (1998) e Minayo (2013), ao tratarem do papel das categorias na pesquisa social, destacam o caráter fundamental das mesmas para a realização de um procedimento científico rigoroso capaz de ultrapassar a dimensão das aparências fenomênicas e apreender a realidade na sua essência concreta. Portanto, Kuenzer (1998) entende que são as categorias que conferem cientificidade à pesquisa, na medida em que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.

Neste estudo, a definição das categorias se baseou nas classificações apresentadas por estas duas autoras: Kuenzer (1998) e Minayo (2014). Para a primeira autora, as categorias podem ser classificadas em categorias metodológicas e de conteúdo; enquanto a segunda procede à divisão em categorias analíticas, operacionais e empíricas.

Conforme Kuenzer (1998. p. 63-66) as categorias metodológicas são próprias do método dialético e possibilitam o embasamento para direcionar a análise do objeto de estudo durante toda a pesquisa, sendo categorias que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade, pois correspondem às leis objetivas e, portanto, universais. Já as categorias de conteúdo são recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação que fazem a mediação entre o universal e o concreto.

Para Minayo (2016) as categorias analíticas incorporam as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais, definição que muito se assemelha à conceituação de categoria de conteúdo proposta por Kuenzer (1998). No que concerne às categorias operacionais, são construídas com a finalidade de aproximação com o objeto de estudo na sua fase empírica, sendo as categorias empíricas construídas, a posteriori, a partir do relato dos sujeitos pesquisados e constituindo-se "antes de tudo, expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhe permitem dar sentido a sua vida, suas relações e aspirações" (Minayo, 2016, p. 178-179).

Pelas similaridades conceituais dessas classificações, e levando-se em consideração a finalidade da pesquisa, foram utilizados três tipos de tipologias: categorias metodológicas, de conteúdo e empíricas. Apoiando-se nesses referenciais e buscando delimitar a "ação diretiva", foram definidas como categorias metodológicas as seguintes: totalidade, contradição, mediação e hegemonia, pois são categorias que permitem, conforme Cury (1985, p. 21) "refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações" considerados não de forma isolada, mas enquanto totalidade explicativa do mesmo fenômeno social em estudo: a crise da saúde pública mundial no contexto da pandemia de COVID-19 e seus reflexos no trabalho de gestores para a gestão administrativo-pedagógica da Escola Básica pública belenense (2020-2022).

A categoria totalidade – enquanto categoria de apreensão do real nos permitiu uma visão do fenômeno social em estudo não como a simples somatória de atos e fatos, mas como diz Kosik (1976, p. 41-43) uma "realidade enquanto um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido". Isto se traduziu no exercício de apreender o objeto de estudo como um movimento definido em relação a si mesmo e em contexto analisado, tendo em vista as múltiplas determinações que conformaram o contexto de crise da saúde pública global, especialmente nas relações imbricadas entre poderes constituídos para o processo de reorganização administrativo-pedagógica da Escola Básica e a continuidade da prestação dos serviços educacionais.

De acordo com Saviani (2020, p. 2), ao tratar do tema em questão devemos considerar a crise estrutural do capitalismo própria da época atual, considerando a emergência, na conjuntura nacional, da pandemia do coronavírus e seu impacto no funcionamento das escolas. Ao abordar nesta pesquisa a conjuntura atual, a palavra que vem à tona na tentativa de sua caracterização é *crise*. Disso decorre a consideração de que

se vive uma crise de grandes proporções que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária. “Numa palavra, trata-se de uma crise geral, que diz respeito à forma social atual como um todo, ou seja, trata-se de uma crise da sociedade capitalista”. Segundo o autor, diante dessa situação, uma primeira diferenciação a ser feita é que deve-se observar se a crise sanitária do Coronavírus é uma crise conjuntural, ou seja, própria do momento atual e que deve passar, permitindo a continuidade da vida humana, ou a crise que afeta a sociedade capitalista é de outro teor.

O renomado autor faz refletir como os efeito das crises são inerentes ao capitalismo. As crises com as quais o capitalismo convive, no entanto, são parciais, conjunturais e relativas a determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista. Tais crises – como a crise sanitária mundial causada pelo novo coronavírus – configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que ao afetar, ainda que severamente aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha.

A categoria da contradição possibilitou apreender os interesses hegemônicos nos discursos em defesa do direito à educação que permearam o processo de reorganização pedagógica da Escola Básica pública, o retorno à presencialidade e a recuperação dos ritmos de aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, considera-se ser a própria educação, em essência, contraditória, uma vez que faz parte das práticas sociais estabelecidas pelas relações antagônicas inerentes à atual estrutura da sociedade capitalista.

De acordo com Cury (1985, p. 27) a categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética, sendo a categoria explicativa do real mais ampla na medida em que reflete o movimento imanente das relações sociais, sendo a contradição:

> o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafisico de compreender própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é elemento-chave das sociedades.

Quanto à mediação, é pertinente, já que a Educação Básica e consequentemente, as orientações derivadas dos novos normativos legais orientadores das ações no cenário pandêmico, constituem mediações por excelência na relação entre as classes sociais. As correlações de forças políticas, econômicas e culturais refletiram ações desiguais no

atendimento educacional de crianças e adolescentes no período da pandemia. Cury (1985, p. 66) bem observa que "a educação como mediação pode funcionar, embora em graus diferentes, acrescentamos nós, tanto para despertar a consciência como para camuflá-la, assim, difundir ideias contra hegemônicas ou desarticular possíveis resistências".

A categoria hegemonia, que representa o momento consensual das relações de dominação de classe e na qual o Estado tem um papel central na legitimação da ideologia hegemônica, permitiu apreender mecanismos utilizados para legitimar a ideologia dominante. Além disso, possibilitou perceber as frágeis, mas possíveis, resistências que se gestam no cerne da correlação de forças desse mesmo processo de luta hegemônica. Desde o início do cenário pandêmico, percebeu-se correlação de forças entre os poderes constituídos até no sentido da afirmação ou negação da existência da COVID-19 (negação pelo próprio Governo Federal) em função de interesses antagônicos entre as diversas esferas do poder político e econômico fato esse que ensejou conflitos de interesses que dificultaram o enfrentamento mais efetivo na pandemia.

Explicitadas as categorias metodológicas, passa-se agora a discorrer sobre as categorias analíticas e de conteúdo que foram utilizadas como "recortes particulares" e guias para as ações desta pesquisa. Para os propósitos deste estudo, partiu-se da análise da relação primeira e mais simples que conforma o trabalho de gestores no processo de gestão administrativo-pedagógica de Escola Básica pública na cidade de Belém em tempos da pandemia. Trata-se da categoria trabalho, abstraindo-a na sua inter-relação com a categoria gestão escolar (materializada nos processos de organização/gestão da escola) e com a categoria organização pedagógica (materializada no processo educativo) que perpassa por todas as outras categorias, sendo a motriz da discussão aqui posta.

Todo esse conjunto de categorias foi compreendido sob o prisma de uma relação dialética. Dada a complexidade de cada uma dessas categorias analíticas e de conteúdo, serão elas objeto de elucidação ao longo das seções do presente estudo.

Por ora, aborda-se breve esboço da categoria trabalho, posto que é central nas análises de questões de cunho social. Tal afirmação se pauta na medida em que é por meio do trabalho que todas as outras relações sociais se estabelecem no campo do real, e de modo particular, nas relações no ambiente da escola.

Na concepção materialista, o trabalho é a categoria ontológica fundante do ser social, por meio da qual o homem produz suas condições de existência e sua história, isto é, sua humanização. De acordo com Lukács (1979, p.16), é mediante o trabalho que o homem estabelece uma dupla transformação: por um lado "o próprio homem que trabalha

é transformado pelo seu trabalho" e por outro lado, "os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias primas etc."

Com o modo de produção capitalista, entretanto, o trabalho ao invés de atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, ou apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, torna-se algo "estranho" ao trabalhador, deixando de ser fator de humanização para ser mecanismo de exploração e alienação, na medida em que se torna a "essência da propriedade privada" (Marx, 1987, p. 190).

Em Marx (1987, p. 190) tem-se que o trabalho passou a se constituir "senão uma expressão da atividade humana no interior da alienação, [...] alheado da atividade humana enquanto atividade genérica real". Nessa perspectiva, o trabalho, ou melhor, a capacidade de trabalho (força de trabalho) se torna uma mercadoria na medida em que só tem valor: produzir a mais-valia a ser apropriada pelo capitalista. Esta lógica está infiltrada em todo o tecido social e vem transformando a educação em simples mercadoria.

Dado o caráter contraditório do real, o contraponto a essa concepção de trabalho enquanto fator de alienação é apresentado por Gramsci (2012, p. 260). Para o filósofo sardo, "o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho", e por isso, é inerente a todas as relações sociais, constitutivo e constituinte.

Neste estudo o termo trabalho foi então entendido no sentido geral como uma atividade adequada a um fim. Sendo assim, o trabalho dos profissionais da Educação Básica – diretores, coordenadores, professores e demais funcionários da escola – é produtivo no sentido de que logra proporcionar a seu educando a apropriação da cultura, formando sua personalidade humano-histórica (Paro, 2008).

Como já frisado anteriormente, o estudo tangenciou-se pela abordagem qualitativa, pois essa abordagem apresenta características básicas que se adequam aos objetivos traçados: a fonte direta dos dados foi o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação ocorreu de forma descritiva; o interesse pelo processo sobrepujou a simples apresentação de resultados ou produtos; a análise dos dados ocorreu de forma indutiva e o "significado" tomou importância vital (Biklen; Bogdan, p. 47-51).

Para Biklen e Bogdan; (1994. p. 49) a abordagem qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir

uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo". Em função dessa premissa, compreendeu-se que as premissas da abordagem qualitativa se coadunaram perfeitamente ao estudo do objeto desta pesquisa, uma vez que permitiu a análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais (Flick, 2009; 2013).

As características definidas por Biklen e Bogdan (1994) para a abordagem da investigação qualitativa e as particularidades desta investigação têm correlação expressa quando considerada a necessidade de estabelecer um maior contato com a dinâmica do objeto. Some-se a isso o fato de que coletar dados junto aos sujeitos, possibilita encontrar informações capazes de auxiliar na consolidação dos pressupostos construídos acerca do trabalho do gestor escolar na gestão do trabalho administrativo-pedagógico remoto e no chão da Escola Básica pública, na cidade de Belém em pleno contexto pandêmico.

Para Chizzotti (2017, p. 98) "a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade". Portanto, esta Tese se firma na crença de que a natureza do objeto do estudo é social e educacional, relacionado à conjuntura local, nacional e internacional. Por isso, o fenômeno da pandemia de COVID-19 e sua implicação no trabalho de Escola Básica pública, requer um atendimento que contemple sua especificidade, como é feito pelos recursos das abordagens qualitativas (Lüdke; Andre, 2017).

1.2 OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUALITATIVOS

Após a explanação do enfoque teórico-epistemológico e da abordagem da pesquisa, aborda-se a estratégia metodológica desenvolvida para a materialização da investigação. Essa se deu em função das características da Abordagem Qualitativa de pesquisa, sob a perspectiva do pilares do MHD, pois em função da natureza do objeto de estudo, estabeleceu-se um conjunto de procedimentos metodológicos constituído pelos seguintes instrumentos: a) pesquisa de natureza descritivo-analítica; b) métodos de coleta de dados provenientes da análise documental e das entrevistas; c) análise de conhecimento cotidiano como campo de aplicação e, d) a análise de conteúdo como método de tratamento e de interpretação dos dados. Dessa forma, este conjunto de procedimentos metodológicos garantiu a cientificidade nesta investigação.

A abordagem que conduziu esta pesquisa "reserva inúmeras possibilidades sempre que não seja entendida como solução mágica, definitiva ou exclusiva" (Campos, 1984, p. 66). Assim, para alcançar os objetivos propostos da pesquisa e responder à questão central do estudo, buscou-se construir um sistemático caminho metodológico, cujos passos serão demonstrados a seguir:

1.2.1 A revisão da literatura

Para atribuir o rigor teórico-metodológico a esta pesquisa, mobilizou-se um elenco de autores que se notabilizaram ao longo dos últimos anos nos estudos relativos à temática e sobre as categorias básicas que sustentaram teoricamente, o estudo do objeto da pesquisa em suas diferentes dimensões. Em relação ao complexo processo da revisão da literatura, Flick (2009, p. 62) observa que o pesquisador, ao fazer uso das informações sobre seu tema, as utiliza para compreender "o antes e depois do processo inicial de descobertas" e por isso, o autor advoga que:

> a revisão da literatura teórica em sua área de pesquisa [...] pode ajudar a encontrar respostas para perguntas como: o que já foi descoberto sobre esse ponto em particular, ou sobre esse campo de um modo geral? Quais as teorias utilizadas e discutidas nessa área? Que conceitos são utilizados ou contestados? Quais as discussões ou controvérsias teóricas ou metodológicas nesse campo? Quais são as questões em aberto? E o que ainda não foi estudado?

Com os questionamentos do excerto em mente, procedeu-se à revisão literária em diversos tipos de literatura – teórica, empírica e metodológica com o intuito de familiarização com a literatura disponível, bem como para embasar teoricamente a pesquisa. Inicialmente, foi feito um estudo preliminar, dialogando com diversos autores e considerando as aproximações e divergências conceituais nas abordagens sobre a temática administração/gestão, estrutura e a organização da Escola Básica.

Nesta etapa, os estudos sobre a gestão se apoiaram nos seguintes autores: Alonso (1983); Andrade (2009); Araújo (2009); Colombo (2004); Estevão (2001), Dourado (2008; 2012), Gracindo (2007), Gomes (2019), Lima (2011), Libâneo (2012; 2018), Lück (2009, 2012), Maximiano (1997); Meneses; Ribeiro (1986), Oliveira (2009), Oliveira; Rosar (2008); Paro (2020; 2015; 2012; 2011; 2010), Pinto (2011); Pimenta (1993); Saviani (2020);Tragtenberg (2018), Vieira; Vidal (2014); Werle (2001); Werle, Mantay, dentre outros que surgiram no decorrer da pesquisa e que contribuíram de forma ímpar para o estudo do objeto em questão.

Após a revisão da literatura mais geral, buscou-se, de forma pontual, o embasamento nos apontamentos e nas reflexões de Paro (2010), Saviani (2020), Libâneo (2007), Lima (2011) e Oliveira (2009), quanto às definições teórico-conceituais sobre as categorias básicas no estudo da organização da escola em tempos e espaços diversos e, posteriormente, buscou-se situá-las no estudo da escola em novos tempos e espaços no contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022. Sendo assim, com base na publicação dos referidos autores, evidenciaram-se os princípios da administração/gestão/gerência escolar que determinaram em diferentes contextos históricos e espaciais, a estrutura e a organização da Escola Básica no País.

Ao mesmo tempo, buscou-se relacionar o conhecimento teórico acumulado por esses autores em campo existente ou adjacente com o trabalho de gestores na gestão administrativo-pedagógica da Escola Básica em suas diferentes dimensões, na cidade de Belém – PA, quando as estruturas das escolas foram bruscamente abaladas, em função da crise da saúde mundial provocada pela pandemia da COVID-19. Em seguida, sob lentes mais focalizadas, fez-se o levantamento dos conhecimentos já produzidos sobre as categorias *gestão*, *organização escolar* e *trabalho pedagógico*, as quais foram estabelecidas para o estudo em questão.

Assim, foi feita uma investigação sobre o panorama de pesquisas existentes sobre a Gestão Escolar em tempos de pandemia. Essa investigação objetivou o mapeamento e a identificação das produções acadêmicas sobre o tema entre 2020 e 2025. De acordo com Marconi e Lakatos (2022), o primeiro requisito para produção científico-acadêmica de algo novo, visando aprimoramento do assunto e contribuições com a produção de conhecimentos, tem como subsídio análises realizadas em trabalhos e dados previamente publicados. Este requisito é conhecido como estado da arte ou estado do conhecimento, pois se refere ao estado atual de determinado tema em estudo.

Dessa forma, a busca ocorreu junto ao acervo da CAPES/plataforma Sucupira, utilizando-se os seguintes descritores combinados: gestão escolar e Escola Básica na pandemia; trabalho do gestor escolar na pandemia; organização da Escola Básica na pandemia; Escola Básica e pandemia da COVID-19 no período de 2020 a 2025. Dessa busca foi levantada apenas uma Tese intitulada *Entre medos e esperanças: a gestão de escolas estaduais de Belém - Pará na pandemia da COVID-19 (2020-2021)*, de autoria de Correa (2024) e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). O fato de haver somente esta publicação pode estar relacionado à contemporaneidade do tema, bem como o advento recente da crise sanitária.

Frente às dificuldades iniciais do primeiro filtro, intensificou-se a busca por temas que envolvessem a Gestão Escolar em tempos pandêmicos em artigos científicos, trabalhos publicados em congressos (anais), periódicos, revistas especializadas e obra organizada, considerando as bases de dados presentes no Portal de Periódicos da CAPES e em *sites* e portais especializados. Os mesmos descritores combinados foram utilizados nessa busca mais ampla.

Para os artigos foram considerados como critérios de inclusão os seguintes: publicações em Língua Portuguesa; publicações dos anos de 2020 a 2023 (considerando o advento pandêmico); publicações cujos objetivos se aproximassem aos objetivos do presente estudo; e publicações cujo título evidenciasse desafios, impactos e dificuldades da gestão escolar na Escola Básica em tempos pandêmicos.

Em primeira análise, constatou-se a dificuldade em achados que contemplassem o tema/título deste estudo e objetivos similares – ou seja, com o objetivo de analisar o trabalho de gestores, frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, quanto à gestão administrativo-pedagógica na Escola Básica pública na cidade de Belém. Entretanto, foram acessadas publicações cujas temáticas tratavam da gestão escolar em redes públicas e privadas, relacionadas ao advento da pandemia e que muito alicerçaram o estudo do objeto em questão.

Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas produções com aderência ao tema desta pesquisa. A seguir, apresenta-se o Quadro 1 com os principais títulos e respectivos autores organizados em ordem cronológica de publicação.

Quadro 1 – Artigos selecionados para compor arcabouço teórico

Título	Autor /Ano
Políticas e práticas docentes no contexto da COVID-19: o cenário da Região Nordeste	Abranches; Crusoé; Gonçalves (2023)
A Gestão Escolar no Cenário Pandêmico de COVID-19	Costa (2023)
Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia	Nascimento (2022)
Vivências pedagógicas durante o ensino remoto: o lugar das tecnologias na organização do trabalho pedagógico	Nascimento; Lins; Souza (2022)
Os reflexos da pandemia da COVID-19 no cotidinao escolar paraense	Hora; Correa; Oliveira (2022)
Gestão Escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia	Guedes; Rosa; Anjos (2022)
Educação: do fechamento das escolas à recuperação	UNESCO (2022)
A Organização do Trabalho Pedagógico no Oeste do Pará: Discussões no Contexto Pandêmico.	Soares; Colares; Colares (2021)
Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia	Giordano (2021)
Desafios para a construção de práticasdocentes em tempo de pandemia.	Andrade;Barbosa; Cardoso; Oliviera (2021)

Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia.	Giordano (2021).
Gestores pedagógicos em escolas de ensino integral no estado de São Paulo durante a Pandemia da COVID-19.	Borges; Figueiredo; Avelino (2021)
Regulação do trabalho pedagógico eescolar em tempo de pandemia.	Ferraz; Abreu; Motta (2021).
O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado.	Gabriel; Marçal; Imbernon; Pioker-Hara (2021).
A importância da democratização digital eseus reflexos na educação mediante a pandemia do COVID-19.	Reis; Leal (2021).
A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana.	Silva; Silva;Gomes (2021).
Desafios da Gestão Escolar Agravados em Tempos de Pandemia	Rabello; Souza; Becati; Gomes (2021)
Desafios da gestão escolar: tempos de incerteza na escola pública	Basso; Pierozan (2021)
Regulação do trabalho pedagógico e escolar em tempo de pandemia	Ferraz; Abreu; Motta (2021)
A educação paraense na pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades para o ano de 2021	Correa; Oliveira (2021)
Educação em tempos de COVID-19 no Pará: reflexões sobre o ensino remoto nas redes municipais.	Colares; Baptista (2021)
A Educação Brasileira em Tempos de Pandemia e os Desafios pós Pandemia	Olímpio: Olímpio (2021)
A Educação Municipal em Rio Branco no contexto da Pandemia: Dispositivos, Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar.	Carvalho; Gonçalves; Morais; Calixto (2021)
Os desafios da educação pública no território tocantinense diante da COVID/19	Silva; Oliveira; Lagares (2021)
Gestão da Educação Municipal na crise da COVID-19: diretrizes, regulação e processo formativo materializados pela Rede ColaborAção Tocantins	Lagares; Roberto; Brito, Cury (2021)
Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos.	Alves; Barbosa (2020)
Educação remota emergencial: elementospara políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19.	Arruda (2020)
Educação básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola.	Baldin; Pedersettu; Silva, (2020)
Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota.	Firmino (2020)
Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia.	Kirchner (2020)
Novos desafios da gestão escolar e de salade aula em tempos de pandemia.	Peres (2020)
A pandemia com reflexo no clima das instituições educacionais: instabilidade e oacentuado índice de incivilidades nas relações.	Pralon (2020).
Gestão escolar e a COVID-19: dinâmicas detrabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020.	Ribeiro; Andrade José (2020)
Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina.	Silva; Petry; Uggioni (2020)
Os desafios de uma gestão democráticaem tempos de pandemia na escola pública.	Silva; Weinman (2020)
Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia.	Valle; Marcom (2020)
Pandemia da COVID-19: violações contra crianças e adolescentes medidas de enfrentamento	Souza (2020)
A Educação Escolar em Tempos de Pandemia: a importância do contexto social em processos específicos do desenvolvimento humano.	Rocha; Garcia (2020)
(RE) Pensar a Escola em Tempos de Pandemia: como fixa a educação infantil	Leppos (2020)
Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia	Gatti (2020)
A Pandemia de COVID-19 e o futuro da educação	Nóvoa (2020)

Gestão Escolar e a COVID-19: dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020	Ribeiro; José (2020)
Desafios da gestão escolar frente à pandemia de COVID-19	Alves (2020)
Educação Escolar em Tempos de Pandemia	Fundação Carlos Chagas (2020)
Desafios das Secretarias Municipais de Educaçlão na oferta de atividades educacionais não presenciais	UNDIME; CONSED (2020)
Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota	Firmino (2020)
Educação Básica no Estado do Pará em tempos de pandemia: uma análise crítica da legislação	Silva; Silva; Ferreira (2020)
A Relação público privada nas ações de ir (responsabilidade) social durante o período da pandemia da COVID-19 na cidade de Belém - PA.	Queiroz; Queiroz; Santos (2020)
Gestão Escolar e o contexto do trabalho remoto docente: o que dizem os professores?	Clemente; Carvalho; Santos (2020)
Desigualdade Social e a Educação Escolar pública paraense no contexto da COVID-19.	Mesquita; Santos (2020)

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar os trabalhos apresentados no Quadro 1, verificou-se que em sua totalidade os títulos anunciavam uma combinação de descritores que contemplavam diversos temas relacionados à educação brasileira, à Escola Básica, à gestão escolar, ao trabalho dos profissionais da escola, bem como às dificuldades e os impactos enfrentados pela gestão escolar providos nas escolas em tempos pandêmicos.

Apesar das abordagens se aplicarem a toda a rede da Escola Básica brasileira, o conjunto das dez (10) produções se voltaram para a realidade da Educação Básica na/da Amazônia, destacando-se nesse aspecto as seguintes produções: A Gestão Escolar no Cenário Pandêmico de COVID-19 (Costa, 2023); Os reflexos da pandemia da COVID-19 no cotidiano escolar paraense (Hora; Correa; Oliveira, 2022); A Organização do Trabalho Pedagógico no Oeste do Pará: Discussões no Contexto Pandêmico (Soares; Colares; Colares, 2021); A educação paraense na pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades para o ano de 2021 (Correa; Oliveira, 2021); Educação em tempos de COVID-19 no Pará: reflexões sobre o ensino remoto nas redes municipais (Colares; Baptista, 2021); A Educação Municipal em Rio Branco no contexto da Pandemia: Dispositivos Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar (Carvalho; Gonçalves; Morais; Calixto, 2021); Educação Básica no Estado do Pará em tempos de pandemia: uma análise crítica da legislação (Silva; Silva; Ferreira, 2020); A Relação público privada nas ações de ir (responsabilidade) social durante o período da pandemia da COVID-19 na cidade de Belém – PA (Queiroz; Queiroz; Santos, 2020); Gestão Escolar e o contexto do trabalho remoto docente: o que dizem os professores? (Clemente; Carvalho; Santos, 2020); Desigualdade Social e a Educação Escolar pública paraense no contexto da COVID-19 (Mesquita; Santos, 2020).

Outro relevante aspecto a ser destacado é que a grande maioria das produções pesquisadas está concentrada nos anos de 2020 e 2021, anos de maior impacto da pandemia na sociedade como um todo. Esses fatos reforçam a importância desta pesquisa como mais um contributo ao acervo de produções sobre a educação na/da Amazônia paraense em tempos de pandemia.

Para o estudo específico das categorias analíticas e de conteúdo (básicas do estudo) – trabalho, gestão escolar e organização no contexto da pandemia da COVID-19, buscou-se embasamento nas produções de autores contemporâneos que publicaram trabalhos sobre o tema desta pesquisa: Almeida (2020); Almeida; Borges; França (2012); Drigo; Lima (2021); Fraiman *et. al.* (2020); Guizzo; Marcello; Müller (2020); Guedes, Rosa; Anjos (2022); Janete; Schütz; Mayer (2020); Machado (2020); Mattjie (2020); Krawczyk; Zan (2021); Olimpio; Olimpio (2021); Oliveira; Jung (2020); Oliveira (2020); Peres (2020); Pretto; Bonilla; Sena (2020); Rocha (2022); Santos (2020); Santana (2020); Sawaia (2020); Silva; Silva; Gomes (2021); Santos; Mello; Ribeiro; Sampaio (2021); Trautwein; Santois (2020); Wasserman; Holbert; Blikstein (2020), dentre outros.

No diálogo com os referidos autores destacaram-se, prioritariamente, artigos e pesquisas baseados em relatos de experiências realizadas em outras cidades e Estados brasileiros. Estes trabalhos orientaram o planejamento da pesquisa e inspiraram à análise das experiências pelas quais passaram - e ainda passam -, os gestores para a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas básicas públicas da cidade de Belém, no período da pandemia (2020- 2022).

Outras fontes que também embasaram esta pesquisa foram as normativas das esferas federal, estadual e municipal (Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, Recomendações, dentre outros que constituíram a literatura normativa que surgiu no período da pandemia). Somaram-se a estes os documentos oficiais dos Órgãos públicos da saúde (Ministério da Saúde, Secretaria de Estado da Saúde do Pará – SESPA**,** Secretaria Municipal de Saúde - SESMA-Belém); da educação (Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional da Educação – CNE, Conselho Estadual de Educação - CEE-PA, Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC-PA, Secretaria Municipal de Educação - SEMEC-Belém); nos dossiês, recomendações, orientações e protocolos publicados por organicismos nacionais (Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, Instituto Butantan) e internacionais (Organização das Nações Unidas - ONU, Organização Mundial da Saúde - OMS, Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO), bem como, em documentos que foram publicados no período de 2020 a 2022 pelas diversas mídias sociais – sites, blogs, revistas e periódicos on-line e nos anais dos eventos científicos relacionados à educação e à pandemia com foco na Escola Básica.

Por fim, para o embasamento dos aspectos epistemológicos e metodológicos recorreu-se ao vasto acervo da literatura metodológica existente em busca de referências que pudessem subsidiar a construção do referencial teórico-metodológico, apoiado em princípios e pressupostos que garantissem a cientificidade desta Tese.

Dentre as referências metodológicas que foram consultadas, destacam-se: Araújo (2012); André (2012); Lüdke; André (1986; 2017); Rosa; Arnoldi (2014); Bardin (2016); Biklen; Bogdan (1994); Campos (1984); Chizzotti (2010; 2017); Cury (1985); Dione; Eco (2016); Flick (2009; 2013); Franco (2012); Freitas (2002); Gil (2016; 2017); Gomide (2014); Gramsci (2012); Kozik (1976); Kuenzer (1998); Laville (1999); Lukács (1979); Marconi; Lakatos (2022); Marx (1987; 2017); Minayo (2013; 2014; 2016); Oliveira (2007); Paro (2008); Rosa; Richardson (2014); Saviani (2020); Stryler (1976) entre outros. Ressalta-se que foi realizada uma filtragem no decorrer da construção do texto para selecionar aqueles autores cujas propostas de procedimentos metodológicos se afinassem mais com a natureza do objeto do estudo e com a questão central da pesquisa.

O referencial está constituído de autores nacionais e estrangeiros, cujas produções trouxeram relevantes contribuições para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa na área da educação. Suas teorias são reconhecidas por trazerem o que há de mais avançado no conhecimento científico sobre a elaboração de projetos de pesquisa e por contribuírem na proliferação progressiva da pesquisa qualitativa nas últimas quatro décadas. Portanto, no contato com suas obras, que pesem as semelhanças e divergências ideológicas, epistemológicas e metodológicas existentes buscou-se embasamento para construção da trilha metodológica por desta pesquisa. Sendo assim, com o auxílio dos referenciais, definiu-se o passo a passo metodológico que garantiu uma margem de segurança para o alcance dos objetivos propostos e para a confirmação da tese em proposição.

A partir da contribuição dos autores supracitados e dos documentos relacionados, fez-se a construção de um diálogo entre o *corpus* teórico e documental deste processo investigativo para melhor compreender e discorrer sobre o objeto e as categorias desta pesquisa. Por meio do diálogo com os teóricos, lançou-se no desafio desta produção, buscando aproximações com as produções científicas sobre a temática em questão, no âmbito da Escola Básica e sua relação com o contexto da pandemia da COVID-19.

A partir da revisão da literatura e da definição do referencial teórico-metodológico, lançou-se mão de documentos e das entrevistas para o desdobramento da pesquisa. A opção por estes direcionamento metodológicos permitiram alcançar o objetivo desta Tese, qual seja analisar o trabalho de gestores frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém.

1.2.2 A Pesquisa Documental

O estudo e análise dos documentos são o ponto de partida e o fio condutor da investigação, visto que proporcionam suporte para todas as fases da pesquisa. A análise dos documentos, articulada às entrevistas, confirma ou refuta aquilo que foi proposto a ser estudado. Assim, a pesquisa documental se fez necessária para o aprofundamento, análise e fundamentação dos pressupostos e questionamentos apresentados.

Segundo Ludke e André (1986, p. 36-38), a análise documental é "uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas, seja revelando aspectos novos de um tema ou problema". Além de ser uma técnica valiosa de abordagem de dados e uma fonte de coleta estável, pois os dados podem ser examinados ou retomados sempre que necessário. Ainda segundo os autores:

> esse tipo de análise pretende identificar informações factuais nos documentos por meio das questões formuladas para análise [...] não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas sim, nasce de um determinado contexto e, por conseguinte, criam informações sobre esse mesmo contexto. [...] primeira informação à qual o pesquisador deve se deter é a caracterização do tipo de documento a ser usado. Se o documento será da ordem oficial, técnico, pessoal, se abrangerá informações de arquivos oficiais ou escolares, entre outros.

Oliveira (2007, p. 69) argumenta que "a principal finalidade da pesquisa documental se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação". De acordo com a ABNT, um documento:

> é qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independente- mente do período decorrido desde a primeira publicação (Associação Brasileira de Normas Técnicas 6023, 2000).

Sendo assim, para esta pesquisa os documentos selecionados foram de dois tipos: os normativos e os orientadores. O acesso aos mesmos se deu por meio de físico (impressos) e por meios eletrônicos (*sites* oficiais). No Quadro 2 tem-se a relação dos principais documentos utilizados na pesquisa:

Quadro 2 – Relação de documentos da pesquisa

NORMATIVO FEDERAL	ORIENTADOR FEDERAL
Constituição Federal (CF/1988);	Parecer CNE/CP n. 05/2020, aprovado em 28/04/2020
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990);	Parecer CNE/CP n. 09/2020, aprovado em 8/6/2020
Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996);	Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7/7/2020
Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017);	Parecer CNE/CP n. 6/2021, aprovado em 6/7/2021
Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020	Resoluções CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020
	Resoluções CNE/CP n. 2, de 5 de agosto de 2021
NORMATIVO ESTADUAL	**ORIENTADOR ESTADUAL**
Decreto Estadual n. 609, de 16 de março de 2020	Resolução CEE-PA, n. 102, de 19 de março de 2020
Decreto Estadual n. 687, de 15 de abril de 2020	Resolução CEE-PA, n. 286, de 18 de junho de 2020
Decreto Estadual n. 729, de 05 de maio de 2020	Resolução CEE-PA, n. 20, de 19 de janeiro de 2021
Decreto Estadual n. 777, de 23 de maio de 2020	Resolução CEE-PA, n. 131, de 24 de junho de 2021
Decreto Estadual n. 800, de 31 de maio de 2020	Nota Técnica Conjunta CEE-PA/SEDUC/PA n. 01/2020, de 26 de maio de 2020
	Nota Técnica Conjunta CEE-PA/SEDUC/PA n. 01/2020, de 26 de maio de 2020 (alterada em 10 de junho de 2020
NORMATIVO MUNICIPAL	**ORIENTADOR MUNICIPAL**
Decreto Municipal n. 95.955 - PMB, de 18 de março de 2020	Portarias da SEMEC - Belém
Decreto Municipal n. 96.340 - PMB, de 25 de maio de 2020	Circulares da SEMEC – Belém
Decreto Municipal n. 97.098 - PMB, de 11 de agosto de 2020	Memorandos da SEMEC - Belém
Decreto Municipal n. 97.177- PMB, de 01 de setembro de 2020	
Decreto Municipal n. 97. 653- PMB, de 29 de outubro de 2020	
Decreto Municipal n. 97.981- PMB, de 03 de dezembro de 2020	
Decreto Municipal n. 104.346- PMB, de 23 de maio de 2022	

Fonte: elaborado pelo autor, com dados de documentos oficiais (Leis), Diário da União, Diário Oficial do Estado do Pará, Diário Oficial do Município de Belém.

Da relação de documentos apresentados no Quadro 2, foram extraídos e analisados excertos cujos conteúdos dizem respeito diretamente às condições – limites e possibilidades – impostas à organização e funcionamento das instituições escolares básicas no período da pandemia da COVID-19. Foram analisadas as ementas, artigos em destaques, relevância e o tempo de regulação.

1.2.3 A Pesquisa de Campo: entrevista

A entrevista qualitativa foi a principal estratégia de coleta de dados nesta pesquisa. Devido à natureza do objeto de estudo, esse direcionamento metodológico possibilitou analisar como se desenvolveu o trabalho de gestores nos processos de gestão administrativo-pedagógica na Escola Básica frente aos desafios impostos pelo cenário da pandemia da COVID-19, a partir do ano letivo de 2020 na cidade de Belém, na voz dos principais sujeitos responsáveis legais pelos processos na escola: os gestores.

De acordo com Biklen e Bogdan (1994. p.134), "a entrevista qualitativa é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". No caso em questão, por meio da realização das entrevistas foi possível expressão dos gestores escolares que constituem sujeitos históricos e socialmente constituídos. São atores com presença marcante à frente das obrigações inerentes aos seus papéis na gestão das escolas básicas na cidade de Belém. Esses sujeitos carregam conhecimento prático do senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida que orientam as suas ações individuais e profissionais.

De acordo com Gil (2016, p. 109) "a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais" e consiste na obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas explicações e razões para cada resposta. O autor apresenta ainda algumas vantagens na utilização da técnica de entrevista, tais como maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. Se comparada aos questionários, outra técnica de largo emprego nas ciências sociais, a entrevista não restringe aspectos culturais do entrevistado, bem como possui maior número de respostas, oferecendo maior flexibilidade e possibilidade de o entrevistador captar outros tipos de comunicação não verbal.

Reconhecida a importância dos aspectos subjetivos que poderiam ser fornecidos pelos atores do processo, tornou-se imperativo lançar-se à pesquisa de campo, utilizando-se de técnicas da pesquisa qualitativa (Biklen; Bogdan, 1994), no caso a entrevista do tipo semiestruturada. Ressalta-se que o interesse em utilizar tal procedimento fundamenta-se em seu potencial, pois trata-se de estratégia vantajosa sobre as demais técnicas ao permitir a "captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (Ludke; André, 2017. p. 39).

Conforme Ludke; André (2017), esse procedimento permite correções, esclarecimentos e adaptações e "diferente de outras técnicas, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Para Rosa e Arnoldi (2014), as entrevistas se classificam de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas em estruturada, semiestruturada e livre. O tipo mais usual é a semiestruturada, que é realizada por meio de um roteiro de entrevista (Laville; Dionne, 1999).

Nas entrevistas semiestruturadas as questões devem ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos (Rosa; Arnoldi, 2014).

Baseada nesses referenciais, as entrevistas em desta pesquisa foram realizadas no formato semiestruturado, de acordo com um roteiro – esquema básico com questões gerais – contendo tópicos determinados que possibilitaram a condução das conversas, sempre embasadas pela temática e objetivos da investigação. As questões seguiram uma formulação flexível e a sequência e as minúcias ficaram por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que aconteceu naturalmente.

O uso da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados se colocou como a opção ideal para este estudo, pois "a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (Ludke; André, 2017, p. 40). Assim, utilizando-se de instrumentos mais flexíveis, foi possível referir-se à forma com que os próprios sujeitos – os gestores - estruturaram e organizaram o trabalho administrativo-pedagógico em suas unidades ao mesmo tempo em que permitiu estabelecer comparações/aproximações das informações obtidas junto aos dirigentes escolares de ambas as unidades nas redes de ensino.

Nesse modelo de entrevista, fica-se na certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. É uma estratégia de pesquisa que permite a riqueza dos dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes (Biklen; Bogdan, 1994). O roteiro utilizado nas entrevistas com as gestoras das duas unidades educativas encontra-se em anexo neste texto.

Entende-se que a entrevista foi de fundamental importância nesta pesquisa, pois ao mesmo tempo em que permitiu maior aprofundamento das informações obtidas junto aos sujeitos entrevistados – os gestores das escolas –, possibilitou o acesso aos contextos temporais e locais das escolas pesquisadas, reconstruídos a partir do ponto de vista do narrador (Biklen; Bogdan, 1994). Para a realização dos procedimentos técnicos das entrevistas, seguiu-se as orientações metodológicas sugeridas por Minayo (2014), sendo que para esta autora uma pesquisa passa por três fases:

a) *Fase exploratória*, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação (etapa desenvolvida em 2021/2022);
b) *Fase de campo* (coleta de dados), em que se recolhem informações que respondam ao problema (etapa a ser realizada em 2023/2024);
c) *Fase de tratamento e análise do material (dados)*, na qual se faz o tratamento por inferências e interpretações dos dados coletados para a construção do novo conhecimento (etapa realizada no interstício 2023-2025).

Os registros dos dados oriundos das entrevistas com os gestores das escolas ocorreram de duas formas: por meio da gravação direta (áudio) e por meio das anotações durante as entrevistas. Destaca-se que os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao término das entrevistas, as gravações foram transcritas para documento impresso e depois de compilados, geraram os novos textos, os quais foram utilizados nas análises.

Nesta investigação as entrevistas foram realizadas com gestores de duas escolas básicas públicas da cidade de Belém. A opção por essas redes de escolas deveu-se ao perfil da clientela atendida – crianças e adolescentes – que por suas especificidades são dependentes de adultos em todas as fases do desenvolvimento da vida escolar. Ambas as escolas estão situadas no meio urbano, uma localizada mais ao centro e outra na periferia geográfica da cidade de Belém, sendo: uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede pública municipal (SEMEC) e uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede pública estadual (SEDUC-PA).

A pesquisa foi realizada em escolas urbanas de pequeno porte quanto ao tamanho físico e quanto ao número de alunos, considerando os critérios estabelecidos pelo Censo Escolar – INEP. Ressalta-se que não foram considerados como critérios para a seleção das escolas pesquisadas os indicadores de avaliação externa como Prova Brasil (IDEB),

Provinha Belém, Provinha Pará (SISPAE), dentre outros. Não foram considerados nos critérios as escolas que ofertavam, exclusivamente, a Educação Infantil em Creche e/ou Pré-escola, dado a especificidade desse segmento escolar e pelo longo período em que ficaram de portas fechadas durante a pandemia da COVID-19. Ademais, a realização da pesquisa de campo ocorreu em escolas cujo acesso nos foi facilitado, com maior flexibilidade e cujos critérios estabelecidos para a seleção das escolas e dos gestores foram atendidos.

As entrevistas foram realizadas com quatro profissionais que compunham a equipe de gestão: dois gestores (um diretor e um coordenador pedagógico) de cada uma das escolas. Não foi considerada a questão de gênero na seleção dos gestores, apesar de que naquele momento todas as equipes das escolas *loci* serem compostas por mulheres.

Os gestores, previamente indicados pela equipe de gestão, foram aqueles que estavam no exercício de seus mandatos em escolas que passaram pelo processo de fechamento e, posteriormente, pelo processo de reabertura para as aulas presenciais dentro do recorte temporal da pesquisa (2020-2022).

Foi de extrema relevância para o desenvolvimento desta pesquisa a entrevista com os gestores (diretores e coordenadores) que participaram, efetivamente, dos processos de gestão administrativo-pedagógica nas duas escolas, partindo-se do pressuposto de que há influência, direta e/ou indireta, desses sujeitos no planejamento das ações nas unidades escolares quando se instalou a pandemia da COVID-19. As entrevistas foram realizadas no período de junho de 2023 a junho de 2024, conforme disponibilidade dos membros da equipe de gestão. Cada entrevista teve em média três horas de duração e a organização e análise dos dados coletados são apresentadas na seção 6 deste trabalho.

1.2.4 Os procedimentos éticos

Na presente pesquisa, todos os fundamentos éticos, científicos e ainda, as exigências dos itens III.1 e III.2 da Resolução n. 466/12 (referência) e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais/LGPD n. 13.709/2018 (Brasil, 2018) foram respeitados, bem como a dignidade, integridade e autonomia dos participantes da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, conforme ‘item’ IV da Resolução n. 466/12 foi fornecido aos sujeitos da pesquisa, garantindo aos participantes o conhecimento dos interesses, métodos e objetivos da pesquisa, além dos resultados posteriores do estudo. As gravações em áudio e/ou vídeo foram feitas com a permissão

de todos os participantes da pesquisa, ficando os arquivos preservados para uso na análise dos dados e para consultas posteriores. O anonimato dos sujeitos estará garantido em todas as publicações.

1.2.5 O tratamento e análise dos dados

Para esta pesquisa, conforme já mencionado, a coleta de dados foi realizada por meio de documentos e entrevistas, sendo assim para o registro dos dados, utilizaram-se as gravações em áudio e/ou vídeos e as anotações das entrevistas. Após a transcrição e organização dos textos, os dados foram catalogados e procedeu-se então, à análise sob a técnica da Análise de Conteúdo/AC, considerando os apontamentos de Bardin (2016); Chizzotti (2010; 2017); Franco (2012) e Minayo (2014; 2016).

De acordo com Chizzotti (2017, p. 120, p. 120) a Análise de Conteúdo é um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coletas de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um novo texto ou documento e o objetivo "é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas".

Bardin (2016, p. 48), por seu turno, afirma que a Análise de Conteúdo é "um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não)." Para a autora, essas mensagens "permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas)".

De acordo com Franco (2012, p. 12-13) "o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada". As mensagens contêm informações sobre o comportamento humano atestado por uma fonte documental (áudio e texto). Neste sentido, segundo o autor, a AC assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Para a operacionalização deste tipo de análise, seguiu-se aos procedimentos técnicos sugeridos por Bardin (2016) e Franco (2012), tendo como elementos estruturantes as Unidades de Análises que se subdividem em Unidades de Registro e Unidades de Conteúdo.

Após a análise dos dados oriundos dos documentos, das transcrições das entrevistas e do material empírico, foram tecidas considerações sobre as categorias

previamente eleitas no contexto das informações registradas e a realização das inferências sobre os dados analisados. Assim, o tratamento de todo o material pelo viés da descrição e análise das categorias, conduziu ao entendimento da lógica peculiar e interna do modo de agir e de pensar dos atores (gestores da escola) sobre a gestão do trabalho administrativo-pedagógico nas escolas básicas no contexto analisado (a pandemia de COVID-19), sendo essa a intenção fundamental da pesquisa.

Tratou-se de analisar, criticamente, o sentido manifesto das comunicações em todas as suas formas, principalmente escrita e falada. Para esse procedimento, seguimos a prescrição de Minayo (2016, p. 26) sobre o tratamento do material coletado na perspectiva da abordagem qualitativa, quando afirma que:

> conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo estudando, sendo a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta dos seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Para realizar a Análise de Conteúdo utilizou-se a técnica do tipo temática, uma vez que costuma ser usada para analisar informações abertas típicas das entrevistas semiestruturadas. A noção de temática liga-se a uma afirmação sobre determinado assunto, comportando um feixe de relações que pode ser graficamente apresentado por meio de uma palavra, frase, resumo. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado (Minayo, 2014, p. 315).

O tema segundo Bardin (2016, p. 135), "é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Pautando-se nessa compreensão, aplicou-se a técnica na análise dos depoimentos das gestoras e uma vez definida a modalidade temática de AC passou-se aos demais procedimentos adotados para a compreensão dos textos das entrevistas.

Considerando as orientações de autores que discutem as diferentes técnicas de análise, construiu-se um arranjo metodológico de certa forma peculiar, pois não houve a pretensão de seguir, rigorosamente, todas as etapas e os procedimentos específicos da Análise de Conteúdo, inclusive renunciou-se aos procedimentos estatísticos quando surgiram e, ao contrário, adotou-se um percurso de caráter eminentemente qualitativo.

Assim, a análise de conteúdo adotada enveredou nos seguintes procedimentos: organização do material oriundo das entrevistas e dos documentos; transcrição do conteúdo das entrevistas; organização dos novos textos; definição dos conceitos como chave de leitura do conteúdo das entrevistas; leitura individual dos textos ou leitura flutuante; definição das unidades de análise, com a identificação das unidades de registro e de contexto; categorização, inferências, descrição e interpretação das informações.

O conjunto formado pelos textos oriundos das entrevistas, constituiu o novo *corpus* teórico desta pesquisa, por meio do qual respondeu-se à questão central: frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, como se desenvolveu o trabalho de gestores escolares, considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém?

Para fins de identificação, as unidades de contexto extraídas de cada texto analisado foram alocadas nas sequências categoriais e para diferenciá-las das citações desses mesmos textos no corpo da Tese como um todo, identificar-se-á as sequências categoriais de acordo com as falas das gestoras da seguinte forma: D1 - Diretor da EMEIEF; C1 - Coordenador Pedagógico da EMEIEF; D2 - Diretor da EEEF; C2 - Coordenador Pedagógico da EEEF.

A determinação das unidades de contexto, bem como das unidades de registro foi orientada por eixos temáticos abordados nas entrevistas. De acordo com Franco (2012, p. 43) "a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. Podendo ser a Palavra, o Tema, o Personagem e o Item". A unidade de Contexto, por sua vez, deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às das unidades de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro. As Unidades de Contexto foram constituídas por quatro eixos temáticos/textos oriundos das transcrições das entrevistas com os gestores das escolas básicas, compreendendo-se com Franco (2012, p. 49) que:

> as unidades de Contexto podem ser consideradas como o "pano de fundo' que imprime significado às Unidades de Análise. [...] A unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis.

Ainda na acepção de Franco (2012), a definição das Unidades de Registro e de Contexto constituem procedimento da AC que visa organizar e facilitar a codificação e compreensão das categorias analíticas que surgem no decorrer do processo de classificação do conteúdo das mensagens. Neste estudo, utilizamos como Unidade de Registro o tema, pois segundo Franco (2012, p. 45) "este tipo é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo".

Entende-se que o tema já encerra uma ideia completa. Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (Bardin, 2016, p. 135).

Os temas nesta pesquisa foram identificados durante a leitura dos conteúdos transcritos das entrevistas e, posteriormente, recortados, juntamente com a base textual ou unidade de contexto em que estão inseridos. Para a identificação e escolha dessas unidades de registro e de contexto. Adotou-se como critério os temas com significados e sentido no contexto das discussões sobre o papel do gestor na ação de gestão administrativo-pedagógica na Escola Básica em tempos de pandemia da COVID-19. Tais temas surgiram muitas vezes nas falas dos entrevistados, ou até mesmo quando não surgiram, tiveram importância significativa no contexto da temática em discussão.

Dessa forma, após a identificação dessas unidades de registro, passou-se a organizá-las em sequências textuais esquemáticas, de acordo com o sentido expresso pelos fragmentos textuais. Esse processo de organização e classificação das unidades de registro e de contexto pode confirmar a identificação das categorias analíticas previamente determinadas para este estudo e o surgimento de outras no decorrer do estudo: trabalho do gestor, gestão e organização, trabalho pedagógico-intelectual. De acordo com Franco (2012, p. 63-64) "a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo" e por isso:

> a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. [...]. Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. [...]. Não existem "fórmulas mágicas" que possam orientá-lo nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.

Nesta pesquisa, o critério de categorização obedeceu ao critério semântico, isto é, as categorias emergiram do conjunto organizado das unidades de registro, organizadas e

classificadas a partir do sentido manifesto de tais unidades. Estas categorias correspondem a temáticas amplas, as quais abarcam em seu interior as unidades de registro que lhes dão sentido.

Para fins didáticos, a análise será feita por categorias sem a pretensão, entretanto, de fragmentar a compreensão das mensagens contidas nos documentos a respeito do papel do gestor escolar na reorganização do trabalho pedagógico na Escola Básica em tempos da pandemia da COVID-19. Cabe ressaltar que as unidades de registro e de contexto, mesmo sendo oriundas de cada texto das entrevistas, foram agrupadas de modo a desenvolver uma análise global dos principais documentos, na perspectiva de uma visão mais ampla sobre a temática.

Diante do exposto e fundamentado pelo conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo, passou-se à busca da compreensão de dados linguísticos presentes nos textos. Definidas as categorias, foi possível proceder à análise e interpretação de cada uma delas, baseando-se nos quadros esquemáticos compostos pelas unidades de registro e suas correspondentes unidades de contextos, situadas nos textos referentes a cada uma das entrevistas realizadas com os gestores das escolas. A seguir, apresenta-se o Quadro 3 com a organização das quatro unidades de análise desta pesquisa:

Quadro 3 – Categorias de Análise (esquema)

Ord.	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
1	Trabalho do Gestor	Menor unidade de compreensão	Situação da unidade de registro em um dado contexto
2	Gestão e Organização	Idem	Idem
3	Trabalho Pedagógico-intelectual	Idem	Idem

Fonte: elaborado pelo autor, de acordo com os pressupostos de Bardin (2016).

Para realizar a análise dos dados obtidos por meio de categorias de análise/de conteúdo pré-estabelecidas fez-se uma inserção no campo dos sentidos, na interioridade humana que é a própria essência da existência do homem no Mundo. A análise sob a referida perspectiva levou à busca por uma aproximação interpretativa com o fenômeno investigado que se colocou, metodologicamente, diante das lentes da perspectiva qualitativa e do Materialismo Histórico-Dialético como fios condutores deste processo.

Entendeu-se que essa perspectiva investigativa contribuiu para o desenvolvimento do presente estudo, sendo que cada indício coletado nos depoimentos dos sujeitos foi especialmente considerado no contexto do trabalho do gestor frente aos desafios da gestão administrativo-pedagógica na Escola Básica, na cidade de Belém, no cenário da pandemia da COVID-19 (2020-2022).

A cidade de Belém, capital do Estado do Pará, foi o *locus* da pesquisa por se tratar do município sede da capital do Estado, bem como por apresentar melhores condições de estrutura e oferta de Educação Básica. A escolha justifica-se, também, por constituir a maior rede de ensino pública (e privada) entre os municípios paraenses. Ademais, é o município que apresenta o maior número de estabelecimentos de ensino e que apresentou o maior número de matrículas no período de realização da pesquisa. Além do mais, é o local onde este pesquisador reside, estuda e atua profissionalmente como gestor de Escola Básica há vinte anos, um típico belemense. A seguir, na seção 2, apresentaremos uma síntese das características do município de Belém.

2 BELÉM, A CAPITAL DA AMAZÔNIA PARAENSE

Nesta seção são abordadas as características históricas, geográficas e demográficas do município de Belém, bem como aspectos da saúde e educação pública. Esse conjunto de atributos fazem da capital do estado do Pará uma metrópole com particularidades únicas próxima à linha do Equador na Amazônia paraense.

2.1 CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS, GEOGRÁFICAS E DEMOGRÁFICAS

Já são mais de 400 anos de história. A cidade de Belém foi fundada em 12 de janeiro de 1616, por Francisco Caldeiras Castelo Branco em missão portuguesa no processo de ocupação das terras para além do tratado de Tordesilhas[4]. A origem da cidade de Belém remonta o povoado colonial português Feliz Lusitânia, localizado às margens da Baía do Guajará e do Rio Guamá. Ao longo de quatro séculos de história, Belém vivenciou momentos de plenitude, como sua transformação em um entreposto fiscal no século XVII, quando supervisionava o comércio entre a Amazônia e a Europa em uma posição estratégica privilegiada.

No século XIX ocorreu a abertura dos rios amazônicos aos comerciantes internacionais, contribuindo para um novo desenvolvimento da capital; o chamado período áureo da borracha, no século XX. Naquela época, a cidade recebia imigrantes europeus que influenciaram a arquitetura e economia local, sendo conhecida como “Paris Tropical” e “Francesinha do Norte”. De fato, Belém se tornando cosmopolita e moderna em vários aspectos, sem perder o tradicionalismo das fachadas das edificações coloniais. Nas últimas duas décadas, passou por um forte movimento de verticalização, devido às novas tendências na construção civil e ao plano urbano de valorização da década de 1940 na Avenida Presidente Vargas.

A cidade exerce significativa influência como metrópole regional, abrangendo mais de oito milhões de pessoas oriundas dos Estados do Pará, Amapá e parte do Maranhão, seja do ponto de vista cultural, econômico ou político. Ressalta-se Belém conta com importantes e históricas fortificações, tais como igrejas, monumentos, parques

[4] O Tratado de Tordesilhas foi um acordo internacional assinado na povoação castelhana de Tordesilhas em 7 de junho de 1494, celebrado entre o Reino de Portugal e a Coroa de Castela para dividir as terras "descobertas e por descobrir" por ambas as Coroas fora da Europa

e museus. Os eventos culturais e religiosos também são marcas características, a exemplo do Círio de Nazaré. Além disso, a cidade possui pontos turísticos famosos como os seguintes: teatro da Paz, museu Emílio Goeldi, parque Mangal das Garças, feira do Ver-o-Peso, complexo Feliz Lusitânia, dentre outros.

O topônimo Belém tem origem no hebraico romaniz.: *Beit Lehem*, lit. que significa "Casa do Pão". Em 1621 o povoado colonial português "Feliz Lusitânia" foi elevado a município com a denominação de "Santa Maria de Belém do Pará" ou "Nossa Senhora de Belém do Grão Pará" (Maria, mãe de Jesus), abreviado como Belém do Pará (denominação dada por Filipe III da Espanha) em referência ao dia de natal, quando o capitão Francisco Caldeira Castelo Branco (antigo Capitão-Mor do Rio Grande do Norte) partiu em 1615 da cidade de São Luís, para assegurar o domínio da Amazônia Oriental e principalmente, das riquezas da Conquista do Pará (Anuário do Pará. 2020-2023).

Atualmente, Belém é classificada como uma das capitais com melhor qualidade de vida da região Norte do Brasil com IDH 0,746 (alto), ocupando a 22ª posição no *ranking* do Indice de Desenvolvimento Humano/IDH por capital. À época da Pandemia, o prefeito de Belém se chamava Edmilson Brito Rodrigues (PSOL), que estava no terceiro mandato e assumiu a gestão da cidade em pleno período da pandemia de COVID-19.

O município está localizado na mesorregião Metropolitana de Belém e microrregião de Belém, no nordeste do Estado do Pará, pertencente à região Norte do Brasil. Está localizado bem próximo à linha do Equador, na latitude 01º27'21" sul e longitude 48º30'16" oeste, situado no contexto do bioma da Amazônia.

O município de Belém se estende por 1.059,466 km² e faz vizinhança com os municípios de Ananindeua, Acará, Barcarena, Cachoeira do Arari, Marituba, Ponta de Pedras, Santa Bárbara e Santo Antônio do Tauá. Devido à localização privilegiada, em pleno portal de acesso à Amazônia brasileira por via fluvial na foz estuária do rio Amazonas, exerce enorme influência em vastas regiões da Amazônia brasileira.

A cidade de Belém está situada em um terreno relativamente baixo (10 metros em média acima do nível do mar). É um relevo é, também, relativamente plano, formado por baixos platôs e planícies litorâneas, integrando a unidade do Planalto Rebaixado do Amazonas. Seu território é cortado por 14 bacias fluviais e 65 canais, destacando as bacias dos rios Guamá, Maguari, Tucunduba, São Joaquim, Tapanã, Paracurí, dentre outros.

Destaca-se que a Baia do Guajará banha grande parte da orla da cidade de Belém. Este fato justifica a influência marcante dos rios sobre a vida na cidade. O território do

município está formado por uma área continental (25%) e outra insular (65%), com destaque para as ilhas de Mosqueiro, Caratateua, Cotijuba e Combu, as mais frequentadas.

O clima característico é o equatorial quente e superúmido, com temperaturas elevadas durante o ano todo (acima de 25º) e muitas chuvas. Possui precipitação média anual de 2.834mm e índice pluviométrico superior a 3.000 mm, concentrados entre os meses de dezembro a maio, sendo março e abril os de maior precipitação.

A vegetação original caracteriza-se pelo manto verde típico da floresta Amazônica na parte insular (ilhas do município) e vegetação de igapó e de várzea nas margens dos rios e dos igarapés. Na parte urbana existem apenas algumas "ilhas" de cobertura vegetal, preservadas em pequenos bosques, parques e praças públicas e ainda, em terrenos de poucas instituições públicas com características do bioma Amazônico preservadas.

Belém conta com uma população de 1.303.403 habitantes (IBGE/2022). No levantamento do censo de 2010, contava com 1.393.399 de habitantes (IBGE, 2010), portanto apresentou uma leve queda histórica. Apresenta uma densidade demográfica elevada com 1.230,25 hab./km^2 (IBGE, 2022). A população do município é predominantemente urbana (, sendo que estes dados demográficos colocam o município de Belém em 1º lugar no Estado do Pará (144 municípios), 2º lugar na região Norte do País e em 11º lugar entre os municípios do Brasil, num total de 5.570 municípios (IBGE, 2024). O conjunto dos dados apresentados eleva a cidade de Belém de hierarquia urbana, à categoria de metrópole.

A Região metropolitana de Belém (RMB) desde o dia 20 de agosto de 2024 passou a contar com oito municípios: Belém, Ananindeua, Barcarena, Marituba, Benevides, Santa Barbara, Santa Isabel do Pará e Castanhal (IBGE, 2011). Na atualização do IBGE, em 2023, os Recortes Metropolitanos e Aglomerações Urbanas mostram a inclusão definitiva de Barcarena à Região Metropolitana de Belém (RMB).

As características ambientais predominantes no município de Belém, aliadas às condições socioeconômicas e culturais da população, podem ter sido causas primárias do alarmante surto de COVID-19 que acometeu grande parte da população da cidade com elevado número de mortes. Dados de 14 de julho de 2024 apontavam 161.280 casos confirmados; 5.531mortes e letalidade de 3, 43% na cidade de Belém. Esses dados colocam a capital paraense entre as dez capitais brasileiras com maiores índices acumulados de infectados e de mortos pela COVID-19. A saúde pública no município de Belém no período de 2020-2022 agonizou e a seguir apresenta-se dados da saúde pública da capital paraense (Belém, 2024).

2.2 A SAÚDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BELÉM

No que diz respeito aos dados da saúde no município de Belém, buscou-se caracterizá-los em decorrência da gravíssima crise da saúde pública que se estabeleceu em função da COVID-19 e que afetou diretamente o atendimento ao público no período de 2020-2022. Antes mesmo deste cenário de crise da pandemia, a estrutura do atendimento na saúde pública já era deficitária uma vez que os hospitais e centros de atendimento de saúde não comportavam leitos suficientes para o atendimento à demanda da população da capital do Estado do Pará em tempos de normalidade.

Dados do IBGE (2010) apresentados por meio da pesquisa de Assistência Médica-Sanitária (AMS) de 2009, indicam que o município de Belém contava naquela época com apenas 380 estabelecimentos de saúde para o atendimento de uma população estimada em 1.393.399 habitantes. Em relação à esfera administrativa, 280 estabelecimentos de saúde eram privados e 100 eram públicos.

Em se tratando da esfera administrativa pública, os estabelecimentos eram 8 federais, 19 estaduais e 73 municipais. Do total de estabelecimentos, apenas 52 eram de atendimento de emergência. Com base nesses dados, o município de Belém ocupava em 2009, a 1ª posição no Estado do Pará e o 15º lugar no Brasil, em relação ao número de estabelecimentos de saúde.

Quanto ao número de leitos disponíveis para internação no município de Belém em 2009, ofertava 3.686 leitos, sendo 1.660 leitos públicos - federal (445), estadual (1.018) e municipal (197) – e, 2.026 leitos privados, sendo que destes, 1.289 eram destinados ao SUS. O município de Belém naquele ano apresentava número de leitos abaixo do que preconiza a OMS.

No Brasil, o número de leitos disponíveis por mil habitantes está aquém da orientação da Organização Mundial da Saúde. Os últimos levantamentos datados de 2009 mostram que a oferta no Brasil corresponde a uma média de 2,4 leitos por mil habitantes – ou 2,1 para 1000 no SUS e 2,6 para mil entre beneficiários de planos de saúde. O índice faz parte do Painel Saúde em Números, relatório semestral elaborado pela Associação Nacional de Hospitais Privados (ANAHP).

O índice preconizado pela OMS é de 3 a 5 leitos para cada mil habitantes. Japão e Alemanha, por exemplo, tem em média 13,7 e 8,2 leitos para 1000 habitantes, respectivamente. Nos Estados Unidos a média é de 3 leitos para mil habitantes. Quanto ao Brasil, em se tratando de leitos em unidade de terapia intensiva (UTI), o déficit é mais

grave ainda, pois é um problema histórico da saúde pública brasileira que ficou mais evidenciado pela pandemia do novo coronavírus. Isso se nota na distribuição dessas vagas de atendimento altamente especializado.

Um levantamento da plataforma *Bright Cities* feito a pedido da CNN mostrou que 73% das 558 microrregiões administrativas do Brasil, incluindo Belém, não cumprem a meta de 1 a 3 leitos desse tipo para cada 100 mil habitantes, índice recomendado pela OMS. São localidades em que vivem 52,3% dos brasileiros (CNN Brasil, 2020).

O levantamento mostra que o Brasil também se mantém abaixo em termos de número médio de leitos por hospitais, com 71 leitos por hospital. O Painel Saúde em Números da ANAHP, consolida em um único documento com dados de diversas fontes, tais como Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ministério da Saúde, Organização Mundial de Saúde e Sistema Integrado de Indicadores Hospitalares ANAHP (SINHA).

Atualmente, o município de Belém apresenta número de leitos hospitalares melhores, 3,72 leitos por 1.000 habitantes (MDS/VIS-DATA, 2021), superando o número mínimo recomendo pela OMS. Mesmo assim, na pandemia de COVID-19 esses números revelaram-se insuficientes, o que provocou um colapso em toda a rede de saúde – pública e privada – do município. No intuito de suprir as demandas de infectados, os governos estadual e o municipal instalaram de forma improvisada, “hospitais de campanha” para o atendimento emergencial da população.

Após a superação do quadro de crise da saúde, já que foi decretado pela OMS, oficialmente, o fim da pandemia da COVID-19 em 5 de maio de 2023, ficou o aprendizado para o poder público sobre a importância de investimentos constantes na infraestrutura de saúde, uma vez que na região Amazônica convivemos de forma sazonal com endemias de diversas naturezas.

2.3 OS INDICADORES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE BELÉM

Para entender os indicadores educacionais do município de Belém no período da pandemia da COVID-19 (2019-2022), deve-se, necessariamente, analisar os números de matrículas. Diante disso, elaborou-se o Quadro 4 que apresenta a sequência histórica de matrículas na escola Básica no período de 2019-2023:

Os dados revelam uma significativa queda no número total das matrículas na Educação Infantil, principalmente nas escolas da esfera municipal no período de

2020/2022 (auge da pandemia), com perda de mais 500 matrículas na Creche e mais de 1.600 matrículas na Pré-escola, conforme se verifica a seguir:

Quadro 4 - Matrículas na Educação Básica Regular/Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Belém (2019-2023)

Educação Infantil: Creche	**Ano**	**Municipal**	**Estadual**	**Federal**	**Privada**	**Total**
	2019	3.530	-	-	4.724	8.254
	2020	4.709	-	-	4.403	9.112
	2021	4.242	-	-	3.900	8.142
	2022	4.203	275	-	4.981	9.459
	2023	4.239	336	-	5.267	9.842
Diferença = 2020 - 2022		-506	-	-	+578	+347
Educação Infantil: Pré-escola	**Ano**	**Municipal**	**Estadual**	**Federal**	**Privada**	**Total**
	2019	13.044	-	69	11.652	24.765
	2020	12.938	-	48	10.892	23.878
	2021	11.659	-	27	9.060	20.746
	2022	11.309	111	64	10.275	21.759
	2023	11.356	246	68	10.885	22.555
Diferença = 2020 - 2022		-1.629		+16	-617	-2.119
Ens. Fundamental (1º ao 5º)	**Ano**	**Municipal**	**Estadual**	**Federal**	**Privado**	**Total**
	2019	30.836	34.958	575	28.550	94.919
	2020	32.407	32.802	538	27.212	92.959
	2021	31.581	30.892	452	24.450	87.375
	2022	28.833	30.107	570	24.714	84.224
	2023	28.675	28.951	586	24.689	82.901
Diferença = 2020 - 2022		-3.574	-2.695	+32	-2.498	-8.703
Ens. Fundamental (6º ao 9º)	**Ano**	**Municipal**	**Estadual**	**Federal**	**Privado**	**Total**
	2019	12.010	41.627	1.346	21.815	76.798
	2020	13.850	41.522	1.326	21.146	77.844
	2021	14.598	41.680	1.301	20.093	77.672
	2022	14.101	40.294	1.299	19.535	75.229
	2023	13.903	37.101	1.379	19.691	72.074
Diferença = 2020 - 2022		+251	-1.228	-27	-1.611	-2.615

Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos dados do IBGE[5]

No Ensino Fundamental (Anos Iniciais) a queda foi significativa com mais de 8.500 matrículas em todas as esferas no período de 2020-2022. Essa queda se repetiu no Ensino Fundamental (Anos Finais), com números que mostram decréscimo na ordem de mais de 2.600 matrículas para o mesmo período. Esse déficit comparativo nas matrículas

[5] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/pesquisa/13/78117?ano=2020. Acesso: 24 de maio de 2022/05 de junho de 2024.

do Ensino Fundamental (AI) pode ser explicado não só pelos efeitos da pandemia, mas também pelo fluxo natural para a etapa final do Ensino Fundamental (AF).

Ressalta-se que os dados contidos no Quadro 4 no período de 2020-2022, carecem de estudo mais aprofundado em busca das prováveis causas desse decréscimo mais acentuado nas matrículas no Ensino Fundamental (AI), o que poderia ser explicado pela evasão, abandono, transferência de cidade e/ou Estado, dentre outras causas. A partir da leitura dos dados referentes à matrícula do ano de 2023 verificou-se uma certa recuperação nos números, aproximando-se dos números de antes da pandemia (2019).

As restrições impostas pela pandemia da COVID-19, somadas a outros fatores como a insegurança dos pais em enviar crianças menores para a escola; falta de infraestrutura das escolas; carência de recursos das famílias para o acompanhamento dos filhos no ensino remoto e precária assistência às crianças oferecida pelo poder público municipal (material escolar, de proteção à saúde e alimentação), podem explicar a oscilação negativa no número de matrículas. O decréscimo verificado pode se refletir em perdas significativas quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Outro indicador educacional que de ser observado para analisar o panorama que se desenhou no cenário educacional belenense, consiste no número de estabelecimentos na Educação Básica nas diversas redes de ensino. A seguir, o Quadro 5 apresenta os dados relativos à evolução destes estabelecimentos no período de 2019-2021:

Quadro 5 - Estabelecimentos da Escola Básica Regular de Belém (2019-2023)

Dependência Admin. / **Ano**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Federal	6	6	6	7	6
Estadual	224	224	220	220	220
Municipal	129	135	136	138	137
Privada (diversas naturezas)	340	333	330	306	311
TOTAL:	699	698	692	671	674
Localização	2019	2020	2021	2023	2024
Urbana	692	689	683	662	666
Rural	7	9	9	9	8
TOTAL:	669	698	692	671	674

Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (2019- 2023).

Com base nos dados apresentados no Quadro 5, verifica-se que, diferentemente do número de matrículas, o número de estabelecimentos de ensino na rede municipal de Belém se manteve relativamente estável para o período em questão. Percebe-se, no

entanto, uma queda no número de estabelecimentos nas redes de ensino estadual e privada.

2.4 OS *LOCI* DA PESQUISA

Os *loci* da pesquisa foram duas escolas de educação básica pública - uma da rede municipal e outra da rede estadual de ensino. A escola municipal oferta Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (AI) e a escola estadual atua no Ensino Fundamental (AI), sendo que ambas estão localizadas na área urbana da cidade de Belém. A escola municipal está localizada em um bairro mais afastado, em área periférica na zona sul, orla do rio Guamá (bairro Condor[6]). A escola estadual localiza-se em um bairro mais ao centro geográfico da cidade, o Guamá[7].

Nesta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios para identificar as unidades, sendo que a escola municipal será denominada de escola Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) Aquarela Belém e a escola estadual será chamada de Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) A Barca Paraense. A seguir, apresenta-se nos quadros 6 e 7, os dados gerais sobre as escolas pesquisadas, considerando o ato de fundação, localização, equipe de gestão, números de alunos, professores e funcionários, bem como a caracterização geral do público-alvo atendido:

---

[6] O nome do bairro é uma homenagem ao Syndicato Condor, uma empresa aérea alemã que operava um aeroporto onde hoje é a Praça Princesa Isabel, na avenida Bernardo Sayão. A praça é um dos principais elos entre o centro de Belém e a região das ilhas, sobretudo a ilha do Combu. O bairro é uma área mista entre habitações e comércio. A economia baseia-se bastante em produtos trazidos pelos ribeirinhos. Há várias pequenas feiras e comércios no bairro, além de um dos mercados portuários mais tradicionais de Belém, o Porto da Palha.

[7] O bairro do Guamá é um bairro da cidade de Belém do Pará, no Brasil. É o bairro mais populoso da cidade, com mais de 100 mil habitantes. O bairro fica na zona sul de Belém, nas margens do rio Guamá. As principais ruas do bairro são Belém, Ananindeua e Salinópolis. O bairro do Guamá tem uma história rica, com cultura marcante e surpreendente. É um bairro importante para o desenvolvimento social e científico da cidade e abriga a Cidade Universitária Prof.º José da Silveira Netto, *campus* principal da Universidade Federal do Pará (UFPA), além do Hospital Universitário João de Barros Barreto, também vinculado à UFPA. O Guamá também tem alguns portos de carga ao longo da Avenida Bernado Sayão e algumas casas para shows. A música é uma parte importante da rotina do bairro, com caixas de som nas ruas e locutores na "Bike Som". Um dos grandes nomes da música paraense, o cantor e compositor Pinduca, mora no bairro há mais de 50 anos.

Quadro 6 - Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Aquarela Belém

Fundação	Dependência Administrativa: Municipal. Entidade Mantenedora: SEMEC-Belém CNPJ n. 05.055.033/0001-52.
Localização	Avenida Alcindo Cacela, 4.146. Bairro condor. 66.065-219. Localização: Urbana
Autorização	Resolução n. 38 do Conselho Municipal de Educação de Belém/CME. 14 março 2018
Oferta	Modalidade de ensino regular. Etapas: Educação Infantil – Pré-Escola (4 a 5 anos); Ensino Fundamental (AI).
Código INEP	Educacenso: 15040976
Equipe de Gestão.	1 Diretora e 4 coordenadoras pedagógicas (concursadas). Mesmo grupo do período da pandemia, com exceção de uma coordenadora pedagógica que passou a fazer parte da equipe em 2022. A atual diretora foi eleita pela comunidade escolar.
Constituição	Conselho Escolar, Direção, Serviço Técnico-pedagógico, Secretaria, Docentes, Discentes, Apoio Administrativo e Operacional.
Funcionamento	Nos turnos da manhã e tarde
Ano/nº de alunos	2019/551; 2020/545; 2021/535; 2022/464.
Ano/nº de Professores	2020/16; 2021/20; 2022/22
Ano/Funcionários	2020/16; 2021/13; 2022/14
Ano/Turmas	2019/20; 2020/19; 2021/0; 2022/20
IDEB	6,1 (2019); 5,3 (2021); 5,2 (2023)
Clientela	Classificação NSE 3 - Nível médio-baixo. Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico/INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o Ensino Fundamental completo ou incompleto e/ou Ensino Médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas. Fonte: INSE. São alunos oriundos de famílias de baixo nível socioeconômico moradores dos bairros: Condor e Jurunas.

Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP - Censo Escolar 2020/2021.

Os dados contidos no Quadro 6 permitem uma caracterização mais geral da escola EMEIEF “Aquarela Belém” como instituição devidamente regularizada e que faz parte da Rede de Escolas públicas do município de Belém-PA (SEMEC- Belém). A seguir, apresentamos os dados oficiais referentes à EEEF “A Barca Paraense”:

Quadro 7 - Escola Estadual de Ensino Fundamental A Barca Paraense

Fundação	Dependência Administrativa: Estadual Entidade Mantenedora: SEDUC-PA. URE: 19A URE – Belém. Unidade: 6
Localização	Tv Caldeira Castelo Branco, 1597. Bairro: Guamá. CEP – 66.063-420. Município: Belém. Urbana.
Autorização	Resolução Nº. 525 de 28 de novembro de 2023 – CEE-PA
Oferta	Etapas: Ensino Fundamental. Modalidades: Ensino Regular.
Código MEC/INEP	15041344
Equipe de Gestão	1 diretor, 1 vice-diretor, 4 coordenadores pedagógicos.
Constituição	Conselho Escolar, Direção, Serviço Técnico-pedagógico, Secretaria, Docentes, Discentes, Apoio Administrativo e Operacional.
Funcionamento	Turnos da manhã e tarde
Alunos/ano	306/2019; 306/2020; 298/2021; 290/2022; 282/2023.
Professores/ano	8/2020; 16/2021; 8/2022; 8/2023.
Funcionários/ano	5/2023.
Turmas/ano	10/2023.
IDEB/ano	7,6 /2023; 6,3/2021; 6,0/2019.
Clientela	Classificação NSE 4 - Nível médio-baixo. Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o Ensino Fundamental incompleto ou completo e/ou Ensino Médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões. Fonte: INSE.

Fonte: elaborado pelo auto, com dados do INEP / Censo Escolar 2019/2023.

Os dados contidos no Quadro 7 nos permitem uma caracterização mais geral da escola EEEFEM A Barca Paraense como instituição devidamente regularizada e que faz parte da Rede de Escolas públicas do Estado do Pará (SEDUC-PA). A seguir, no Quadro 8 tem-se os dados de infraestrutura das unidades escolares *locus* desta pesquisa, de acordo com o Censo Escolar dos anos de 2020 e 2021:

uadro 8 – Infraestrutura das escolas *loci* da pesquisa (2020-2021)

Critério	EMEIF Aquarela 2020	EMEIF Aquarela 2021	EEEF A Barca 2020	EEEF A Barca 2021
Acessibilidade				
Escola com Acessibilidade	✓	✓	✓	✓
Dependências com Acessibilidade	✓	✓	✓	✓
Sanitário com Acessibilidade	✓	✓	✓	✓
Alimentação				
Alimentação fornecida	✓	✓	✓	✓
Água filtrada	✓	✓	✓	✓
Dependências				
Sanitário dentro da escola	✓	✓	✓	✓
Biblioteca*	✓	✓	✓	✓
Cozinha	✓	✓	✓	✓
Láb. Informática	✓	N	N	N
Láb. Ciências	N	N	✓	✓
Sala de Leitura	N	✓	✓	✓
Quadra de Esportes	✓	✓	✓	✓
Sala da Diretoria	N	N	✓	✓
Sala de Professores	N	N	✓	✓
Sala de Atendimento Especial	N	N	✓	✓
Auditório	N	N	✓	✓
Serviços				
Água tratada (rede pública)	✓	✓	✓	✓
Água poço artesiano	N	N	✓	✓
Água de Cacimba	N	N	N	N
Água de fonte de Rio	N	N	N	N
Água inexistente	N	N	N	N
Energia Elétrica (rede pública)	✓	✓	✓	✓
Energia Elétrica (Gerador)	N	N	N	N
Energia Elétrica (Outros)	N	N	N	N

Critério	EMEIF Aquarela 2020	EMEIF Aquarela 2021	EEEF A Barca 2020	EEEF A Barca 2021
Sem energia elétrica	N	N	N	N
Esgoto (rede pública)	✓	✓	✓	✓
Esgoto (Fossa)	N	N	N	N
Esgoto inexistente	N	N	N	N
Lixo com coleta periódica	✓	✓	✓	✓
Lixo (Queima)	N	N	N	N
Lixo (Joga em outra área)	N	N	N	N
Lixo Reciclagem	N	N	✓	✓
Lixo (Enterra)	N	N	N	N
Lixo (Outros)	✓	N	N	N
Tecnologia:	✓	✓	✓	✓
Internet	✓	✓	✓	✓
Banda Larga	N	N	✓	✓
Equipamentos			✓	✓
Aparelho DVD	N	N	N	N
Impressora	✓	✓	✓	✓
Parabólica	N	N	N	N
Copiadora	N	N	N	N
Retroprojetor / Projetor/ Data-Show	N	✓	✓	✓
TV	✓	✓	✓	✓
Computadores	✓	✓	✓	✓

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Escolar/INEP - 2020/2021.

De acordo com os dados apresentados nos quadros 6, 7 e 8 conclui-se que as escolas possuíam no período da pandemia considerável infraestrutura física, recursos humanos e materiais e equipamentos para o funcionamento em tempos de “normalidade”. A posteriori esses dados serão melhor avaliados por representarem elementos importantes na realidade da escola, pois essa disponibilidade pode ter tido influência significativa na forma como os gestores (re) organizaram administrativo-pedagogicamente, as unidades de ensino para atender seus alunos em caráter emergencial de forma remota e/ou presencialmente no período da pandemia, ou seja, em outro contexto.

3 O CENÁRIO EPIDEMIOLÓGICO DA PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção discorre-se sobre o contexto da pandemia da COVID-19, abordando as características marcantes e resgatando a sua origem, manifestação, prevenção e combate, bem como os efeitos na vida em sociedade. Destaca-se de forma específica, as características do cenário pandêmico que influenciaram diretamente no trabalho de gestores na organização administrativa e pedagógica da escola básica brasileira.

3.1 PANDEMIA EM CURSO: a Emergência da COVID-19 e suas implicações globais

Nos meses finais do ano de 2019, o mundo recebeu uma notícia que impactou profundamente sua rotina: a identificação de um novo vírus. Provocada pela família do coronavírus – assim denominado por ter uma espécie de coroa, formada por uma estrutura de lipídica –, a doença teve seu primeiro caso de contaminação registrado na China no dia 17 de novembro de 2019.

Em 31 de dezembro do mesmo ano a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada pelas autoridades chinesas de que o número de casos na cidade de Wuhan, província de Hubei estava elevado e parcela das pessoas contaminadas estavam apresentando quadro de pneumonia aguda. Após investigação, foi confirmado que a transmissão decorria de um novo tipo de coronavírus, parar além do tipo corriqueiro que é responsável por resfriados comuns. De acordo com a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), dos sete coronavírus humanos, apenas dois apresentam uma forma mais grave: SARS-COV – responsável pela síndrome respiratória aguda, e o novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, o responsável pela doença COVID-19.

A respeito da origem do vírus, até a presente data não há uma determinação clara, mas de acordo com a Fiocruz (2020), os estudos mais recentes indicam que o vírus originalmente contaminava morcegos, mas sofreu um processo denominado "transbordamento zoonótico", ou seja, uma mutação em seu código genético, fazendo-o ser capaz de contaminar seres humanos. Nestes, o vírus causa infecções respiratórias que podem se manifestar tanto por meio de um quadro assintomático, quanto apresentar-se de modo gravíssimo, levando o indivíduo ao óbito.

Por causa de sua elevada capacidade de transmissão, o vírus espalhou-se rapidamente pelo globo. Com o objetivo de tentar estabelecer uma ação coordenada e rápida entre as autoridades mundiais, em 30 de janeiro de 2020, a OMS decretou que o

coronavírus apresentava-se como uma "Emergência Pública de Importância Internacional", chamando a atenção para importância de estabelecer ações organizadas, sistematizadas e solidárias entre os países para conter o avanço da doença.

No Brasil, o primeiro caso registrado ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. Segundo o registro do MS, o primeiro contaminado foi um homem de 61 anos atendido pelo hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo. O paciente, que era brasileiro, tinha retornado de uma viagem à Itália, mais especificamente na região da Lombardia. A contaminação, como relatou o então Ministro da Saúde, Henrique Mandetta[8], era esperada, devido à crescente circulação do vírus no Mundo.

Em uma sociedade globalizada na qual as viagens internacionais fazem parte da rotina, bem como o contato social em transportes públicos e em eventos culturais e esportivos são corriqueiros, a dimensão territorial do vírus logo assumiu território global. Prova disso é que em 11 de março de 2020, a OMS decretou pandemia, estabelecendo as recomendações de distanciamento social e os protocolos de biossegurança.

De acordo com Saviani (2020), o Brasil perdeu uma grande oportunidade de ser exemplo para todo o mundo no enfrentamento da pandemia. O país tinha condições bastante favoráveis para esse protagonismo já que dispõe do Sistema Único de Saúde/SUS, o maior Sistema Universal de Saúde do planeta e foi um dos últimos países a ser afetado de forma mais intensa. Além disso, se beneficiava do conhecimento das ações levadas a efeito pelos países que tiveram êxito como Nova Zelândia, Coréia do Sul, Alemanha, Vietnã e a própria China, podendo, então, planejar o enfrentamento levando em conta essas experiências bem-sucedidas.

Segundo o supracitado autor, mesmo com o sucateamento do SUS e a destruição do Programa "Mais Médicos", o Governo Federal deveria, assim que foi anunciada na China a manifestação do Corona vírus, reforçar o orçamento do SUS, repondo os bilhões que haviam sido subtraídos no processo de sucateamento e acrescentando recursos novos com a aprovação, pelo Congresso Nacional do "estado de emergência". Outra ação preventiva consistia em coordenar o enfrentamento nacional à COVID 19 reequipando os hospitais e celebrando contratos de aquisição dos insumos necessários que, feitos em âmbito nacional pela maior magnitude, teriam melhores condições de vencer a concorrência a preços bem mais acessíveis.

---

[8] Disponível em: https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20confirmou,para%20It%C3%A1lia%2C%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia

Saviani (2020) ressalta que com a omissão do Governo Federal, os governos estaduais e municipais tiveram que procurar adquirir equipamentos necessários de forma isolada, submetendo-se a preços abusivos, além dos transtornos para a entrega. Ao contrário, o Governo Federal sequer aplicou os recursos destinados ao combate da epidemia, tendo se limitado a apenas 29% do montante aprovado pelo Congresso. Essa atitude mais do que irresponsável, pode ser mesmo classificada como genocida, uma vez que desperdiçou recursos aplicando-os de forma equivocada, como foi o caso do Laboratório Químico e Farmacêutico do Exército que gastou mais de R$ 1,5 milhão para ampliar em 100 vezes a produção de cloroquina, medicamento sabidamente ineficaz para o combate à COVID 19.

Saviani (2020) ainda critica a postura do presidente da República da época: Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Em sua análise, o presidente agiu como aliado do vírus, fazendo com que o Brasil não só perdesse a oportunidade de ouro de confirmar sua competência reconhecida no enfrentamento de epidemias anteriores à COVID-19, como também acabou colocou o país lado a lado com os Estados Unidos quanto aos piores no combate à pandemia.

3.2 QUANDO A SALA DE AULA SILENCIOU: pandemia em curso e a interrupção das atividades presenciais

Em resposta à determinação da OMS, no dia 17 de março de 2020, o MEC publicou a portaria n. 343 (Brasil, 2020), responsável por estabelecer a substituição das aulas presenciais do Ensino Superior – integrante do sistema federal de ensino – por um regime de aulas transmitidas por meios digitais, enquanto durasse a emergência provocada pelo vírus. Na Educação Básica, os Conselhos estaduais e municipais de educação se movimentaram para emitir resoluções relativas à realidade de cada unidade federativa e municipal, conforme excerto a seguir:

> Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (Parecer CNE/CP n: 5/2020)[9].

[9] Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3116/parecer-cne-cp-n-5-2020

A condição de calamidade pública reconhecida por meio do Decreto Legislativo n. 6 de 2020 (Brasil, 2020) em resposta à solicitação do Presidente da República, permitiu a aprovação de mudanças mais drásticas e necessárias ao momento crítico vivenciado. Foi autorizada a flexibilização do calendário escolar tanto no âmbito da Educação Básica, quanto superior, conforme a Medida Provisória/MP n. 934, publicada em 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020, p. 1, grifos nossos). A seguir, tem-se um trecho da referida MP:

> Art. 1º **O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar**, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º 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.** Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Em 3 de abril, por meio da Portaria n. 376 (Brasil, 2020), o MEC estendeu a suspensão das aulas previstas para o Ensino Superior para os cursos de Educação profissional e Técnica, enquanto durasse o contexto pandêmico, permitindo que a substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais pudesse ocorrer por 60 dias, os quais seriam passíveis de prorrogação dependendo da situação sanitária vigente. A partir de tais medidas legislativas – Portarias, Decretos, Medidas Provisórias – tornou-se evidente a necessidade de criar mecanismos para reorganizar o calendário escolar da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio. Por isso, o CNE publicou um edital de Consulta Pública em 17 de abril de 2020, no qual visava reorganizar as atividades pedagógicas que estavam suspensas em regime presencial e se organizaram em regime especial para o atendimento dos alunos (Parecer CNE/CP nº5/2020, p.2).

Nesse sentido, a suspensão das aulas tinha o objetivo de cumprir a necessidade de minimizar o contato social, o principal vetor da transmissão do Sars-Cov-2. Cabe esclarecer que a prevenção ao contágio antes do processo de vacinação ser iniciado, ocorria por meio de medidas que evitassem o contato com pessoas contaminadas e até mesmo com superfícies contaminadas. Vale, por isso, ressaltar as formas de contaminação provocadas pelo vírus de modo a contextualizar as políticas públicas sanitárias adotadas.

---

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Como o vírus se localiza nas vias respiratórias, a transmissão ocorre por meio do ar ou mediante o contato com gotículas de saliva, as quais são expelidas durante a fala, o canto, a tosse ou o espirro – ou quando tais gotículas incidem sobre objetos ou móveis, como mesas e corrimãos. Os indivíduos, depois de terem contato com perdigotos contaminados expostos em tais superfícies, colocam as mãos nos olhos, boca ou nariz e desse modo acabam se contaminando. Uma vez que a gotícula pode contaminar alguém a uma distância de até dois metros, a primeira medida estabelecida tinha o objetivo de minimizar o contato social, sendo essa a principal razão para a suspensão das atividades presenciais. Outro motivo estava relacionado à contaminação por aerossóis, partículas microscópicas que ficam suspensas no ar e que tornam qualquer espaço público fechado potencialmente perigoso para a contaminação em massa.

Outro aspecto a ser considerado é que a doença pode ser transmitida quando o sujeito se encontra tanto assintomático quanto sintomático. No quadro sintomático, ainda que os sintomas possam variar entre leves e graves, há aspectos comuns ao resfriado, como febre, dor de garganta, dor de cabeça, tosse, fadiga, dor muscular, náuseas, coriza, diarreia. Além destes, um sintoma peculiar à COVID-19 é a falta de paladar e de olfato, que atingia cerca de 1/3 dos contaminados, segundo a FIOCRUZ[10]. A doença se encontrava no estágio mais grave quando se notava a persistência de sintomas como febre, tosse, falta de ar e aumento da frequência respiratória, quadro que produzia dores ao respirar, confusão mental e cor azulada na face e nos lábios, indicando a falta de oxigênio, a situação mais grave apresentada pelos contaminados.

É importante ressaltar que a doença pode se manifestar ora de maneira leve, ora de maneira grave em qualquer indivíduo. No entanto, há grupos que requerem maior atenção, como o de idosos, bem como adultos com comorbidades – diabetes, doenças cardíacas ou pulmonares, além de hipertensão, asma ou obesidade. No ápice da pandemia, os indivíduos que se encaixavam em tais descrições precisaram, portanto, de um cuidado maior quanto ao isolamento social e às medidas de prevenção.

Além disso, o fato de que a COVID-19 apresentou-se como uma doença assintomática e passível de contaminação pelo ar fez com que a doença se espalhasse muito rapidamente, afinal, muitas pessoas, a princípio, não sabiam que estavam contaminadas porque ou apresentavam versões muito similares a gripes comuns, ou sequer apresentavam quaisquer sintomas, mantendo por isso suas rotinas. Quando a OMS

---

[10] Informação disponível em: https://fiocruz.br/pergunta/quais-os-sintomas-do-coronavirus#:~:text=Atualizado%20em%2029%2F04%2F2022,corpo%20e%20dor%20de%20cabe%C3%A7a

declarou o estado de emergência e, logo depois, a situação de pandemia, o isolamento social foi imprescindível para que a cadeia de transmissão arrefecesse.

Esse conjunto de fatores – disseminação pelo ar, quadros assintomáticos ou leves e falta de tratamento eficiente para combater a doença no estágio mais grave – produziu a "tempestade perfeita" para que a humanidade vivenciasse um contexto similar ao da Gripe Espanhola, ocorrida no início do século XX. O Mundo estava em pandemia e as medidas deveriam ser articuladas conforme a gravidade daquele cenário.

Como mencionado anteriormente, a primeira medida foi o distanciamento social que provocou a interrupção das aulas presenciais. Vale pontuar que no Brasil, a determinação legal para interrupção das aulas em nível nacional ocorreu em 18 de março de 2020 e os efeitos foram significativos e serão discutidos adiante.

Conforme informações do Instituto DataSenado[11], até agosto de 2020, 58% dos estudantes – do ensino básico e superior – passaram a ter aulas remotas, enquanto 35% tiveram as aulas suspensas. Esses dados englobam cerca de 56 milhões de estudantes, os quais tiveram suas rotinas de estudo afetadas pela pandemia, devido à gravidade do cenário global. Sob esse prisma, consoante publicação do jornal Folha de São Paulo[12], até 18 de setembro de 2020, no mundo, foram confirmados cerca de 30 milhões de casos, enquanto o número de mortes alcançava 943.433; só nas Américas, contabilizaram-se 521.872 mortes, fato que exigiu, de fato, a tomada de medidas emergenciais.

Esse contexto, infelizmente previsto desde o início da pandemia, demonstrou que o isolamento social era imprescindível. No entanto, destaca-se que à medida que o fechamento das escolas se tornava realidade, consequências danosas à formação dos estudantes se apresentavam. Não à toa, houve esforço por parte dos governos de outros países para que o fechamento das instituições de ensino durasse o menor tempo possível.

A esse respeito, destaca-se o estudo de caso "Covid e reabertura das escolas", publicado em agosto de 2020[13]. Nele, 11 países foram analisados: Uruguai, Alemanha,

---

[11] Ao Instituto de Pesquisa DataSenado compete reunir e analisar estatísticas oficiais para subsidiar a atuação parlamentar; atuar em conjunto com a Consultoria Legislativa e com a Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle do Senado Federal e com as Comissões Parlamentares na produção de relatórios com análises estatísticas para avaliação de políticas públicas e programas governamentais; avaliar a imagem e a formação do conceito do Senado Federal e do Congresso Nacional perante a opinião pública; realizar pesquisas de opinião ou pesquisas em dados secundários sobre o Senado Federal, sobre a atuação parlamentar e sobre temas em discussão no Congresso; acompanhar estudos que tenham o Senado Federal por objeto; e executar outras atividades correlatas." Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ institucional/estrutura/orgaosenado?codorgao=9807

[12] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/09/mundo-chega-a-1000000-de-mortos-pelo-coronavirus.shtml

[13] Estudo conduzido por médicos, enfermeiros e acadêmicos de Medicina. O coordenador do estudo é Dr. Fábio Jung, médico formado pela UFRGS, com MBA em Health Care Management pela Wharton School,

Bélgica, Dinamarca, França, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido e Brasil, representado nesse caso, pela cidade de São Paulo. Com exceção da Dinamarca, que teve interrupção de 30 dias, a maioria dos países vivenciou uma supressão de cerca de 60 dias de aulas presenciais. A exceção, porém, ocorreu com os dois exemplos latino-americanos: Uruguai, que experenciou 93 dias de interrupção presencial letiva, e São Paulo, que obteve o dobro de dias letivos interrompidos: 198 dias[14].

3.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E A PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Nesta subseção analisa-se a importância da escola como um espaço de formação indispensável para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes. O primeiro ponto a salientar é que a educação é um direito fundamental, previsto na CF/1988, a qual determina no art. 202 que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A CF/1988 reforça no art. 206 que o ensino deve ser ministrado com base em diversos princípios, dentre os quais destaca-se a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988).

Desse modo, deve-se considerar que a educação se estabelece como mandatória ao Estado, o qual tem a responsabilidade de formular políticas públicas para salvaguardar o pleno exercício desse direito, haja vista que se trata de algo essencial para o desenvolvimento da personalidade, da cidadania e para preparação ao mercado de trabalho. A relevância de tal garantia se apresenta por meio da sua ratificação em documentos posteriores ao texto constitucional, quais sejam, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/90, que recebeu nova redação na Lei 13.845/2019) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/96). No Estatuto da Criança e do Adolescente tem-se que:

assessorado por Dr. Wanderson Oliveira, co-coordenador do estudo, enfermeiro doutor em epidemiologia HFA.

[14] Fonte: German Federal Ministry of Education and Research, Brussels Times, Danish Health Authority, Valtioneuvosto, education.gouv.fr, government.nl, University of Washigton, Ministry of Education – New Zealand, Direção-Geral da Educação de Portugal, gov.uk, ANEP – Protocolo Estudiantes Covid-19, Brookings.

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 2019).

Nesse sentido, reafirma-se o papel da educação como processo de formação dos indivíduos, que devem ser respeitados em seu direito de desfrutar o processo de ensino-aprendizagem em condições de igualdade, para desenvolver seu pleno desenvolvimento intelectual e social como cidadãos e se prepararem-se para o mercado de trabalho. Além disso, como o ECA entende esse grupo social como sujeito de direitos e advoga-lhe a condição de reivindicar direitos, bem como pela possibilidade de questionar critérios avaliativos e de se organizar socialmente enquanto sujeitos coletivos.

Nota-se que nenhuma das prerrogativas é desprovida de significado, ao contrário o papel das instituições de ensino não é o depositar informações – "educação bancária", (conceito cunhado por Paulo Freire em sua clássica obra Pedagogia do Oprimido), mas sim de estabelecer uma formação educacional plena, crítica e compromissada com o desenvolvimento do estudante. A LDB n. 9.394/96 corrobora com essas normas ao afirmar no Art. 2 que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

Tais parâmetros mais uma vez evidenciam que a transmissão de saberes não exaure o processo de aprendizagem que é defendido pela legislação e que regula a oferta de ensino no País. Além disso, exigem que o padrão de qualidade seja respeitado, de modo que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados e o educando possa, de fato, usufruir de sua formação no futuro. Por isso, o direito à educação se constitui como direito público subjetivo a ser exigido, conforme aduz o art. 5º da referida legislação:

> Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

Desse modo, observa-se que o direito à educação é imprescindível em seu conjunto devido seu papel para construção subjetiva-social do indivíduo. Em contexto de exceção, como foi a realidade pandêmica, tal prerrogativa precisou ser adaptada à necessidade apresentada pela sociedade com o objetivo de salvaguardar vidas, seja dos alunos, ou do próprio corpo técnico-pedagógico das instituições de ensino.

No entanto, a suspensão das atividades precisou ser sopesada em relação aos efeitos sociais provocados. Dessa maneira, uma vez cotejados os danos, foi necessário avaliar as condições de retorno às atividades presenciais. Como o ensino remoto passou a ser realizado, principalmente, por meio digital, a diferença de acesso entre alunos da escola pública e da escola privada foi evidente.

Sob esse prisma, deve-se assinalar que a pandemia evidenciou a desigualdade significativa existente na realidade brasileira. A supracitada pesquisa do DataSenado revelou que entre os alunos das escolas públicas, cerca de 26% deles não tinham acesso à conexão virtual, enquanto apenas 4% dos estudantes da rede privada sofriam com o mesmo impedimento. Isso implica dizer que a própria possibilidade de acessar o conteúdo disponível já era muito discrepante entre os educandos, o que em si já contraria a legislação nacional.

Além disso, outros aspectos, como o aumento da violência doméstica contra crianças e adolescentes, insegurança alimentar e atraso escolar se demonstraram alarmantes, evidenciando a importância de retomar as atividades escolares presenciais em toda a Educação Básica brasileira. Nesse aspecto, é necessário debater cada um desses fatores como questões fundamentais para compreender, de fato, a importância da instituição escolar para a garantia de desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes.

Em relação à violência doméstica, infelizmente, os números embora sejam significativos, demonstram uma face ainda mais cruel: a subnotificação. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), entre 2010 e 2020 cerca de 103.149 crianças e adolescentes morreram no Brasil vítimas de agressão[15]. Entre esses casos, cerca de 2 mil crianças tinham até 4 anos de idade. Entre os anos de 2019 e 2020, porém, houve decréscimo nas denúncias realizadas, o que foi motivado justamente pelo fato de que a denúncia parte de alguém exterior à família que percebe a agressão e procura as autoridades.

Tal fato foi destacado pelo Secretário Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes[16], Maurício Cunha, quando afirmou que apenas em 6% dos casos é a criança que liga e relata o que está sofrendo. Em outras palavras, sem uma interferência de um adulto capaz de identificar a violência e tomar a decisão de intervir, o infante sofre silenciosamente.

Esse sofrimento pode ser relacionado ao aumento de violência doméstica contra as mulheres, o qual sofreu apenas no mês de março de 2020, um aumento de 17%[17]. Desse modo, torna-se notório que sem a escola, os jovens estão submetidos a uma condição de vulnerabilidade, na qual sua integridade - física ou psicológica - está exposta.

No que tange à segurança alimentar, o cenário também é desolador. No contexto pandêmico houve aumento da vulnerabilidade econômica entre os brasileiros e como resultado, consoante estudo realizado pela Organização para Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO),[18] entre 2019 e 2020, cerca de 61,3 milhões de brasileiros enfrentaram alguma situação de insegurança alimentar. Desta parcela, cerca de 15,4 milhões enfrentaram insegurança grave e como consequência também aumentou a fome entre crianças inseridas em um contexto de pobreza, dependentes da escola para se alimentar. Sobre isso, a Universidade de São Paulo, em conjunto com o centro de pesquisa Alana[19], alertou que 13% das crianças deixaram de comer pão por não irem à

---

[15] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/sbp-violencia-mata-mais-de-103-mil-criancas-e-adolescentes-no-brasil

[16] Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/862757-PANDEMIA-DE-COVID-19-DEIXOU-AS-CRIANCAS-MAIS-VULNERAVEIS-A-VIOLENCIA,-DIZEM-ESPECIALISTAS

[17] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/ sbp-violencia-mata-mais-de-103-mil-criancas-e-adolescentes-no-brasil

[18] Disponível em: https://www.cfn.org.br/index.php/noticias/fao-613-milhoes-de-brasileiros-sofrem-com-inseguranca-alimentar/

[19] O **Instituto Alana**, de acordo com seus organizadores, apresenta-se como "uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos – tem como missão de "honrar a criança". De 2002 a 2005, focou-se no Jardim Pantanal, contando com atendimentos para toda a comunidade. Em 2006, lança o Criança e Consumo, o primeiro de uma série de programas criados nos anos seguintes, que vieram para corroborar tanto a missão do Instituto quanto sua visão: a de que as crianças são prioridade absoluta e que seu desenvolvimento integral deve ser garantido. As atividades do Instituto são financiadas desde 2013 por um fundo patrimonial." Fonte: https://alana.org.br/saiba-mais/

escola[20]. Já em relação ao último aspecto, relacionado diretamente ao papel da escola em promover um processo de ensino-aprendizagem, a diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, alertou:

> A pandemia exacerbou a crise global da educação. O fechamento de escolas resultou em perdas significativas de aprendizagem. Em países de renda baixa e média, 70% das crianças de 10 anos são incapazes de entender um texto escrito simples – acima do índice de 57% de 2019. Sem novas medidas para apoiá-los, esses jovens enfrentarão grandes dificuldades para continuar sua educação e ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, enfrentaremos uma grande crise social. Hoje eu peço a mobilização para o seguinte: se quisermos cumprir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a educação deve voltar ao topo da agenda da comunidade internacional. Pronunciamento realizado durante a Pré-Cúpula da Educação Transformadora, entre os dias 28 e 30 de junho de 2022[21] (UNESCO, 2022).

A partir de tal pressuposto, a UNICEF, em abril de 2020, junto à UNESCO, Banco Mundial e a FAO, produziu um documento alertando tanto sobre os efeitos adversos a curto prazo já mencionados à aprendizagem, à segurança e à segurança alimentar, quanto aos danos relacionados ao futuro: o atraso educacional provoca impactos, a longo prazo, ao mercado de trabalho e, consequentemente, à economia, agravando a desigualdade social, resultando em danos à organização social.

3.4 A VOLTA ÀS AULAS PÓS-PANDEMIA: Reconfigurando espaços e relações

A supressão do direito educacional só poderia ser mantida em emergência epidemiológica, o que ocorreu nos primeiros meses de 2020. Contudo, à medida em que o nível de compreensão dos ciclos de transmissão da doença avançava, os estudos acerca das medidas de segurança a serem implementadas também cresciam, tornando possível planejar a organização do cenário escolar para a volta das aulas presenciais. As orientações da UNICEF publicadas em abril de 2020 para a reabertura das escolas foram as seguintes:

> Que os países rapidamente coletem informações críticas sobre como as escolas, professores, estudantes e comunidades estão lidando com o fechamento e a pandemia. Questionários de aplicação rápida junto a diretorias escolares, lideranças locais, professores, alunos e pais podem ajudar a fornecer essas informações. As autoridades devem então

[20] Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/862757-PANDEMIA-DE-COVID-19-DEIXOU-AS-CRIANCAS-MAIS-VULNERAVEIS-A-VIOLENCIA,-DIZEM-ESPECIALISTAS

[21] Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/188858-unesco-pede-mobilizacao-global-pela-educacao#:~:text=%E2%80%9CA%20pandemia%20exacerbou%20a%20crise,%C3%ADndice%20de%2057%25%20de%202019.

> avaliar como a aprendizagem e o bem-estar podem ser melhor apoiados em cada contexto, com atenção especial aos benefícios do ensino em sala de aula em comparação ao ensino à distância, considerando fatores e riscos relacionados à reabertura das escolas, observando as evidências inconclusivas sobre os riscos de infecção relacionados à frequência escolar" (UNICEF, 2020).

Nesse sentido, coube avaliar e defender o melhor interesse dos indivíduos em idade escolar – princípio assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – o qual estabelece que os esforços do Poder Público devem estar voltados a tratar essa parcela social com prioridade, uma vez que a negação do atendimento de seus direitos acarreta prejuízos severos à sua formação física, psicológica e social. Assim disserta o documento da UNICEF (2020):

> Ao redor do mundo, autoridades nacionais estão tendo que tomar decisões difíceis e incertas ao considerar afrouxar o isolamento social. Estas recomendações têm o propósito de informar o processo de tomada de decisão sobre quando reabrir as escolas, apoiar os preparativos nacionais e orientar a implementação, como parte dos processos gerais de planejamento de saúde pública e educação. É necessário um processo contínuo de contextualização e adaptação para responder às condições locais e atender às demandas de aprendizagem, saúde e segurança de cada criança.

Desse modo, é evidente que o processo de retomada das aulas em regime presencial – a ser detalhado posteriormente – tinha o objetivo de assegurar o direito à educação aos jovens estudantes, bem como de atenuar os riscos a que estavam submetidos. Entretanto, a prerrogativa não poderia ser realizada de modo a potencializar os riscos já enfrentados, por isso o processo foi estrategicamente desenvolvido de modo que a volta às aulas não significasse um aumento de casos de COVID-19 entre estudantes, professores e funcionários.

Para que se efetivasse a volta às aulas no modelo presencial, era necessário investigar questões como a perda da qualidade de ensino em relação ao ensino presencial e estimar o quão importante seria a interação direta entre estudantes e professores para a concretização dos objetivos de aprendizagem. Além disso, seria preciso ponderar como o ensino à distância cumpria seu papel – em que nível era acessível aos estudantes e, no caso de disponibilidade, se transmitia conteúdo capaz de promover a aprendizagem dos alunos. Outro aspecto relevante levantado pela UNICEF estava relacionado a quanto tempo esse modelo poderia perdurar sem causar prejuízos significativos à formação educacional básica e ao bem-estar físico e mental dos estudantes.

Por isso, de modo complementar, deveria ser analisada a preparação dos tutores frente ao processo de aprendizagem, seja em relação à sua capacitação para ministrar aulas *on-line*, seja em relação ao preparo para identificar violências sofridas pelos estudantes que demandavam intervenção. O risco observado frente à segurança dos alunos, das implicações para a garantia de outros direitos sociais – como alimentação – também foram ponderados nesse processo. A situação, como discutido, era crítica. O retorno às aulas era necessário para assegurar o bem-estar de crianças e adolescentes e garantir-lhes seus direitos básicos.

Para que isso acontecesse, porém o retorno às atividades escolares teria que ser condizente com a realidade sanitária de cada País, Estado, cidade e até mesmo das escolas. Ainda que os processos legais de autorização demandassem cumprimento igualitário, cada Unidade Federativa do Brasil procedeu de maneira independente, de acordo com as taxas de transmissão de suas localidades.

Além dos fatos supracitados, infelizmente, houve discrepância também entre os contextos públicos e privados, os quais apresentavam diferenças de infraestrutura para implementação das medidas necessárias. Nesse contexto, tornou-se fulcral investigar a capacidade de as escolas realizarem operações sanitárias capazes de mitigar formas de contaminação, o que requeria espaços adequados ao volume de estudantes, limpeza constante e recursos de higiene.

Outra preocupação constante dizia respeito ao contato dos estudantes com os grupos de riscos, pois haveria estreitamento da convivência nos espaços escolares ou domésticos. Questões emergiam: haveria aumento de contaminação? como atenuá-los? de que forma esse novo cenário impactaria nas taxas de contágio? A escola deveria atuar como um espaço de proteção e cuidado, não ao contrário.

As orientações emanadas de organizações como a UNICEF e UNESCO buscavam um equilíbrio entre a necessidade da garantia do direito à educação com qualidade e a necessidade do isolamento social como forma de evitar a propagação do vírus. Desse modo, o processo de reabertura foi paulatino, obedecendo critérios rígidos vinculados à realidade sanitária de cada localidade. Neste contexto, tencionava-se atender às orientações como a seguinte:

> O momento de reabertura das escolas deve atender o melhor interesse das crianças e as diretrizes gerais de saúde pública, com base em uma avaliação dos benefícios e riscos associados e informado por evidência intersetoriais e específicas de cada contexto, incluindo educação, saúde pública e questões socioeconômicas (UNICEF, 2020).

Para seguir as orientações como a do excerto, o cenário teria que ser planejado em fases, nas quais seria possível delinear a reabertura das escolas, a sua efetivação em regime híbrido e as medidas a serem mantidas durante o cotidiano educacional. Nas recomendações produzidas pela UNICEF, era essencial salvaguardar a segurança, o aprendizado, a inclusão das populações vulneráveis e o bem-estar mental de toda a comunidade escolar.

Isso posto, medidas rigorosas deveriam ser implementadas antes do processo de reabertura. Quanto à segurança, o primeiro passo estava relacionado à produção de orientações e protocolos claros que servissem de orientação a todos os agentes presentes no contexto escolar. Além disso, era fundamental realizar ações de caráter paulatino, nas quais seria possível avaliar os riscos e por isso, as localidades com menor taxa de transmissão deveriam iniciar o procedimento de retomada escolar; outro aspecto necessário relacionou-se à gradação: os estudantes retomaram às atividades aos poucos, por meio de um planejado esquema de revezamento.

No espaço escolar, para evitar que o ambiente fosse compartilhado por todos ao mesmo tempo – no horário de entrada e saída e nos intervalos para o lanche – deveria ser proposto um modelo de escalonamento, no qual os estudantes não se encontrassem, minimizando, assim, a exposição ao contato físico. Por isso, naquele primeiro momento, já era prevista a interrupção das atividades em grupo que envolvessem estudantes de diferentes séries – como jogos e festividades.

Quanto aos professores, o cuidado deveria ser o mesmo e por isso, os espaços de convivência comum foram dissolvidos, já que o contato presencial, no qual há compartilhamento de refeições, por exemplo, seria um risco à saúde dos profissionais. As regras de convivência e de alimentação deveriam observar os protocolos de distanciamento social para evitar o adoecimento dos funcionários dos estabelecimentos escolares.

Nenhuma dessas medidas, porém, teria efeito se a escola não estivesse preparada sob o ponto de vista estrutural. Primeiro, o espaço educacional só poderia receber um quantitativo de pessoas em número adequado ao distanciamento necessário; ademais, os espaços deveriam ser preferencialmente ventilados – medida que se mostrou eficaz para minimizar a possível suspensão do vírus no ar. Além de evitar a transmissão pelo ar, era fundamental a limpeza do espaço escolar e da higiene constante das mãos, sendo necessários materiais de higiene tais como álcool em gel e sabonetes, bem como pias e água corrente, protocolos sanitários mínimos.

Esse critério, embora fundamental, demandava investimento dos governos nas instituições públicas, as quais careciam – e carecem – do mínimo adequado, pois de acordo com Censo Escolar realizado em 2020, mais de 4.300 escolas não apresentavam banheiros; 3.066 não tinham abastecimento de água; 8.684 não tinham disponível água potável, enquanto 35.879 instituições não possuíam coleta de esgoto[22]. Por esse motivo, a orientação da UNICEF visava o mapeamento de tais discrepâncias e o subsídio estatal para compensá-las, utilizando o momento de emergência como uma forma de incrementar itens de higiene básica essenciais para a rotina escolar e o bem-estar físico e psicológico de estudantes.

Tais medidas, que deveriam ser colocadas em prática no momento anterior à retomada das aulas, constando como preparação para receber alunos, professores e corpo técnico-pedagógico. No decorrer das aulas, o desafio estava pautado em educar os atores escolares a respeitarem as medidas de segurança para a garantia de um convívio de menor risco. Em razão disso, o diálogo e a clareza de comunicação se tornaram ferramentas fundamentais para compreensão e aplicação das medidas, as quais estimulavam a higiene pessoal, o distanciamento social e o uso de máscaras nos ambientes.

O protocolo de biossegurança determinava que em casos de identificação de contaminação, era recomendado o afastamento e cuidado com o assistido, de modo que não fosse estigmatizado; àqueles que apresentassem sintomas recomendava-se que ficassem em casa, respeitando o ciclo de transmissão do vírus. Para tudo isso ser realizado, o treinamento dos funcionários foi parte essencial do processo, bem como os professores foram orientados sobre a importância do monitoramento das medidas de proteção individual e as equipes de limpeza receberam treinamento para realização da desinfecção dos ambientes - o que deveria ser realizado por meio dos cuidados com a própria segurança, fazendo-se necessário o uso de equipamento de proteção individual.

Outro aspecto referente à retomada às aulas presenciais estava relacionado ao processo de ensino-aprendizagem. Quando as aulas foram interrompidas presencialmente, sua manutenção utilizou diferentes recursos virtuais ou remotos, dependendo da infraestrutura da unidade escolar. A medida tinha um caráter emergencial e, por isso, de fato, nem as escolas, nem os professores estavam devidamente preparados para conduzir o regime especial de aulas não presenciais. À vista disso, a capacitação dos

---

[22] Fonte: https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/21/cresce-numero-de-escolas-publicas-sem-banheiro-e-internet-banda-larga-coleta-de-esgoto-nao-chega-a-358-mil-predios-escolares.ghtml

profissionais mostrou-se imperativa para compreensão dos programas e aplicativos necessários para transmissão das aulas.

Ressalta-se que a mera transmissão de conteúdo não é suficiente para a concretização do processo de aprendizagem, uma vez que é fundamental que este se realize de maneira significativa e evidente, já que conteúdos são cumulativos e demandam interligação com uma cadeia de saberes que deve se erigir no processo da Educação Básica. Isso se evidencia de maneira mais premente ao se tratar da alfabetização e do desenvolvimento dos conhecimentos associados à matemática básica, os quais são basilares para o todo o processo que se desenvolverá na educação das crianças e dos adolescentes.

Em função do exposto, o plano educacional deveria prever diagnósticos acerca qualidade do aprendizado, bem como instaurar mecanismos para inclusão de alunos que apresentassem déficit de aprendizado ou que tivessem necessidades específicas que demandavam práticas de inclusão e integração. Todas essas tarefas eram essenciais, já que a manutenção das aulas por si só não seria suficiente. Dever-se-ia capacitar os profissionais para atuarem com qualidade e serem capazes de identificar processos de deterioração da saúde mental ou comportamentos que evidenciassem qualquer tipo de violência.

A demanda, nesse caso, só poderia ser realizada se o próprio profissional contasse com segurança financeira – relacionadas aos seus provimentos – e com preparo técnico. A esse respeito, diz o documento da UNICEF (2020) que seria necessário:

> implementar métodos inovadores de apoio ao professor, como desenvolvimento profissional *online*, *coaching* ou tutoria para ajudar a aumentar os esforços de capacitação mais rapidamente. A formação e o desenvolvimento de habilidades também podem ser integrados à capacitação formal de professores antes e durante sua atuação profissional.

Outra medida recomendada pelos Órgãos supranacionais relacionava-se à inclusão de alunos econômica e socialmente vulneráveis. Nesse sentido, seria necessário mapear localidades, compreender a razão da exclusão e promover medidas de integração por meio da participação da comunidade escolar. No entanto, em âmbito público, , tais ações ocorreram de modo pouco articulado. O resultado prático, segundo o levantamento da ONG “Todos pela Educação”, é de que a evasão escolar aumentou cerca de 171% durante o período pandêmico, evidenciando o fracasso das instituições públicas em cumprir tais recomendações.

A partir dessa perspectiva, será analisado o plano adotado para reabertura das escolas no contexto do Estado do Pará. Deve-se ressaltar a princípio de que, de acordo com Censo Escolar realizado em 2019, estavam matriculados no ensino básico – na rede pública municipal e estadual e na rede privada – 2.460.006 alunos, um contingente muito significativo, o qual deveria ser organizado e conduzido quanto às ações protetivas de combate ao vírus e, ao mesmo tempo, à manutenção do direito à educação.

No Estado do Pará, o Decreto n. 800, publicado em 31 de maio de 2020 (Pará, 2020e), instituiu o Projeto RETOMAPARÁ, o qual determinava o zoneamento de risco das cidades paraenses. Dividida nas cores preta – zona de contaminação aguda; vermelha – alerta máximo; laranja – risco médio; amarela – risco intermediário; verde – risco baixo; azul – risco mínimo, a classificação determinava o nível de gravidade das taxas de transmissão e, por consequência, as atividades permitidas em cada localidade. Assim, as decisões deveriam respeitar a realidade local de modo a não colocar em risco a saúde da população de cada município e ao mesmo tempo, coordenar atividades que fossem possíveis, onde o risco fosse baixo. A região metropolitana I, na qual estavam as cidades de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara estavam sob a bandeira amarela – risco intermediário, o qual permitia a flexibilização de atividades presenciais.

Nessa classificação, ainda era recomendado o distanciamento social de 1,5 metro de distância, o mesmo devendo ser aplicado nas áreas de trabalho e em áreas de fluxo de pessoas, as quais deveriam ser orientadas a respeitar tal determinação. Para isso, era necessário sinalizar por meio de placas e marcações no chão e em locais visíveis, a posição que cada indivíduo deveria ocupar em filas e corredores. Em locais de espera, as cadeiras não poderiam ser ocupadas sem respeitar o quantitativo de 50% de sua lotação, respeitando a distância recomendada. Do mesmo modo, era proibido o consumo de alimento nesses locais, uma vez que para fazer isso seria necessário retirar a máscara.

Nos refeitórios, shoppings e instituições religiosas, a taxa de ocupação também deveria ser realizada com a metade da quantidade comportada. Os espaços deveriam ser prioritariamente abertos e ventilados e os mobiliários deveriam ser reduzidos e utilizados apenas quando fossem necessários. Os trabalhadores deveriam ter acesso a equipamentos de proteção, máscaras e *face shield*[23]. No caso dos trabalhadores de limpeza, era

[23] *Face Shield*, também chamado de viseira facial, escudo facial ou máscara de proteção facial, é um equipamento de proteção individual (EPI) que protege a face, olhos, nariz e boca contra gotículas, respingos, aerossóis, partículas e outros materiais perigosos. Foi intensamente utilizado no período da pandemia, associado às máscaras.

necessário adicionar o uso de luvas e óculos de proteção, além das máscaras e de aplicar higienizador à base de álcool sempre que colocassem ou retirassem as luvas.

Aos trabalhadores que fosse possível, era recomendado a manutenção do teletrabalho, além de evitar viagens e permitir aos funcionários do grupo de risco o afastamento para sua proteção. Quando houvesse contaminação comprovada, o recomendado era o afastamento por 14 dias, assim como aqueles que tiveram contato com pacientes comprovadamente contaminados. Em relação ao atendimento nos serviços públicos, estava limitado em sua capacidade, e os grupos de risco deveriam ser atendidos em horários específicos.

Quanto à higiene, recomendava-se a limpeza das mãos por pelo menos 20 segundos com sabonete ou o uso de álcool 70% para desinfecção das mãos. Dever-se-ia, também, atentar para o uso de acessórios, bem como manter cabelo, barba e unhas bem cortadas, assim como higienizar-se logo ao chegar em casa. Para isso, todos os ambientes deveriam ser constantemente higienizados e contar com a disponibilização de material para prover a higiene dos usuários de serviços.

O cenário, acima descrito está expresso no documento supracitado com as orientações que deveriam ser seguidas pelos estabelecimentos comerciais no município de Belém. Nesse panorama, as atividades poderiam ser paulatinamente retomadas, conforme a observações de tais protocolos. À medida que a taxa de contaminação diminuísse o plano de retomada das aulas em sistema de revezamento passou a ser implementado.

Nesse contexto, o protocolo sanitário para estabelecimentos de ensino foi publicado no Diário Oficial do Município de Belém, em 1 de setembro de 2020, sob a forma do Decreto n. 97.177 (Belém, 2020d). As etapas de retorno gradual foram divididas em quatro fases: a primeira previa a volta de 33% dos estudantes; na segunda, de 50%; na terceira, de 75% e na última, previa-se o retorno integral. Nas primeiras três fases, o retorno deveria ser opcional, e o sistema de ensino seria híbrido: presencial e não presencial. No modelo não presencial, as aulas continuariam ser transmitidas *online*, e o estudante poderia fazer a opção por permanecer em regime domiciliar, especialmente tratando-se de casos de risco pessoal ou familiar.

Para cada segmento estudantil, houve especificações. No caso da Educação Infantil, o Decreto municipal determinou que as turmas fossem divididas em três grupos e, em cada dia semana um grupo iria presencialmente às aulas, fazendo um sistema de

revezamento. Foi recomendado que a periodicidade de cada grupo ocorresse de uma a duas vezes por semana.

Em relação à turma referente ao maternal, a Prefeitura de Belém optou por mantê-las afastadas do regime presencial até o ano de 2021, quando haveria nova avaliação. As turmas de Ensino Fundamental também foram divididas em três grupos, havendo o revezamento de cada uma em cada dia da semana. As turmas de Ensino Médio, Ensino Técnico e de pré-vestibular, por sua vez, tinham previsão de que em cada semana haveria o aumento da porcentagem de alunos que pudessem assistir às aulas presencialmente, até que em quatro semanas, fosse permitida a integralidade das turmas.

Tais protocolos atestavam a importância de retomar as atividades, quadro que deveria ser conduzido de maneira paulatina e responsável, permitindo que os grupos em situação de maior emergência – estudantes do Ensino Médio e Pré-vestibular – pudessem se preparar para provas nacionais, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que foi adiado em decorrência de enorme mobilização social, sendo aplicado nos dias 17 e 24 de janeiro de 2021 em sua versão presencial e nos dias 31 de janeiro e 07 de fevereiro em versão *on-line*.

O revezamento das turmas do Ensino Fundamental e Básico, porém, demonstra que ainda que não fossem estudantes prestes a realizarem seleções avaliativas, a educação apresentava-se como um imperativo ao desenvolvimento infanto-juvenil, como já foi amplamente demonstrado nas páginas anteriores deste texto. No entanto, como a razão para tais medidas sustentava-se no cuidado necessário às vidas dos profissionais (corpo técnico-pedagógico, profissionais da limpeza, cantina, segurança, secretaria) e da comunidade escolar como um todo (alunos e seus familiares), a atuação escolar apenas pôde voltar ao regime presencial de maneira segura quando o calendário vacinal foi estabelecido.

Na cidade de Belém os profissionais de educação que não atendiam a outros critérios – como idade e comorbidades – puderam se vacinar com a primeira dose a partir de 29 de maio de 2021, de acordo com a nota informativa 12/2021[24], publicada pela Secretaria de Saúde da Cidade de Belém (SESMA). Já a primeira dose para pessoas nascidas entre 25/03/2003 e 24/08/2008 – ou seja, com idades entre 13 e 18 anos em 2021, com comorbidades ou deficiências permanentes, foi aplicada em 25 de agosto de 2021,

[24] Disponível em: https://belemvacinada.com.br/weetusho/2021/06/NOTA-INFORMATIVA-012-TRABALHADORES-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-26052021.pdf

conforme a nota informativa 42/2021[25] da SESMA. Para adolescentes sem comorbidades, nascidos entre 2003 e 2004, a primeira dose apenas foi ministrada em 25 de setembro de 2021, consoante a nota informativa 63/2021[26]. Os demais foram vacinados nos meses subsequentes, entre outubro e novembro e a vacinação para crianças entre 5 e 11 anos de idade, por sua vez, foi iniciada em 17 de janeiro de 2022, conforme a nota informativa 02/2022[27].

Os dados acima descritos demonstram que o processo vacinal atingiu gradualmente a comunidade escolar do Ensino Fundamental e Médio, permitindo, à medida que a imunização avançasse, flexibilizações no plano de retorno às atividades presenciais. Desse modo, em 2021, devido à vacinação de adolescentes ter ocorrido somente no segundo semestre, as atividades escolares presenciais ainda possuíam restrição para a quantidade de pessoas, bem como mantinha-se a obrigação para o uso de máscaras em ambientes fechados.

Em 2022 o retorno às atividades já previa a lotação regular de espaços fechados, ainda que mediante a utilização de máscaras de proteção. Essa condição foi modificada em dia 23 de maio de 2022, quando a prefeitura de Belém desobrigou o uso de máscaras em lugares fechados, demonstrando que a emergência epidemiológica havia, enfim, arrefecido.

Durante o período relatado – entre a decretação do estado de calamidade pública e a desobrigação do uso de máscaras em espaços fechados, devido à condição de imunização garantida pela cobertura vacinal da população – o processo educacional foi mantido por meio da organização de gestores escolares. Estes profissionais adaptaram o contexto pedagógico aos diferentes cenários vivenciados: regime especial de aulas não presenciais, regime híbrido educacional e, por fim, presencial, no qual estudantes retornaram ao espaço educacional de modo integral, mas ainda sob exigências de cuidados específicos a cada fase.

Para cada um desses cenários, houve regulamentação de diferentes esferas (federal, estaduais, municipais), além de diretrizes de Órgãos internacionais que inspiravam e também direcionavam as premissas locais, a exemplo da OMS, UNICEF,

---

[25] Disponível em: https://belemvacinada.com.br/weetusho/2021/08/NOTA-INFORMATIVA-042-pfizer-COMORBIDADES-E-PCDS-23082021.pdf

[26] Disponível em: https://belemvacinada.com.br/weetusho/2021/09/NOTA-INFORMATIVA-063-CRITERIO-DE-IDADE-jovens-e-adolescentes-2004-20092021.pdf

[27] Disponível em: https://belemvacinada.com.br/weetusho/2022/01/NOTA-INFORMATIVA-002.2022.pdf

UNESCO e Banco Mundial. Somado aos critérios legais, que orientavam questões de ordem pedagógica e sanitária, havia ainda, questões de ordem administrativa, financeira e orçamentária que condicionavam a aplicabilidade das medidas de proteção e manutenção das aulas. Todos esses documentos, por seu turno, deveriam ser aplicados em contextos específicos para um público específico, o qual deveria ser informado e educado para colocá-lo em prática e, especialmente, respeitá-lo e obedecê-lo sob o risco de gerar um surto epidemiológico de consequências mais sérias ainda.

Em função do exposto é que esta Tese tem como objetivo analisar o trabalho de gestores sob novos arranjos/novas formas que foram impostos a partir dos desafios da pandemia da COVID-19 no período de 2020 a 2022, quanto à gestão administrativo-pedagógica na escola básica pública na cidade de Belém, considerando que a aplicação desse conjunto de novas regras visava proteger a comunidade escolar e dar continuidade aos serviços educacionais presenciais destinados às crianças e aos adolescentes. Na próxima seção abordam-se os cenários de atuação de gestores escolares no contexto da escola básica brasileira.

4 A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO

> caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e das potencialidades que a realidade apresenta para a ação (Paro, 1991, p. 11).

Nesta seção aborda-se a atuação do gestor escolar em diferentes contextos históricos e à luz do discurso oficial propagado por meio da legislação funcional, com normas e regras legais que estabelecem as funções (as atribuições e competências) do cargo do diretor/gestor, bem como sob o foco da legislação regimental e organizacional relacionada ao ensino e funcionamento da escola. Vale ressaltar que os regimento e a organização do ensino também delimitam e normatizam a atuação e os papeis do diretor de escola no exercício de suas funções.

Paro (2011) reflete sobre a temática da função do diretor/gestor na epígrafe que inaugura esta seção, e da mesma forma, Boccia (2011) defende que a maneira de articular normas e regras pode favorecer o surgimento de uma discrepância entre a prática gestionária e legislação que delimita a função a ser exercida por esse profissional da escola básica.

Nas últimas décadas, os gestores das escolas públicas têm vivido períodos conturbados na realização de seu trabalho, pois necessitam administrar as demandas estabelecidas pelas reformas por meio da legislação, articulando-as ao cotidiano peculiar das escolas. Nessa perspectiva, enfoca-se nesta etapa as responsabilidades e ações dos gestores no trabalho administrativo-pedagógico da escola básica, diante dos principais desafios que se colocaram à instituição escolar no período da pandemia de COVID-19 (2020-2022) na cidade de Belém.

Inicialmente, cabe destacar que a escola como uma instituição social (ambiente micro) e responsável pela educação formal dos cidadãos, está inserida em um contexto maior, qual seja a sociedade capitalista (ambiente macro). Nesta sociedade, a escola tem se configurado historicamente como aparelho ideológico, desempenhando papel na manutenção das estruturas de poder vigentes.

Por conta disso, da mesma forma que as demais organizações sociais, tem sido impregnada pelos princípios característicos da administração capitalista, o que lhe confere, ainda hoje, segundo Tragtenberg (2018, p. 2), um padrão de "organização complexo" e de "feição burocrática". Sobre isso, Souza (2009) destaca que apesar de os

documentos normativos da educação brasileira, como será visto mais adiante, instituírem a concepção de gestão pautada pelos princípios da gestão democrática, força a escola a seguir orientações típicas da gestão empresarial.

Nóvoa (1995, p. 25) preconiza que "o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se reproduzem no seu interior, nomeadamente, entre grupos com interesses contraditórios". O autor observa, também, que os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a constituir-se sob três grandes áreas: a estrutura física; a estrutura administrativa e a estrutura social da escola. Esses apontamentos corroboram com a caracterização da escola como "organização complexa" e "burocrática", descrita por Tragtenberg (2018).

Para Tragtenberg (2018, p. 185), esse padrão imposto à "organização escolar" atende aos objetivos e pressupõe a existência de uma "burocracia pedagógica", com objetivos definidos conforme a sociedade global. Para este teórico, "o sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista, como também na área da administração pública" e por isso, "seu papel essencial são organização, planejamento e estímulo".

Tratenberg (2018, p. 185) acrescenta que um dos aspectos estruturais do sistema de educação burocrático é que os usuários não controlam de modo algum a gestão dos fundos que dedicam à coletividade. Na concepção do autor, a estrutura burocrática do ensino no âmbito nacional desenvolve-se em três níveis complexos: organização pessoal, programas de trabalho e inspeções e exames. Em função dessa característica, a escola, como organização complexa se articula às várias instâncias burocráticas para garantir o *staff* para grupo de atores – gestores, professores, funcionários, pais, alunos, dentre outros que fazem parte da organização multifacetada da escola.

De acordo com Silva (2011, p. 211), a identidade de diretores é o conjunto das representações colocadas em circulação tanto pelos discursos oficiais, quanto pelos modos de ser e agir dos gestores de escola no exercício de suas funções. Um dos pontos de análise destacados pelo autor relaciona-se à contribuição da estrutura burocrática e centralizadora que permeia as instituições sociais no Brasil, na construção da identidade oficial estabelecida para os diretores de escola.

Sob esse viés, a conduta burocrática implica na exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, bem como na impessoalidade das relações intra e extra grupo, na resistência às mudanças, configurando os padrões de comportamento na escola, encarada como organização complexa. Nessa concepção, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico, indo na contramão do que preconiza a gestão

democrática de uma organização, que pressupõe a horizontalidade em todas as suas relações e decisões.

Para Machado (2003, p. 72) administrar uma instituição escolar não é tarefa fácil, pois existem complicações, cobranças de acertos, pouca ou quase nenhuma tolerância quanto aos erros e, portanto, "pensar a organização do trabalho na escola pública no rumo da superação de seus tão conhecidos quanto crônicos problemas, exige considerar a natureza do trabalho pedagógico e suas relações com a administração escolar". Boccia (2012) por seu turno, advoga que o diretor/gestor de hoje deve ultrapassar a visão de que a escola se constitui como organização burocrática, uma vez que essa mudança aponta para um modelo de administração/gestão escolar que saiba resolver problemas mais complexos alcance maior abrangência.

Nessa vertente, a escola como instituição complexa e de múltiplas facetas traz em seu bojo problemas e cobranças de diferentes instâncias e o diretor deve saber administrar e resolver as situações exercitando os princípios democráticos e desvinculando-se, assim, do caráter de tutela do Estado. Boccia (2012) acrescenta que o diretor precisa gerir questões burocráticas referentes ao atendimento das solicitações de Órgãos centrais, tais como cumprimento de prazos, acatamento das determinações legais que regem o sistema educativo e, para além destas, tem a responsabilidade de administrar, gerenciar e coordenar os interesses do setor público e do privado.

Sobre isso, concorda-se com Boccia (2012) que esses problemas são colocados não só pelo Estado ou pela legislação, mas também pela sociedade e pela comunidade em torno da escola. Tudo isso, nos termos de Machado (2003), sem deixar que a escola seja "empacotada" e permaneça "adormecida", mas sim que o atendimento de todas essas solicitações faça com que ela caminhe.

Boccia (2012) ainda acrescenta que no trabalho o diretor de escola pública há um papel a desempenhar perante o Órgão central e a comunidade: fazer com que o elo entre Estado e comunidade aconteça de forma efetiva. Para tanto, a comunidade enxerga no diretor não somente um funcionário público, mas um representante do Estado, em última instância, da administração pública.

Neste sentido o diretor é visto como aquele que deve resolver todos os problemas educativos da escola. Santos (2002, p. 46) reflete que "ser diretor, hoje, é um desafio para grandes, uma tarefa para educadores compromissados, uma função humana gratificante, mas terrível e difícil, dadas as condições em que ocorre".

Por outro lado, as condições reais de realização do trabalho do diretor são apontadas como um complicador para a implementação da Gestão Democrática. Romper com entraves como a precariedade de material, autonomia relativa do diretor, dificuldades na gestão dos profissionais que trabalham na escola, resistências, conflitos entre interesses locais e determinações legais, bem como diferenças de concepções de educação e administração, é o desafio a ser ultrapassado pelo diretor, tornando necessário a busca de caminhos para compreender o que realmente acontece na realização dessa tarefa.

Além dessas dificuldades, existem outras tensões estabelecidas entre o que é proposto oficialmente e as reais necessidades da unidade escolar. Assim como as divergências de concepções de ensino no ambiente educativo, as maneiras diferentes de interpretar as solicitações de Órgãos gestores centrais, os anseios da comunidade, interesses individuais e disputas de poder avolumam os desafios (Boccia, 2011).

As ideias preconizadas pelos autores supracitados em muito auxiliam na contextualização social e política da realidade das instituições escolares da rede de escolas públicas de Belém no período da pandemia. Dessa forma, para reconhecer as características dinâmicas da organização e gestão das escolas – autonomia, liderança, articulação, otimização de tempo e espaço, estabilidade, formação pessoal, participação da comunidade, reconhecimento público, apoio da comunidade – é considerar que mesmo fazendo parte de uma determinada rede de escola municipal ou estadual, um micro ambiente, as instituições estão inseridas em um contexto maior – a estrutura da sociedade capitalista que determina as formas de organização nas suas diversas dimensões (Nóvoa, 1995; Tragtenberg, 2018). Sobre este ponto discorre-se a seguir.

4.1 OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Libâneo (2018) os modelos de organização e gestão escolar da atualidade são articulados de formas diferentes em cada País, mas no Brasil de maneira geral, as concepções de organização e gestão que orientam o sistema escolar e que são praticadas tanto no aspecto pedagógico, quanto no técnico-administrativo são descritas na forma de duas concepções principais bastantes diferenciadas em relação às finalidades sociais e políticas: a concepção científico-racional e a concepção socio crítica de educação.

Na concepção científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da escola. A organização escolar é vista como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar e por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a

alcançar os objetivos propostos racionalmente de alcance de melhores índices de eficiência (gerar mais resultados do que gastos em recursos para o seu funcionamento) e eficácia (atingir os objetivos previstos).

A versão mais conservadora dessa concepção é denominada de clássica ou burocrática e a mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, que utiliza de forma mais acentuada os métodos e práticas de gestão da administração empresarial moderna. De acordo com Libâneo (2018, p. 103):

> as escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional, apresentando as seguintes características: prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuada divisão técnica do trabalho, centralização do poder na figura do diretor, com pouca autonomia e participação das pessoas no processo decisório, prioriza as relações de subordinação; foco nas ações de controle e normatização, favorece a perda da visão coletiva e do dirigente sobre os objetivos específicos das instituições; comunicação linear e vertical, prevalece a estrutura hierárquica; preocupação maior com a realização das tarefas do que com as pessoas e com o clima organizacional existente.

Verifica-se que para o autor, essa forma prática de administração escolar não é a que se deseja, pois ainda está impregnada por preceitos da administração patrimonial, técnico-burocrática e gerencialista. Contudo na maioria das escolas brasileiras ainda se vê o diretor/gestor como uma figura autoritária, cujo diálogo é inexistente para a tomada de decisões, o que prejudica a articulação democrática de coletividade.

Assente-se com Libâneo (2018) que a prática de gestão visa justamente a renovação dos processos e então, pode-se dizer que a ideia de centralização de poder na pessoa do diretor leva a descaracterizar a coletivização, devido ao foco nas questões de normatização e a questão hierárquica mal trabalhada. Evidentemente, sabe-se que em todas as instituições têm que ter um nível hierárquico e burocrático no sentido de regras e normas para a organização, mas focar somente nesse processo é esquecer da criatividade de todos, da coletivização, dos projetos elaborados por toda a escola.

Por conta disso, Libâneo (2018) afirma que esse é o modelo de organização e gestão mais comum e predominante na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de modelos alternativos, numa perspectiva socio crítica. Nesta concepção, a organização social é compreendida como resultado da interação e do entendimento construído entre as pessoas, pela vivência compartilhada de momentos e de experiências comuns. Por meio da interação, membros da sociedade dão sentido às suas atividades e assumem esses sentidos como existentes, mesmo não mais existindo a interação que os produziu.

Libâneo (2018) destaca que as organizações escolares nessa concepção são percebidas como sistemas que agregam pessoas, cujos pontos mais importantes são as intencionalidades e as interações sociais que acontecem entre elas. A organização escolar não seria uma coisa objetiva e funcional, um espaço neutro e apolítico a ser observado. Ao contrário, dever ser uma construção social de professores, alunos, pais e demais integrantes da comunidade escolar.

Por conta disso, na concepção sociocrática vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões, ou seja, tanto a gestão, como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações, bem como o exercício de práticas colaborativas.

A concepção socio crítica de escola se manifesta em diferentes formas de organização e gestão, destacando-se: a "autogestionária", que se baseia na responsabilidade coletiva; a "interpretativa", com foco na análise dos processos nos significados subjetivos, nas interações e na interação entre as pessoas; e a "Democrática-participativa" que tem como eixo a relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe (Libâneo, 2018, p. 103-104).

As concepções de organização e gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Assim sendo, o modo com a escola se organiza e estrutura tem caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou com a transformação social (Libâneo, 2018). O estudo sobre esses formatos de organização e gestão praticados na atualidade é importante para a análise da função/papel exercidos pelo diretor/gestor no exercício da gestão das escolas básicas em diferentes contextos.

De acordo com Paro (2012), ao longo do século XX os estudos no campo da gestão escolar no Brasil mostraram que o diretor é um educador, o qual tem a tarefa de coordenar o esforço coletivo desenvolvido na escola. Para este teórico, a gestão escolar é, antes de tudo, a coordenação do trabalho com vistas aos objetivos educacionais.

Sob esse contexto, a escola devido à anteriormente mencionada organização complexa, está sujeita às constantes mudanças, pois à medida que as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais vão acontecendo, as relações humanas dentro da escola também vão sendo transformadas. Isso implica diretamente no processo educativo. Esse processo existe porque a escola é um espaço dinâmico em função das intensas relações socioeducativas que ocorrem em seu interior. Nestas relações, os protagonistas são os alunos, pais, professores, funcionários e equipe de gestão da escola que,

geralmente, na escola básica pública está constituída pelo diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

Na opinião de Boccia (2011), o trabalho do diretor e da equipe de gestão da escola pública sofreu mudanças, fruto das políticas educacionais que traduziram novas concepções do campo social. As mudanças ocorridas nas políticas educacionais e organizativas a partir dos anos 1990 precisam ser compreendidas e analisadas em um quadro mais amplo de transformações econômicas, políticas, culturais, históricas e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo.

Boccia (2011) analisa que as reformas educativas advindas daquela década, refletiram o processo de reestruturação global da economia. Verificam-se a partir desta reestruturação mudanças nos processos de produção, associadas a avanços científicos e tecnológicos, ao funcionamento do mercado, à regulação da economia e redefinição do papel do Estado. No âmbito da escola, essas reformas implicaram em mudanças no conceito de qualidade educativa, nos currículos, na avaliação, na profissionalização dos professores, e tiveram forte impacto na organização e gestão, ou seja, diretamente no trabalho do diretor/gestor.

Neste contexto, as políticas educacionais que objetivaram descentralização, e autonomia, dentre outros aspectos, visaram transformar a escola em um espaço de mudança e atendimento das necessidades sociais e culturais, numa escola de qualidade social e pedagógica que socializasse o conhecimento para a formação histórica dos sujeitos. Para tal, o modo como o diretor/gestor apreende e realiza o seu trabalho poderia contribuir ou não para a efetivação/implantação das ideias e concepções elaboradas pelas políticas educacionais propostas (Boccia, 2011).

Estudos realizados por Pontes (2002) e Mattos (2004) sobre a relação entre as políticas educacionais – as novas normas legais, diretrizes pedagógicas e mudanças de rotinas de trabalho, ou seja, o vínculo das escolas com o sistema de ensino – mostraram que a forma como essas orientações normativas são recebidas na escola não favorece a análise crítica por parte dos professores e demais sujeitos envolvidos. Justifica-se, assim, a necessidade de aprofundamento nas análises e em pesquisas, visando contribuir para uma atitude mais crítica diante das determinações legais e ainda mais, para o tipo de relação que a escola estabelece com o sistema (Boccia, 2011).

Ressalta-se que muitas dessas propostas de mudanças começaram a ocorrer com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e se estenderam pela década de 1990, com as propostas de reformas contidas na LDB. 9.394/96 e legislações complementares.

Essas propostas, entretanto, continuaram ocorrendo num cenário de reformas mais gerais que incluíram a própria Reforma do Estado, a partir dos anos 1990.

Em consequência do exposto, os gestores de escola básica pública vivem há algum tempo uma experiência conturbada na realização de seu trabalho, pois necessitam administrar as demandas estabelecidas pelas reformas por meio da legislação, articulando-as ao cotidiano das escolas, com suas características peculiares. As leis que surgiram a partir da CF/1988, tais como a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação I (2001-2010), trouxeram em seus textos as delimitações e os contornos do que se espera da educação no País, bem como a forma como deveria ser "administrada".

Às vezes, contraditoriamente, os diretores/gestores são considerados os responsáveis tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso do que acontece no espaço educativo. Outras vezes é ressaltada a importância de suas ações ou, ainda, a relevância de suas características pessoais ou experiências docentes para o desembaraço dos problemas existentes na escola. Ademais, o trabalho dos diretores/gestores deve ser analisado na relação com sistema de ensino, com as pessoas, sejam elas os sujeitos da prática educativa ou os educandos, com a sociedade e principalmente, com o cumprimento da função social da escola e as dificuldades para o cumprir tudo o que é esperado desses profissionais (Boccia, 2011).

Boccia (2011, p. 25) também ressalta que "a cobrança de uma atuação do diretor/gestor que caminhe para a efetivação de uma gestão que seja democrática, característica esta que se implementou às escolas há bem pouco tempo, é intensa". Segundo a estudiosa, essa mudança de paradigma está pautada nos referenciais de construção de uma teoria própria da administração escolar brasileira, especialmente considerando que não existia uma grande preocupação com o trabalho do diretor/gestor da escola, mas hoje, entende-se que a atuação deste profissional está diretamente ligada ao processo de institucionalização e regulamentação da gestão democrática do sistema público de ensino.

Na atualidade, o diretor/gestor atua na mediação entre o poder político/burocrático/técnico da Secretaria de Educação e da escola como organização. Perante isso, sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles; dos alunos, para satisfazer reclamações racionais ou não, e dos pais, para manter a escola no nível desejável pela comunidade. Tratenberg (2018, p. 5) assevera que o diretor/gestor deve possuir "as qualidades de um político, algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais". Essas constituem algumas das diversas dimensões

de competências exigidas do gestor − pedagógica, técnica e política – para o exercício da função na escola contemporânea.

Nesse sentido, as atribuições designadas à figura do diretor/gestor escolar são, majoritariamente, caracterizadas por uma lista de tarefas que não fomentam o desenvolvimento de um perfil de "coordenador/mediador democrático" como preconiza Paro (2016). Para este teórico, uma vez que os objetivos de cada instituição variam de acordo com o modelo de gestão adotado, o diretor/gestor acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários.

Fiorini Filho (1996) analisa que decorre daí a importância de rever o papel atual do diretor da escola básica pública, mediante a perspectiva de uma efetiva gestão democrática. Isso porque se espera um novo papel ou uma nova atuação como articulador das relações e interações com a comunidade, bem como que seja o facilitador da participação desta nas tomadas de decisão na escola.

Ao longo da história da educação no Brasil, a função do dirigente escolar passou por diversas transformações em seu perfil e nomenclaturas[28]: diretor, administrador, gestor, gerente. Mais recentemente, com o fim do período de ditadura militar (1964-1985) e a reabertura democrática do País, novos contextos econômicos, políticos e sociais se anunciaram, o que evidenciou um novo olhar para a educação e, consequentemente, para o papel exercido pelos profissionais da gestão da escola.

O cargo/função de gestor escolar ganhou importância a partir do advento da CF/1988 e da LDB/1996 que em seus textos descrevem os princípios que regem a educação brasileira. A CF/1988 (Brasil, 1988), no art. n. 206 e a LDBE/96 (Brasil, 1996) em seu art. 3º advogam como importante princípio educacional a gestão democrática. Dessa forma, o amparo legal que embasa o cargo/função do gestor escolar na atualidade, encontra ressonância desde a promulgação da Constituição de 1988. A Carta Magna traz no art. 6, especificamente, os princípios da educação brasileira, consagrando a "gestão democrática do ensino público" (Brasil, 1988) fato que seria confirmado anos mais tarde pela LDB/96 em seu Art. 3º.

[28] O dirigente escolar de acordo com os momentos histórico-políticos é referido por diversas formas terminológicas – diretor, administrador, gestor e gerente, mas, independentemente das terminologias empregadas em cada momento, seu papel é incontestavelmente relevante para o estabelecimento das políticas nas escolas. Para maiores detalhamentos quanto às semelhanças e diferenças no emprego dessas nomenclaturas indicamos uma revisão em Paro (2010; 2011; 2015); Werle (2001; 2009).

Esses marcos normativos – CF/1988 e LDB/1996 – servem como ponto de referência para o entendimento da legalidade da atuação de gestores nas funções/cargo de diretor/gestor escolar, apoiados nos princípios que indicam a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar (entre esses o diretor/gestor escolar), a gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de qualidade, dentre outros como princípios sobre os quais a educação brasileira se edifica (Brasil, 2012; Brasil, 2019). Na CF/88, destaca-se o texto dos seguintes artigos:

> **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. **Art. 206**. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) **VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;** VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Brasil, 2012).

No caso da LDB/1996, cumpre destacar os artigos n. 14 e n. 61 que estabelecem o seguinte:

> **Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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. **Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas

> mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996).

Dessa forma, sob a inspiração e determinação dos princípios da CF/88 e da LDB/96, pode-se afirmar que o papel do diretor/gestor escolar é relevante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos, uma vez que na sua condução cabe-lhe, dentre outras, as atribuições de:

> coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica, garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular a escola com as famílias e a comunidade, conduzindo-a a estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz, tornando-a um ambiente seguro e pedagogicamente rico (Brasil, 2013).

Verifica-se, então, que o diretor/gestor escolar tem papel importante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos. Além da CF/88 e da LDB/96 podem ser encontradas referências sobre a função/papel de gestores (diretor e coordenadores) de forma direta ou indiretamente, em outros marcos normativos: Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, Lei n. 8.069, (Brasil, 1990); Plano Nacional de Educação/PNE/2014-2024, Lei n. 13.005 (Brasil, 2014); Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) com destaque para as Resoluções CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019) e CNE/CP n. 1 (Brasil, 2020).

Além dos documentos de âmbito nacional anteriormente citados, é preciso considerar para esta Tese os documentos normativos do Estado do Pará, tais como a Resolução n. 1 do Conselho Estadual de Educação do Pará/CEE-PA, de 05 de janeiro de 2010 e o Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará (art. 119, 120, 121). Além destes, tem-se os documentos normativos do município de Belém, com

destaque para o Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Educação/SEMEC, especialmente no que tange ao art. n. 13 (SEMEC, 2019) e a Lei n. 9.995, art. 15, de 19 de janeiro de 2024 que também fazem referência às atribuições do diretor escolar.

As discussões sobre a legalidade do cargo/função do diretor/gestor escolar situam-se, portanto, num contexto mais amplo de análise, englobando as atuais políticas públicas educacionais inseridas no tema da gestão escolar e que se refletem nas esferas estaduais e municipais. O espaço de atuação do diretor/gestor escolar na Educação Básica é extenso, pois de acordo com os artigos n. 21, 22 e 23 da LDB/96 trata-se de um nível/modalidade que objetiva desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

Deste modo a Educação Básica atende e forma crianças, adolescentes, jovens e adultos em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, as quais situam-se em distintas modalidades: educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação à distância. Ressalta-se que, neste estudo o foco é o trabalho do gestor na Educação Básica Regular que atende a faixa etária de 4 a 17 anos de idade nas redes públicas estadual e municipal, na cidade de Belém.

Desta maneira, baseando-se nos princípios normativos, a gestão democrática será o parâmetro de análise para este trabalho, pois essa concepção de gestão tem como principal característica a busca pela transformação social que não mais compactue com o processo educacional resumido a um “instrumento de alienação e expropriação material do homem”. O objetivo é que contribua “concretamente nas mudanças substanciais e qualitativas” na vida dos sujeitos envolvidos nesse processo (Lima, 2013, p. 65).

Evidencia-se que em termos de concepções de gestão, mesmo com o referido amparo legal, a gestão é conflituosa, pois apesar da concepção anunciada nos documentos legais de se tratar de gestão democrática, há indícios da coexistência, na prática, de duas concepções de gestão pública. Em uma destas concepções prevalecem práticas gerenciais, enquanto outra sinaliza para a participação e autonomia no desenvolvimento dos projetos educativos na escola básica.

4.2 GESTÃO ESCOLAR *VERSUS* ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Para o aprofundamento sobre o tema desta Tese, julgou-se importante levantar algumas considerações acerca do conceito de gestão educacional na literatura especializada. A intensidade dos debates envolvendo a organização dos sistemas e processos educacionais no decorrer das últimas décadas do século XX e início do século XXI levam a perceber que há quase um consenso entre pesquisadores e gestores públicos quanto ao uso do termo Gestão, sendo que pouco a pouco o termo Administração Escolar[29] vem caindo em desuso.

De acordo com Oliveira (2002, p. 137), "a gestão implica participação e, portanto, a presença política na escola". Ainda no mesmo sentido, o termo "escolar" vem sendo substituído pelo "educacional", justamente pela compreensão de que a educação não se realiza só na escola e que, por isso, os sistemas não são escolares, mas educacionais. Neste trabalho, a gestão educacional dos sistemas, da escola e do ensino será compreendida tal como em Paro (2000; 2012), como um mecanismo de tomada de decisões para atingir os objetivos fins das instituições de ensino, com base nos princípios democráticos.

Na visão de Oliveira e Vasques-Menezes (2018), gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos localizados em um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. Sendo assim, a noção de gestão democrática traz diversos significados e possibilidades a serem discutidos sob os contextos políticos, econômicos e culturais da sociedade em geral e do ambiente escolar em suas particularidades.

As iniciativas e ações desencadeadas na formulação e implantação das políticas levam a identificar a convivência de concepções variáveis de gestão pública: práticas vinculadas à visão burocrática/gerencial e práticas fundamentadas na participação e autonomia no desenvolvimento dos processos educacionais. Camini (2009) argumenta que os estudos sobre gestão na educação revelam que entre os 1980 e 1990, houve uma permanente disputa entre a concepção de gestão democrática e a condução da gestão burocrática/gerencialista, mantida pelas elites no contexto da reforma do Estado brasileiro iniciada nos anos de 1990. Essa disputa ocasiona até os dias atuais, uma tensão permanente, que comprova, conforme a supracitada autora que de modo geral nenhuma tendência está totalmente conformada aos princípios que a sustentam.

---

[29] O termo Gestão Escolar vincula-se a um período em que a organização do trabalho na escola era tratada apenas como uma questão técnica, esvaziando-a de qualquer conteúdo político (Oliveira, 2008).

Depreende-se disso que na prática concreta da gestão escolar são adotadas formas diversas, mantendo-se resquícios das concepções patrimonialista, clientelista, burocrática e gerencialista, as quais foram se desenvolvendo na gestão pública brasileira ao longo da história nas últimas quatro décadas. Ainda de acordo com Camini (2009), identificam-se formas variáveis de gestão que foram adotadas e implementadas na gestão de processo educativos no Brasil, coexistindo, portanto, concepções opostas de gestão pública.

Trata-se de um misto de gestão burocrática/gerencial e democrática que se desenvolve como uma rede multifacetada. Nesta rede, se entrelaçam tanto concepções e práticas democráticas, como outras que revelam traços do gerencialismo empresarial e comercial, enfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho.

A gestão escolar democrática, pois, é um tema desafiador para a educação brasileira nas últimas quatro décadas. Este desafio se assenta, sobretudo, nos limites reais de consolidação dessa concepção de gestão nas escolas e nos sistemas de ensino, conforme indicam diversas pesquisas situadas neste campo, tais como as de Abdian e Hernandes (2012), Mendonça (2001), Souza (2009) e Silva (2011). Oliveira (2015) reflete que a garantia da gestão democrática nos textos constitucionais e legislativos da educação nacional, pode ser considerada uma grande conquista dos movimentos sociais e acadêmicos, cujas lutas se firmaram para alcançar a vivência das práticas escolares sob os princípios da descentralização, autonomia e participação, ainda que persistam grandes obstáculos a serem ultrapassados.

Sobre tais obstáculos, Silva (2011, p. 214) compreende que residem na identidade construída historicamente em torno do exercício da gestão escolar como prática a ser executada pelo diretor da escola, de quem depende todo o processo de organização do trabalho escolar, em consonância com os objetivos educacionais delineados no âmbito dos Órgãos governamentais. Para a autora, trata-se de uma identidade herdada que é difícil de ser substituída, já que se inscreve em uma cultura centralizadora da qual são partidários os próprios sujeitos da escola. Deste modo, a autora considera que:

> a incorporação de uma cultura participativa e democrática vai muito além dos discursos e do estabelecimento da mesma em leis e decretos, depende de uma série de condicionantes que têm início em uma atitude que estimule as escolas à autonomia, tanto por parte da Secretaria de Educação quanto de diretores e professores (Silva, 2011, p. 226).

Para uma maior compreensão quanto ao significado do termo gestão, buscou-se também, o sentido etimológico do termo gestão. Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar, porém muitas concepções foram designadas para o tema no decorrer dos últimos anos.

Andrade (2001) alerta que no *Dicionário de sinônimos da Língua Portuguesa*, embora a palavra *gestão* em sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, destinos e capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende a gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística. Entendem ainda, como uma ação voltada à orientação do planejamento, distribuição de bens e da produção desses bens.

Amplia-se ainda mais o entendimento sobre o termo gestão aplicado à organização da escola e aos processos educativos no interior da escola básica nos apontamentos da revisão da literatura realizada por Oliveira e Menezes (2018). Nesta revisão destacam-se o pensamento teórico de renomados autores em seus estudos sobre gestão e a relação com administração na Educação:

Para Santos Filho (1998), a administração educacional traz concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. O autor prefere a utilização do termo *gestão escolar* relacionado ao compartilhamento de ideias e participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Bordignon e Gracindo (2000) compreendem, por seu turno, que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à finalidade, estrutura pedagógica e relações internas e externas.

Libâneo (2007, p. 324) também prefere a utilização do termo gestão escolar associado à escola e trabalha com a concepção socio crítica de gestão escolar, em contraposição à concepção da administração técnico-científica. Nessa concepção, a gestão escolar é engendrada como um sistema que agrega pessoas, especialmente "considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões".

Em conformidade com o supracitado autor, compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Desta feita, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, pais de alunos, entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é por isso, "a atividade

pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos".

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico, indo além ao evidenciar a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, bem como as ações para implementação dessas políticas e projetos pedagógicos das escolas.

Esses projetos devem estar compromissados com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, além do acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência por meio da demonstração pública de seus processos e resultados.

Paro (2010) entende a gestão ou a administração como um meio para atingir determinada finalidade a partir do uso racional de recursos, independentemente da natureza daquilo que se administra. O teórico apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens, como um processo dinâmico, coletivo e inacabado. Um vir a ser na coexistência dos aspectos pedagógicos e administrativos como inerentes ao processo de gestão. Para tal, defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar para o alcance de objetivos verdadeiramente educacionais.

Em Paro (2008) se verifica também, que a condição primeira da gestão verdadeiramente democrática, está na provisão dos recursos necessários para operacionalizar os processos que levam à consecução dos objetivos definidos. Essa articulação envolve a necessária autonomia administrativa, a qual exige a descentralização efetiva de todos os recursos para as instâncias responsáveis pela execução das ações educativas. Desta forma, torna-se possível assegurar instrumentos efetivos de prestação de contas direta ao Estado, bem como criar meios institucionais de aplicação dos recursos disponíveis, viáveis à fiscalização dos usuários.

Vasconcellos (2009) descreve a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola. Segundo o autor, cabe ao diretor fazer a gestão das atividades para que o projeto da escola

aconteça a contento. Para ele, um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de "fazer a escola funcionar", deixando de lado seu sentido mais profundo de gestão escolar.

Entende-se que se trata não de um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, coordenação e intencionalidade que embora suponha os aspectos administrativos, vincula, essencialmente, o diretor à gestão pedagógica da escola. Segundo Garay (2011), a gestão é o processo de dirigir a organização e a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis.

Garay (2011) explica ainda que os processos de gestão na atualidade ainda estão relacionados ao chamado processo administrativo, definido por Fayol[30], em 1916 como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Burak e Flack (2011) também associam gestão escolar às ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns. Acentua-se, por isso, o caráter político democrático que segundo o autor, deve permear a cultura organizacional das instituições escolares.

Conclui-se que os referidos autores defendem a gestão escolar democrática na qual a coletividade possa se manifestar por meio da participação efetiva nas decisões e ações da escola. A participação e autonomia são, segundo esses teóricos, fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática.

A partir desse conceito, Burak e Flack (2011) compreendem que a figura do diretor muda de "administrador" para "líder democrático", ou seja, aquele que busca ser um integrador da comunidade escolar e um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo. Além disso, os autores defendem que o gestor educacional deve gerir a escola em conjunto com a comunidade escolar, buscando atender às suas necessidades. Dessa forma, o diretor precisa desenvolver suas competências dentro das novas exigências da reestruturação da função.

[30] Henri Fayol foi um engenheiro e administrador francês, considerado um dos pilares da Teoria Clássica da Administração. Sua teoria, também conhecida como Teoria Administrativa, propõe princípios e funções que são base para a gestão de empresas até hoje.

4.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

A história da gestão da educação no Brasil se insere na efervescência política, caracterizada pela intervenção crescente da comunidade científica e da sociedade civil organizada nos movimentos de reforma educacional. Tais movimentos de defesa da escola pública, valorização do magistério e gestão democrática do ensino culminaram com a promulgação da LDB/1996 (Brasil, 1996) e a aprovação do PNE I (Brasil, 2014).

No Brasil, o princípio da participação e da gestão democrática da escola formou parte dos debates do período autoritário (1964-1985). Com as primeiras eleições diretas para Governador de Estado em 1982 e a posse dos novos governadores em 1983, vários projetos de gestão democrática foram implantados, principalmente nos municípios. Dentre estes, destaca-se a implantação de eleições para diretor de escola, conselhos de escola e administração colegiada.

Estas ações se basearam no princípio da gestão democrática do ensino público e se consagraram com a promulgação da CF/1988, e conforme Mattos (2004), muitas iniciativas neste período já apontavam mudanças relacionadas à descentralização, desconcentração de poder e autonomia das unidades escolares. Em concordância com isso, Oliveira (2008, p.137) afirma que "a década de 1980, no Brasil, apresentou-se como um período fecundo de conquistas democráticas para a sociedade brasileira e, especialmente, para a educação pública", ressaltando que o termo "gestão democrática da educação" emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e da administração escolar.

Contraditoriamente, nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI, a gestão pública passou a ser orientada por diretrizes da política neoliberal, cuja síntese ou linhas gerais da doutrina aparecem como duas grandes exigências gerais (e complementares): "privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, 'desregulamentar', ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os investimentos privados" (Moraes, 2001, p.18).

Em consequência desse fato e na medida em que a gestão empresarial é assumida no campo educacional, "o produto torna-se o aspecto mais relevante da prática social da educação" (SEB/MEC, 2004, p. 31). Nessa perspectiva, os colegiados escolares que possibilitariam a participação de todos os segmentos da comunidade escolar – dentre eles

o Conselho Escolar –, deixam de ser considerados e quando aceitos, exercem a função de gestores de resultados.

Com base nessas considerações, pode-se compreender o surgimento de modelos e fórmulas mágicas de gestão do processo educativo no Brasil, que aparentemente viabilizam o "bom funcionamento" e o "sucesso escolar". Cita-se como exemplo dessa tendência o advento da Gestão da Qualidade Total e todas as suas vertentes, que desenvolveram padrões elitistas e excludentes ditados pelo mercado.

Essa tendência na gestão educacional foi se materializando no Brasil a partir dos anos de 1990 e o que se observa hoje é a coexistência de concepções opostas de gestão pública, um misto de gestão burocrática/gerencial e gestão democrática (SEB/MEC, 2004). Em virtude disso, constituem "pressuposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadoras de administração dos recursos e das responsabilidades" (Oliveira**,** 2008, p. 131).

De acordo com Lima (2018), apesar da consagração nos textos legais, a gestão democrática da escola pública no Brasil permanece como uma realização difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, em cada escola concreta. Para o autor os referenciais jurídicos democráticos são insuficientes e não garantem a sua efetividade na prática, pois são muitos os obstáculos a serem superados, tanto os de natureza política e organizacional, como também os históricos e culturais, que dificultam a concretização de uma gestão democrática das escolas.

Lima (2018) argumenta que mesmo em regimes políticos formalmente democráticos ainda predominam concepções elitistas de democracia, forjadas em práticas tecnocráticas de gestão inspiradas nos princípios gerencialistas e projetos educativos meritocráticos e socialmente seletivos. Destaca-se que a temática da gestão traz várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa da ação política de diferentes atores e contextos institucionais influenciados por marcos regulatórios das agências e/ou organismos multilaterais.

Não obstante a legislação vigente, Paro (2016) destaca que o exercício da gestão escolar democrática é vivenciado de diferentes maneiras no cotidiano da escola. Entre o princípio legal e a concretude da escola pública, a gestão democrática pode se dar de diferentes formas, em virtude de contextos que ora facilitam, ora constrangem. O autor afirma que a gestão escolar democrática não é um conceito de fácil compreensão, pois essa dificuldade reside na associação conceitual entre dois termos pertencentes a campos

aparentemente antagônicos: gestão e democracia. Afirma que enquanto o primeiro termo está associado às questões técnicas, o segundo relaciona-se à política, complementando que os estudos de gestão escolar costumam enfatizar a dimensão técnica, em detrimento da dimensão política.

4.4 O GESTOR ESCOLAR EM AÇÃO

Conforme vem sendo discutido ao longo desta Tese, o trabalho de gestores escolares na escola básica pública é considerado complexo e indispensável dentro de uma perspectiva de gestão democrática. Em tempos de pandemia, esse trabalho foi ainda mais evidente e necessário para atender às novas demandas educacionais emergentes.

Antes mesmo de analisar o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia e todas as suas complexidades, se faz necessário resgatar a trajetória desses profissionais para compreendermos os desafios diários de sua atuação frente às instituições de ensino, principalmente no que diz respeito ao exercício da gestão escolar democrática, por desenvolver função indispensável nas instituições de ensino básico, devido ao seu caráter mediador em busca dos objetivos educacionais.

Paro (1998, p. 4) explica que tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim, devem ser desenvolvidas na mesma concepção de educação. O caráter mediador que a gestão possui deve estar alinhado aos reais objetivos da instituição. Nos termos do autor:

> Se está envolvida a educação, é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar.

Contudo, apesar da distinção em termos processuais, entre as atividades-meio, onde se encontra a gestão escolar propriamente dita, e atividades-fim, marcadas pela relação de ensino-aprendizagem, não há consenso quanto às funções dos gestores escolares. Em relação à questão do papel do diretor, Libâneo (2018) aponta que:

> Há uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor, principalmente, sobre se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas, em sentido mais estrito. Preferimos optar pela seguinte posição: **o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico**, **portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos.** Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas, delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (Libâneo, 2018, p. 95-96, grifos nossos).

A partir da premissa descrita por Libâneo (2018), é possível inferir que, embora os diretores também sejam responsáveis por desenvolverem trabalhos pedagógicos, o que de fato acaba acontecendo de fato, é certa acomodação para atuar mais diretamente com questões burocráticas/administrativas que atendem às legislações educacionais nas esferas municipais, estaduais e federais.

No que diz respeito ao trabalho dos diretores/gestores, vale dizer que por toda a responsabilidade legal como dirigentes, cabe-lhes "ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais" (Libâneo; Toschi; Oliveira, 2012, p. 454-455). De acordo com esse entendimento, considera-se que para a escola garantir tomada de decisões de forma coletiva, é importante que o diretor/gestor seja um "líder cooperativo" e que promova ambiente respeitoso quanto às aspirações de todos os sujeitos envolvidos na busca por um projeto pedagógico comum.

De acordo com Giordano (2021), é importante ressaltar a necessidade de se ter clareza acerca das ações no fazer cotidiano dos gestores escolares para não restar dúvidas quanto ao desenvolvimento do trabalho desses profissionais. Isso deve facilitar a relação deles com os outros sujeitos do processo educativo, possibilitando identificar alternativas para uma melhor condução das políticas educacionais.

Em Giordano (2021) tem-se ainda que por ser a escola um espaço de constantes transformações, atuar na gestão não é tarefa fácil, pois ao analisarmos o contexto histórico da gestão escolar, vemos que o caráter autoritário e centralizador está em sua raiz e a superação desse tipo de gestão requer conscientização política, econômica e social.

Em Lima (2018) tem-se que a escola é uma organização tradicionalmente resistente à democracia e muitas vezes, por conveniência, alguns segmentos acreditam que a gestão democrática tem sempre uma orientação político-ideológica que a impede de ser realmente como se projeta, ainda que expressa em leis.

Em virtude desse contexto que traz reflexões sobre os problemas identitários quanto às funções dos profissionais em questão e de dificuldades de compreensão e implementação da gestão democrática nas instituições de ensino, destaca-se o trabalho dos gestores escolares no cenário de pandemia na gestão administrativo-pedagógica da escola básica pública na cidade de Belém, pois apesar de todas essas questões, o trabalho desses profissionais não pôde cessar. Logo, pode-se afirmar, a priori, que os desafios foram diários pela continuidade do processo educativo no contexto pandêmico nas escolas EMEIF Aquarela Belém e EEEF A Barca Paraense, na cidade de Belém.

Como já mencionado, o trabalho dos gestores escolares sempre demandou complexas e variadas tarefas e enfrentou os mais diversos desafios, dentro e fora das instituições de ensino. A partir do início do ano letivo de 2020, com a situação de crise pandêmica mundial, pode-se dizer que esses profissionais passaram a enfrentar ainda mais dificuldades, pois a situação da pandemia passou a exigir novas e rápidas mudanças para a continuidade do processo educativo (Giordano, 2021).

Apesar de todas as dificuldades, incertezas e angústias geradas naquele contexto da pandemia, uma nova oportunidade de pensar coletivamente, com todos e para todos, pode ter sido o início de uma nova gestão ou de novas formas de gestão para um novo trabalho pedagógico, balizado pelos princípios democráticos (Peres, 2020).

Como afirma Gracindo (2009, p. 144), quando se opta por uma gestão democrática, significa que o trabalho centra-se no "sentido da solidariedade, inclusão e emancipação sociais, como fins da educação, [e] a gestão escolar se conforma como instrumento de transformação social". Dessa forma, ter um novo olhar para a educação e consequentemente para o projeto político pedagógico de cada instituição de ensino, a partir da realidade imposta pelo contexto da COVID-19, pode ter sido o ponto de partida para os gestores escolares adotarem a gestão democrática.

Ainda que os gestores escolares encontrem dificuldades quanto ao desenvolvimento de suas funções, é inegável que são os responsáveis por articular as ações na escola, buscando garantir a participação de todos no processo de perspectiva democrática e assim, transformar as condições de ensino e de aprendizagem. Portanto, a o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares ficou ainda mais acentuado no contexto da pandemia, momento em que se esperaram decisões e novos planejamentos para atender demandas de emergências.

Apesar de este momento ter ocasionado grandes desafios e incertezas aos gestores escolares, surgiram oportunidades de repensar modelos de gestão diante aos novos

tempos. O planejamento de retomada das aulas pôde ser pensado em conjunto, uma nova prática de acolhimento dos alunos se fez necessária, um novo olhar para atender às novas exigências do "novo normal" pode ter sido início de novas relações socioeducativas, pautadas na solidariedade, na inclusão, no coletivo. Quem sabe assim estaremos mais perto de atingir um processo educativo mais ativo, justo e igualitário, ou seja, verdadeiramente democrático (Giordano, 2021).

Em função do exposto, reitera-se que foi sob esse contexto de ideias divergentes e conflitantes dos processos de gestão que a equipe de gestores da escola pública em Belém do Pará atuou no sentido de reestruturar e reorganizar, administrativo-pedagogicamente as suas unidades para a continuidade dos serviços educacionais. Tudo isso em um cenário dos mais improváveis, como foi o caso da pandemia de COVID-19.

Paradoxalmente, nos tempos da COVID-19, nos anos de 2020-2022, deu-se a utilização de forma mais intensa, de procedimentos técnico-científicos típicos da prática gerencial e ao mesmo tempo o exercício da gestão democrática na tomada de decisões e na aplicação das medidas que visavam a proteção das pessoas e a continuidade dos processos educativos. Essa tensão na correlação de forças na prática da gestão da escola básica em Belém foi intensificada no referido período e a busca para melhor compreender esse processo está traduzida na fala dos gestores escolares, como será visto neste texto. Esses profissionais representaram naquele momento o elo principal entre todos os agentes no seio da comunidade escolar.

Nos anos de 2020 a 2022 a gestão da escola básica sofreu os impactos da maior crise sanitária dos últimos tempos, e essa crise expôs a histórica e profunda desigualdade social existente no Brasil. Os impactos gerados e decorrentes dessa pandemia, afetaram intempestivamente a práxis da gestão escolar, que se viu submetida à outra dinâmica de gestão, a qual requereu adaptabilidade, proatividade, inovação, reinvenção e criatividade.

Tal contexto remeteu ao complexo trabalho do gestor escolar diante das diversas situações conflituosas de natureza administrativa, financeira, pedagógica, tecnológica e humana nas quais se deparou frente à necessidade de tomada de decisões e participação coletiva. A esses aspectos adicionaram-se a sobrecarga de trabalho, devido ao excesso de demandas burocráticas, informações e comunicações desencontradas, pressão indevida e imposições, práticas abusivas superiores hierárquicas de ordem administrativa que, muitas vezes, na dinâmica da nova gestão pública desconsideram as condições de trabalho a que os gestores estão submetidos (Guedes; Rosa; Anjos, 2022).

Diante desse cenário, caminhou-se na busca de respostas sobre como pensar uma mudança de ótica que contribuísse para a atuação dos gestores escolares, como coordenadores/mediadores do processo educativo e que priorizasse a liberdade de autonomia, a inventividade criativa e a inovação gestora. Isto direcionou aos fundamentos teóricos e preceitos legais que contemplassem a gestão democrática e participativa, embasadas em ações e decisões fundamentais à educação de qualidade e à formação integral e protagonista dos educandos (Brasil, 2012; Brasil; 2017; Brasil, 2019).

Sabe-se que a pandemia da COVID-19 afetou a vida em sociedade sob todas as formas e na educação, seus efeitos maléficos ainda são sentidos e permanecerão por muito tempo. Aguçaram-se os problemas estruturais na escola, com reflexos sem igual no processo ensino-aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Esses problemas terão que ser administrados pelos profissionais da escola por muitos anos e sob esse cenário, pergunta-se: quem foi (é) esse gestor escolar que atuou/atua na organização da escola? Quais foram as competências exigidas e as praticadas? Sob quais formatos esse profissional atuou? No exercício da função, ele foi o diretor, o administrador, o gestor ou o gerente da escola básica nesses tempos de Pandemia da COVID-19?

Em suma, são reflexões cujas respostas serão analisadas a seguir, considerando os depoimentos dos gestores escolares sobre a questão central deste estudo: frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, como se desenvolveu o trabalho de gestores escolares considerando os novos arranjos implementados na gestão de escola básica pública na cidade de Belém?

5 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: A VOZ DOS GESTORES DA REDE PÚBLICA DE BELÉM

> Somente conhecendo em profundidade o que se passa no interior da escola poderemos conceber e implementar medidas para transformá-la de modo a que ela justifique sua razão de ser como instituição que concorre para uma sociedade mais democrática (Paro, 2010, p. 74).

Nesta seção abordam-se as estratégias de gestão desenvolvidas pelos gestores para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar na gestão administrativo-pedagógica da escola básica pública no período da pandemia da COVID-19 na cidade de Belém.

Partindo do entendimento de Paro (2010), para quem "somente conhecendo em profundidade o que se passa no interior da escola poderemos conceber e implementar medidas para transformá-la", empreendeu-se um esforço analítico no sentido alcançar o objetivo desta pesquisa: analisar o trabalho de gestores frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, considerando os novos arranjos implementados na gestão de escola básica pública na cidade de Belém, a partir das falas dos sujeitos entrevistados pertencentes a duas escolas básicas públicas da cidade de Belém - PA.

As análises se basearam nas categorias empíricas previamente definidas e que foram confirmadas a partir dos relatos colhidos nas entrevistas semiestruturadas, realizada com os sujeitos pesquisados. Considerando com Minayo (2013), os quatro eixos centrais definidos nos roteiros de entrevistas: os fundamentos legais e conceituais que embasaram o trabalho de gestores; os elementos potencializadores que configuraram as ações dos gestores; as novas demandas e dificuldades pessoais, tecnológicas e institucionais e as estratégias de gestão desenvolvidas.

Os referidos eixos, compreendidos dialeticamente, possibilitaram focalizar as questões norteadoras anunciadas na Introdução deste trabalho, quais sejam: Em que medida os fundamentos legais e conceituais de emergência nortearam e embasaram o trabalho de gestores para a gestão administrativo-pedagógica de Escola Básica pública a partir do ano de 2020? Quais elementos configuram e potencializam as ações dos gestores nas escolas básicas no Brasil nos tempos da pandemia? Quais as novas demandas e dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que os gestores escolares enfrentaram em meio à crise, causada pelo coronavírus para a gestão administrativo-pedagógica na Escola Básica em Belém? Quais as estratégias de gestão desenvolvidas

para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19? Os efeitos do período pandêmico implicaram na adoção de um novo modelo de gestão por parte dos gestores?

Para tanto, os principais indicadores utilizados foram: o nível de compreensão e aceitação dos novos fundamentos legais e conceituais de emergência por parte dos gestores; o nível de participação dos sujeitos no processo de elaboração e execução do plano de ação emergencial no âmbito escolar; os elementos que configuraram e potencializaram a ação dos gestores na reestruturação das escolas; a importância atribuída aos recursos financeiros e tecnológicos para a garantia da autonomia das escolas em tempos de pandemia; as contribuições dos Órgãos da saúde e da educação para a orientação e execução do plano de ação da gestão escolar e as principais demandas enfrentadas no período pandêmico.

Com esse propósito, inicialmente realizou-se a pesquisa de campo por meio das entrevistas realizadas com as gestoras das escolas básicas públicas, selecionadas registrando-se as estratégias de gestão administrativo-pedagógicas por eles praticadas em diferentes formatos para atender as demandas impostas pela pandemia da COVID-19. Ora com o atendimento remoto, ora com o atendimento presencial.

No segundo momento, foi realizada a transcrição de todo o conteúdo das entrevistas semiestruturadas com os gestores e registradas as percepções e vivências na forma de documento escrito, acumulando-se vasto material para análise. Essas percepções estão apresentadas por meio da descrição e análise dos conteúdos que nos permitiram chegar ao objetivo geral da pesquisa.

Os sujeitos entrevistados, como já anteriormente, foram gestoras – as diretoras e as coordenadoras - de escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino que estavam à frente da gestão no período pandêmico e permanecem até hoje no exercício da direção e coordenação pedagógica. Deste modo, em cada estabelecimento escolar, foram entrevistados dois representantes da equipe de gestão (o diretor da unidade e um coordenador pedagógico), totalizando quatro entrevistas. Como forma de orientar e de conduzir as entrevistas, elaborou-se um roteiro com quatro eixos temáticos e a partir desses eixos foram aprofundadas outras questões da investigação.

Embasado pela produção teórica sobre gestão escolar na escola básica, bem como pelos resultados obtidos na investigação empírica, desenvolveu-se a tese de que o cenário da pandemia da COVID-19 provocou uma intensificação de novos processos para o atendimento de demandas, antes não afetas à gestão da escola. Esse fato exigiu uma

reestruturação das funções dos gestores em múltiplas dimensões, tendo implicações decisivas para a atuação desses profissionais na mediação das novas relações (ressignificadas) que se estabeleceram no trabalho coletivo na escola básica pública, na cidade de Belém, no período de 2020 a 2022.

A seguir apresentam-se as análises do conteúdo das entrevistas, de acordo com cada eixo temático, relacionando-os aos referenciais teóricos e à questão central da investigação. Ressalta-se, que mesmo considerando a especificidade de cada uma das escolas estudadas, optou-se por analisar o conteúdo das falas das gestoras de modo simultâneo, como forma de facilitar o cruzamento dos dados coletados.

5.1 A GESTÃO ESCOLAR E A LEGISLAÇÃO DE EMERGÊNCIA: orientação ou imposição nos tempos da pandemia?

O primeiro eixo temático abordado diz respeito à legislação de Emergência e iniciou-se a investigação junto aos gestores indagando se os fundamentos legais e conceituais de emergência nortearam e embasaram o trabalho para reestruturação da Escola Básica pública a partir do ano de 2020, em meio ao cenário caótico da crise de saúde pública mundial. Ressalta-se que foram emanados no período pandêmico, muitos documentos advindos das esferas federal, estadual e municipal destacando-se as leis, decretos e resoluções, dentre outros. Em que os documentos ajudaram? Eram orientadores? Embasaram as ações da gestão?

Sabe-se que os gestores das escolas tinham que seguir aquilo que era determinado pelo poder público, por meio de Leis, Decretos e determinações oriundas das Secretárias de Educação e de Saúde, por meio de Resoluções, Notas Técnicas, Recomendações e Memorandos, cujo teor deveria ser seguido por todos os moradores do município de Belém. Esperava-se que quando publicados, esses documentos chegassem até a gestão com o objetivo de orientar, nortear e embasar as ações.

Entretanto, dado a forma como eram elaborados, sem considerar as especificidades das escolas públicas das redes estadual e/ou municipal, acabavam por tornarem-se complicadores para a organização escolar. Em função disso, questionou-se o entendimento e percepção dos gestores em relação ao conteúdo dos referidos documentos. A seguir, destacam-se dois depoimentos das gestoras a respeito dessa questão:

> A partir do momento que **saíam os decretos da prefeitura**, a escola sempre procurou seguir, né? Os decretos da prefeitura, a escola sempre procurou seguir, né? O que vinha determinado, porque em primeiro momento, a gente, houve assim muita resistência dos pais em afastar a criança da escola, né? Houve resistência dos pais, mas, diante de tudo que saía na rádio, na televisão, então, mediante, também, as cartilhas que nós fomos fazendo, eles foram tomando consciência de que realmente a pandemia era uma coisa muito grave e que as crianças iriam permanecer, por um bom tempo, afastadas da escola e, para essa situação, nós elaboramos uma cartilha, tá? Mandamos para os pais, os pais que vinham na escola a gente não agregava todo mundo. Vinha um, vinha outro pai, marcava uma semana para turma tal, uma semana para turma X para que a gente pudesse estar informando esse pai da importância de saber o que era que estava acontecendo, né? durante a situação envolvendo a pandemia!
> (Diretora 1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Aí vieram os decretos, na época da COVID-19, 17 de março é uma data que marca a nossa vida e muito mais a vida da escola, pois o governador fechou, decretou o fechamento das escolas. E, aí? Como foi lidar com esses documentos, que cada dia vinha um, era decreto, era portaria, era no sentido do que caía aqui em cima de nós. Professor, não foi nada fácil, porque as aulas foram suspensas, os alunos ficaram em casa, mas nós tínhamos que vir para a escola...]. Aí misturava, né? a nossa responsabilidade com os alunos, que a gente não queria perder esse vínculo com eles, né? Porque o vínculo é muito importante, a criança ficando muito distante da gente, quando eles retornassem, estaria muito pior, então a gente se preocupava muito com isso, é por isso que nós decidimos. Agora, somando-se a tudo isso, o pavor que todo mundo tinha de adoecer.
> (Diretora 2 - EEEF A Barca Paraense).

Em suas manifestações as duas gestoras foram categóricas em reconhecer a importância do cumprimento das legislações de emergência, em função da situação de gravidade imposta pela pandemia. Como servidoras públicas, as gestoras sentiam a obrigação de fazer cumprir e aplicar as determinações de tais documentos.

Por mais paradoxal que possa ser, as gestoras se apoiavam nas orientações dos documentos para agir uma vez que o fenômeno da COVID-19 era desconhecido e havia certo temor na tomada de decisão unilateral por parte das equipes das escolas. Apesar de as equipes de gestores das escolas não terem sido ouvidas e nem participarem da elaboração de tais documentos, serviram para dar respaldo às decisões internas e como suporte à elaboração dos documentos das escolas como as cartilhas, cronogramas de retorno às aulas presenciais, orientadores metodológicos, plano de retorno às aulas presenciais, dentre outros documentos e comunicados elaborados pelas escolas.

Depreendem-se das falas das diretoras que elas se sentiam mais seguras quando o conteúdo dos documentos amparava as decisões da escola. Tal entendimento é corroborado pela fala da diretora da EMEIF – Aquarela Belém:

> Sim, sim! Quando se trata de Lei, assim, quando nós começamos a fazer reuniões... A gente, tipo assim, nós dividimos a turma da professora Joana: tantos pais para fazer essa reunião porque a sala é pequena, né? E não dava, não comportava: tanto pais vêm hoje, tantos pais, amanhã. Então, quando nós chegávamos com eles, a gente já tinha que ter isso aqui todinho, mais a nossa cartilha. Olha, pai! Nós estamos assim **embasados nessa lei** porque veio assim, veio do Conselho Municipal da Saúde, veio do MEC etc. Entendeu? Para que eles entendessem que a gente estava lidando a partir de uma, de uma resolução, de uma portaria, de uma lei que saiu. Não era porque ela – a gestão da escola – decidia. E, foi assim, que eles começaram a entender o nível da situação!
> (diretora 1 - EMEIF Aquarela Belém, **grifos nossos).**

Conforme mencionado na seção 3 deste trabalho, os documentos normativos de emergência dos tempos da pandemia[31] apresentavam de maneira geral, determinações quanto aos cuidados e prevenção à enfermidade e determinações pontuais para as escolas, tais como o período de fechamento, sugestões quanto ao atendimento remoto, fórmulas para o cumprimento da carga horária diária e anual, bem como planos com regras para o rodízio ao atendimento presencial no retorno.

Tudo isso estava determinado de acordo com as características do cenário epidemiológico definido pelos Órgãos da saúde pública. Essas determinações serviam de orientação para as equipes gestoras e demais profissionais quanto à tomada de decisão para executarem o plano de ação das escolas. Esse fato pôde ser verificado em outro trecho das falas das diretoras 1 e 2:

> Nós ficamos até outubro de 2020 sem aluno! Em outubro de 2020, no dia primeiro. Eu acredito que dia primeiro, nós começamos com a aula alternada dos grupos: grupo A; grupo B; grupo C, A, B, C e D, né, que começava assim com uma média de cinco, seis alunos por sala e nós fazíamos esse quadro, aqui, tá, conforme quantitativo, esse aqui, era quando já estava 50%. À medida que **saiam os Decretos**, nós íamos fazendo isso aqui. Já os grupos mais numerosos que já foram 50% mas nós temos o grupo que era formado grupo A, grupo B, grupo C. Aí vinham, em média, 5 alunos, né, por turma e a gente começou a fazer, semana tal é o grupo tal, semana X é o grupo tal e semana Y..., aí a gente chegava no final do mês, exatamente, **o que o decreto orientava**, em todas as fases né? do rodízio, tanto nos 10%, 25%, 50%, 75%, 100%. O todo retornou em início de 2021! Começamos com 50%, mas quando foi aproximadamente abril ou maio, a escola já foi retornando... quase 100%.
> (diretora 1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Eu lembro que nesse período, logo em seguida, **veio um outro decreto**, que nós tínhamos que entregar **os cartões de alimentação** para os pais. Pense, professor, o medo, né (?) que todo mundo tinha de entregar esses cartões, porque estava assim no auge da COVID-19]. Lembro que ficávamos esperando o governador toda sexta-feira narrar o cenário e o que era permitido de semana em semana. O que era permitido, o que abria, o que fechava. A gente ia cumprindo, tudo aquilo, entendeu? Pode isso, não pode aquilo! Aí, para o retorno, foi a mesma coisa, nossa. Assim que **foi decretado o fechamento dessa escola**, o decreto 609, eu acho que é o máximo. É, 609. Depois que foi o 800, que é o retorno, né? Os alunos já ficaram em casa, e nós vínhamos para a escola. Todos, vinham. Professores, coordenador, toda a equipe vinha. Toda a equipe. Mas teve um período que nem foi possível isso...
> (diretora 2 - EEEF "A Barca Paraense").

Os marcos legais deram as orientações à gestão e o apoio técnico-normativo. Agora, a tradução das determinações dos marcos normativos para a prática foi uma um exercício de gestão das próprias equipes de cada escola. Essa dinâmica orientada pelos documentos de emergência da pandemia perdurou por cerca de três anos (2020-2022).

---

[31] Sobre os documentos normativos de emergência dos tempos da pandemia, Correa (2024) estudo detalhado em ordem cronológica de publicação pelas esferas federal, estadual e municipal e com análise acerca das implicações para o processo de reorganização das escolas no período de 2020-2022.

Nesse período, um fato político trouxe ainda maior preocupação para a situação dos gestores das escolas: a realização das eleições municipais em 2020. O município de Belém passou por mudança de gestão em plena crise da pandemia, saindo o prefeito Zenaldo Coutinho (PSDB) e entrando o prefeito eleito Edmilson Rodrigues (PSOL). Que pese a troca de gestor público, o cenário não se alterou e as escolas continuaram a organizar as suas gestões sob a égide dos Decretos, até porque o novo gestor municipal alinhou-se às determinações do Governo do Estado do Pará.

A respeito dessa mudança de gestão municipal em plena pandemia, indagou-se se as gestoras perceberam alguma diferença de direcionamento em relação à gestão municipal anterior? Se foi perceptível alguma mudança quando o novo prefeito e sua equipe assumiram? Em que aspectos a nova gestão municipal apoiou a gestão escolar quanto às orientações emanadas dos seus próprios documentos? Sobre esse assunto registra-se o relato da Gestora 1:

> A documental, ela continuava a mesma! Foi bem boa para mudança, quase não se percebeu mudanças, tá! Tanto que quando foi em agosto do ano de 2021, a gente já estava com 100% do nosso alunado frequentando a escola, né, já. Principalmente, com os maiores do 5º ano e 4º ano tá nesse aspecto aí, a gente não, não, sentiu tanto, não.
> (D1- EMEIF Aquarela Belém).

Em reforço a essas questões, também se argumentou com as gestoras se as escolas tinham infraestrutura suficiente para cumprir o que a documentação de emergência determinava. Sobre isso, convém trazer a fala da Diretora 1, que assim disse:

> No início... **quando saíam as documentações não. Não tínhamos**! Nós tivemos que nos adaptar, nos adequar ao processo né, principalmente, com relação a parte de higiene, né! E foi assim, porque quando a gente faz compra para escola, como a gente acabou de falar ainda agora que ninguém estava preparado para enfrentar uma pandemia, então o material que a gente adquiria para dentro da escola, né! Ele era um material que era assim para durar um mês, dois meses que é quando sai o **suprimento de fundo** vem até para três meses para durar dentro da escola. Então, como o fluxo de compra de material foi bem mais intenso, principalmente, com relação à máscara, com relação ao álcool, com relação ao material todo de limpeza, então foi um gasto assim bem, bem, bem complicado! Então, nós tivemos que nos adequar àquele processo, por exemplo, coisas que vêm pra gente comprar de expediente, a única coisa que a gente comprou muito de expediente foi papel, porque nós começamos a fazer a parte impressa e o toner para a máquina porque foi, basicamente, nisso que nós gastamos, do resto de limpeza era só água sanitária, o hipoclorito, né! Que a gente colocava na água a parte de fazer borrifação, flanela, álcool tudo que era de limpeza a gente adquiria, foi assim. Bem, a gente gastou muito com material de limpeza e a parte assim de **adequação da estrutura**, pia que nós tivemos que fazer pia lá, lá fora, tivemos que colocar o papel toalha. Tivemos que colocar recipiente para sabão líquido. Então, tudo isso aí foi gasto para a escola. Entendeu?
> (D1 - EMEIF "Aquarela Belém").

Conforme expresso no relato da diretora da EMEIF Aquarela Belém, mesmo em meio a uma crise da saúde pública sem precedentes em nossa história recente, o poder público municipal não apoiou a gestão escolar em relação à implementação das medidas

sugeridas nos próprios documentos emanados da referida esfera do poder público. Segundo a fala da gestora, naquele momento nenhum Órgão especializado da gestão pública municipal direta, no caso a SEMEC, SESMA e SESAN, disponibilizaram recursos materiais e humanos para auxiliar a gestão escolar no atendimento ao que demandavam os próprios documentos oficiais do município de Belém. A falta de apoio foi gritante por parte do poder público municipal e a este respeito, a diretora da EMEIF Aquarela Belém se posiciona, acrescentando o seguinte:

> A escola **não tinha condição de cumprir plenamente** o que estava proposto nos documentos. Algumas coisas sim e outras, não! Tivemos de distorcer o **planejamento financeiro para priorizar**, né, aquilo que os documentos exigiam que fosse cumprido! [... nós liamos os documentos e, seguíamos, tentávamos seguir, tentamos adequar **a gente mesmo, aqui, dentro da escola**. A equipe de gestão que decidia o que fazer se seria uma pia, se seriam duas, vamos colocar aqui, ou ali... Isso mesmo! **Nenhum apoio** adicional material e/ou humano.
> (D1- EMEIF Aquarela Belém).

Conforme os relatos das diretoras nas duas unidades, as medidas tomadas para aqueles primeiros momentos do fechamento da escola, seguiram as determinações dos documentos oficiais. Por conta disso, foi definido o plano de ação para o atendimento remoto aos alunos com os recursos próprios das gestoras, professores e funcionários.

Percebe-se, então, que tudo ficou nas mãos das gestoras, resultando naquilo que autores de referência também criticam: a gestão da crise sem os recursos. Aquela máxima do Estado mínimo, e a ponta que "tem que se virar", encontrar saída. Em suma, a responsabilização de quem está na ponta da gestão da escola.

De acordo com os depoimentos das gestoras foi a gestão da crise sem os recursos necessários, confirmando a ideia do Estado mínimo propalado pelas reformas advindas lá dos anos de 1990. Essa situação foi ratificada pela fala da diretora da EMEIF "Aquarela Belém", que assim se pronunciou:

> Era a condição essencial para continuar atendendo os alunos, agora de forma remota. Nós temos de fazer isso aqui! Essa foi a principal, praticamente! Bora, bora fazer o trabalho! Vamos fazer o que que a criança vai precisar, vamos baixar vídeo! Então, a gente trabalhava de manhã, de tarde e de noite porque a gente saía daqui e ainda ia lá para casa! O meu marido dizia assim: "Minha filha você não tem mais tempo, parece que você tá trabalhando mais na pandemia!" E, realmente, trabalhamos muito mais, muito mais! Foi dobrado o nosso trabalho, tá! Então, a gente se adequou com esse sentido de fazer mesmo trabalho, mandar para o aluno e em seguida, nós procuramos manter a limpeza do nosso ambiente, né? Porque, querendo ou não, ainda ficou gente aqui dentro com a gente, né, mesmo que fosse um lá, um aqui, né, ainda ficou com a gente trabalhando.
> (D1 - EMEIF "Aquarela Belém").

É possível analisar por meio do depoimento da referida gestora o quanto a equipe de gestão e os demais profissionais auxiliares administrativos da escola trabalharam para atender à exigência imediata emanada dos documentos, que foi a implementação de um

novo regime de aulas: o Regime Especial de Aulas Não Presenciais. O objetivo era manter a escola "funcionando", mas constata-se nos depoimentos das gestoras, quão absurda foi a exploração do trabalho de toda a equipe de gestão, especialmente por não contarem com a contrapartida do poder público para a superação de tão grandioso desafio para a (re)organização/(re) estruturação da escola no contexto da pandemia.

De acordo com os relatos das gestoras, os Órgãos da gestão pública municipal da educação (SEMEC) e da saúde (SESMA) promoveram formação no início do fechamento das escolas apenas para leitura dos documentos. As equipes de gestão (diretores e coordenadores) e de professores no período de maior dificuldade receberam orientação de forma remota (*on-line*) em relação ao conteúdo deliberado pelos documentos que apresentavam os fundamentos legais e conceituais de emergência e a abordagem dos pontos relevantes que deveriam nortear o trabalho de gestores no enfrentamento da COVID-19. Todavia, pouco orientavam o atendimento remoto dos alunos e sobre essas formações especializadas iniciais as diretoras relataram o seguinte:

> Tivemos várias, tivemos várias, reuniões on-line tiveram, mas muito para dizer como é e que era exigido né? Algum direcionamento nessa formação, até mesmo formação do professor, da participação, principalmente do centro de formação do pessoal, do Centro de Formação que eles tinham formação não só conosco como gestores, quanto por coordenadora e mais os professores tiveram, entendeu? Independente da mudança de gestão do município.
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Eu fiquei impressionada com a situação emocional da nossa equipe, porque as professoras iam perceber, todo mundo muito nervoso e tal. Aí eu pedi ajuda da assistente social e da psicóloga. Elas fizeram uma palestra on-line e tal. Elas eram da DRE, que era na época. Então, foi on-line, ela falou bonito lá, eu acho que deu para confortar as pessoas daqui da escola.
> (D2 - EEEF A Barca Paraense).

Quanto às práticas preventivas de saúde obrigatórias contidas nos protocolos, como por exemplo, o uso de máscara, a escola por trabalhar com crianças já praticava alguns itens, o que acabou facilitando a implementação dos cuidados especiais. Entretanto, no período da pandemia vários outros itens apresentados pelos protocolos especiais de saúde tornaram-se obrigatórios e as escolas não tinham como cumprir a obrigatoriedade. Sobre esse aspecto a Gestora 1 nos apresenta importante relato:

> Sim! Lidamos com criança, até porque na época que nós começamos, as nossas salas eram todas abertas, era tudo ventilador, não tinha ar-condicionado, né! Então, a gente sempre viveu assim, como é que eu vou lhe dizer, só crianças que estavam gripadas que chegavam com uma pequena máscara para não passar a gripe para os outros. Mas, a gente não tinha assim, costume de tipo assim, chegar aqui e lavar a mão. Entendeu? Não tinha esse costume! Então, a partir da **pandemia ficou esse hábito, sim**... Hoje, as professoras já têm o cantinho, tem um álcool já entra na sala com a mão toda higienizada; a pia está lá só não fica o sabão porque eu não sei por que some até a garrafa de sabão! A questão do álcool, todas as salas têm a sua garrafa, tem o kit, manutenção para a limpeza, né, diária que os funcionários fazem. Isso se intensificou mais ainda. Se intensificou.
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

Percebe-se no depoimento o aspecto positivo da intensificação dos hábitos de higiene entre todos da comunidade escolar, uma cultura nova que se estabeleceu. Outro importante fator da política pública que interferiu na (re)estruturação das escolas municipais de Belém para atender às exigências impostas da legislação de emergência foi o aspecto da infraestrutura. Grande parte das escolas públicas municipais estavam passando por reformas nas estruturas físicas para a instalação de aparelhos condicionadores de ar nas salas de aulas e outras dependências da escola.

Esse era um Programa que estava sendo executado pelo antigo gestor municipal de Belém, que visava equipar as escolas para melhor acomodar as crianças no ambiente escolar em função das características climáticas da cidade de Belém. Entretanto, essa execução teve que ser parcialmente interrompida e posteriormente alterada para atender os protocolos de melhoria da circulação de ar natural nas salas de aulas evitando a circulação do novo coronavírus. Em vista disso, destaca-se o importante depoimento das gestoras sobre como foi lidar com as obras na escola em plena pandemia:

> Naquele período o prefeito Zenaldo Coutinho executava um programa de reformas nas escolas de Belém. Aí veio a pandemia e as medidas dos protocolos determinaram "abre tudo" portas, janelas etc. Como lidar com esse fato? A nossa escola passou por uma reforma sim... Nessa época, a diretora era outra e eu só ouvia ela chamar o pessoal através do WhatsApp: "Gente, compareça à escola para tirar o material do armário". Só que ninguém se atrevia vir na escola. Aí, o que foi que o pessoal pegou? O pessoal pegou todo o material que estava dentro das salas de aula e colocou naquele pátio ali. Eras, houve assim, estrago de material muito grande! Não só material papel, como material equipamento, mesmo! O estrago foi muito grande mesmo! Nós perdemos muita coisa. Inclusive, pastas de documentos da escola.
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Olha, uma coisa importante da gente relatar é o que a escola vinha vivendo naquele momento, né? Nossa escola estava passando por uma reforma. Antes da reforma, o problema maior da escola, que até a gente vai conversar sobre isso, era uma escola extremamente quente. A gente tinha problemas de enchente na escola e de goteira. O prédio estava assim há muito tempo sem reforma e uma situação precária. Então, isso já era um problema antes da pandemia. Quando a pandemia iniciou, nós estávamos no meio de uma reforma na escola.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

A partir desse depoimento, observa-se a dificuldade por parte dos gestores em organizar a escola para atender os preceitos da legislação de emergência em função de uma política de reforma mal planejada pela gestão anterior para as unidades escolares da rede pública municipal de Belém. A reforma que vinha ocorrendo no ano letivo já iniciado, foi "herdada" pela nova gestão do município no início de 2021, e em meio ao **caos estabelecido**, os gestores tiveram que assimilar essa realidade e ainda assim, planejar ações para atender os alunos de forma remota e, em seguida, de forma presencial.

A Diretora da EMEIF Aquarela Belém argumentou que assumiu a direção da unidade em substituição à antiga diretora, afastada por problemas de saúde. Isso ocorreu

em 3 de agosto de 2020, ou seja, em plena pandemia e nos piores momentos dela. A respeito da aplicação e do cumprimento das normas, a gestora expressou o seguinte:

> As normas foram colocadas para gente através da documentação e a gente fez uma **cartilha** para orientar nossas crianças e aos pais! Era um **documento que foi orientador** para que os pais tomassem conhecimento da situação! Foi um documento que **nós criamos**, internamente, baseado naqueles documentos oficiais que foram emanados daquelas instituições - OMS, SESPA, SESMA, CNE, MEC e SEMEC. Foi uma **cartilha elaborada já dentro da escola** a partir de documentos que a gente recebeu! Além da cartilha elaboramos vários outros documentos, né? A gente tem outros, mas no momento eu estou sem eles em mãos. Aqui, tem mais! Esse aqui já foi **o Plano** quando as nossas crianças começaram a ser dividida em 50% para o retorno presencial. Foi o **plano de retorno da escola**! O nosso plano de retorno também já foi contemplado em 2021. Como a gente ia trabalhar com as metas com o retorno por bimestre, né! O que a gente ia trabalhar já como referencial etc.
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém)

Aprofundou-se o tema desse eixo – legislação de emergência – com as coordenadoras pedagógicas que constituem importantes membros no grupo da gestão das duas escolas pelo fato de serem as responsáveis diretas por auxiliar o corpo docente no planejamento, execução e avaliação das aulas, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Indagou-se sobre como essa documentação teria auxiliado na tomada de decisões e no direcionamento das ações do planejamento didático-pedagógico de emergência para o atendimento remoto de alunos e professores e, posteriormente, ao atendimento presencial, ainda no período da pandemia.

Questionou-se, também, a respeito do atendimento das ações sociais como a distribuição da alimentação escolar (sacolão com alimentos da SEMEC e cartão alimentação da SEDUC) e do material didático produzido na própria escola. As coordenadoras pedagógicas destacaram em suas falas a complexidade desses processos à luz da própria legislação oficial de emergência, conforme se verifica nas seguintes falas:

> Eles foram para nós um **parâmetro para iniciar um trabalho** com a escola, porque a nossa escola, como todas as outras, foram pegas de surpresa. Ninguém nunca tinha vivido uma situação como essa, então ficou todo mundo aguardando o que seria a orientação da Rede. Entretanto, **as orientações mais detalhadas** foram feitas por intermédio dos cursos on-line em rede nacional e em nosso caso específico na Rede Municipal, para que a gente pudesse iniciar algum tipo de intervenção pedagógica com os alunos.[...] A maior dificuldade foi ter que proporcionar algum tipo de relacionamento com as famílias e com os alunos à distância... como foi determinado pelos Decretos. [...] Em relação a atuação dos Órgãos públicos, no caso a SEMEC, que é diretamente ligada à educação, ou a SESMA, que é de saúde, no meu ponto de vista, **auxiliaram muito pouco.** Eles garantiram o isolamento e solicitaram que a **gente criasse, a princípio, alguma estratégia** de chegar até as famílias. Mas eles não deram sugestão de como fazer isso. Cada **escola teve que se organizar com seu quadro funcional**. [...] O município de Belém chegou a **elaborar uma cartilha** com aqueles princípios básicos, seguindo a OMS, seguindo o Ministério da Saúde. [... Sim, teve uma cartilha. Mas ela tratava, basicamente, da questão da COVID-19, do isolamento, do que fazer e conhecer um pouco mais isso. Agora, sobre as estratégias pedagógicas, a princípio, no meu ver, não tiveram, não
> (C1 – EMEIF Aquarela Belém).

Reforçando esse entendimento, a coordenadora pedagógica (C2) da EEEF A Barca Paraense, relata em seu depoimento as dificuldades em seguir as determinações previstas nos documentos oficiais emanados da SEDUC/PA e demais Órgãos do Governo Estadual do Pará no período da pandemia,

> A princípio, eles foram assim, tornaram as **relações**, assim, um **pouco conflituosas**, né? Em relação a, quando ele coloca a questão do uso de máscara na escola, a questão do distanciamento, né? Entre as pessoas. Então, para algumas pessoas foi difícil, né? Então, eu acho que assim, a princípio foi bem difícil. Para todos nós. Porque eu, por exemplo pensava na minha família, nos meus pais, no meu filho, de não levar a doença para casa. Eu acho que a gente ficou nessa questão, assim, desse distanciamento com nossos colegas não foi fácil. E as nossas relações, elas ficaram um pouco difíceis, começaram esse distanciamento, porque nós não estávamos acostumados. Então, eu vejo que foi um pouco difícil. Foi um momento, também, assim, bastante conflituoso. Foi **difícil aceitar as novas regras**, as novas determinações. Foi difícil aceitar que a gente não podia mais ter esse nosso dia a dia de acolhimento ao outro. Então, a princípio foi bem difícil.
> (C2 - EEEF A Barca Paraense).

Ainda sobre a temática dos documentos oficiais, a gestora expressou-se afirmando o seguinte:

> Quando **vinham esses decretos**, uma primeira coisa que fez com que nos dividissem [...] os professores foram liberados, os professores e alunos foram liberados, mas a gestão, não. Então, teria que vir para a escola, presencialmente. Então, isso daí impactou muito, muito nas nossas relações, também, nessas relações de trabalho, sim. Por quê? Então, por que razão? Por que razão esse grupo tinha que vir para a escola? Então, **os coordenadores, os diretores tinham que vir**. Era obrigatório vir. E não havia, também, o entendimento, logo a princípio, de que poderia ser em escala. Então, quando um viesse, o outro não precisaria vir. Não, foi assim. Então, esse **entendimento dos documentos**, também, foi um **complicador**, assim, muito, muito difícil. Isso daí, eu não esqueço, então, com relação a essa situação. É obrigatório vir para a escola. Então, isso foi **revoltante**. Eu digo ainda com revolta sobre isso. Falo ainda até hoje! Mesmo usando todas as medidas que eram colocadas nesses documentos, todos os equipamentos, né? Mas, nós não nos sentíamos seguras em momento nenhum.
> (C2 - EEEF A Barca Paraense).

As duas coordenadoras pedagógicas registram em suas falas, explicita e emocionadamente, os elementos mais críticos sobre as políticas educacionais que, geralmente chegam às escolas vindas “de cima para baixo”, bem como são definidas/produzidas fora da escola e, portanto, são impositivas. No caso dos normativos dos tempos da pandemia não foi diferente e isso impactou nas escolas de forma muito abrupta, resultando em uma situação de muita insegurança.

Mais uma vez, as gestoras foram categóricas em afirmar que os Órgãos públicos da educação (SEMEC/Belém e SEDUC/PA) e os Órgãos da saúde (SESMA e SESPA) não auxiliaram e nem forneceram apoio humano especializado. Tão pouco disponibilizaram os recursos materiais imprescindíveis para que as determinações fossem implementadas na rotina das escolas. Assim, cada escola teve que adequar as determinações dos documentos à sua realidade e criar “o jeito de fazer próprio”, a partir dos escassos recursos disponíveis.

As coordenadoras pedagógicas de ambas as escolas, de forma mais crítica do que as diretoras, manifestaram indignação em relação à atuação dos Órgãos da gestão pública, tanto municipais, quanto estaduais diante do quadro que se estabeleceu naqueles tempos de pandemia. Como foi afirmado por essas gestoras, as informações vinham sempre de forma remota e na impessoalidade, nunca de forma presencial.

No início, a equipe de gestão das escolas não teve orientações específicas e nenhuma formação nesse sentido. Além disso, por força dos decretos para amenizar a situação todo os funcionários foram afastados, com exceção dos gestores. O amparo vinha da própria equipe de gestão, porque foram esses profissionais que permaneceram na "linha de frente" para reorganizar e reestruturar todos os processos da escola.

Da forma como foi propalado pelas coordenadoras pedagógicas das duas escolas, ficou a percepção de que ocorreu total distanciamento dos Órgãos públicos em relação às escolas no período inicial da pandemia. Esse fato esse só fez aumentar a sensação de insegurança e abandono por parte da equipe de gestão da escola. Correa (2024) destaca 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 n. 102/CEE 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; 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, 2020b, grifos nossos).

Entende-se, portanto, que o CEE-PA deveria ter agido também como Órgão fiscalizador, mas tratou de incumbir à gestão das escolas uma série de tarefas, o que exigiu

novas maneiras de organização dos tempos e espaços escolares, 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. Sobre esta sobrecarga nas atribuições de gestores, Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 717) argumentam que:

> a equipe gestora se colocou como verdadeira "**articuladora"** e "**mediadora de conflitos**": 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.

O excerto se refere às múltiplas funções atribuídas ao novo papel de gestores nas últimas décadas, mas se aplicou perfeitamente às funções de gestores no contexto da pandemia. De acordo com Hora; Corrêa e Oliveira (2022, p. 4), a suspensão das aulas presenciais fez com que a equipe gestora passasse a lidar não somente com questões administrativas, pedagógicas, financeiras, materiais e de pessoal, mas também de higiene, segurança e saúde da comunidade intra e extraescolar, além do distanciamento dos alunos, que foram afastados do ambiente educativo sem nenhuma perspectiva de retorno.

Além disso, a suspensão das aulas suprimiu o encontro e intercâmbio entre alunos, professores e demais profissionais, escancarando as desigualdades ao deixar evidente a falta de acesso aos meios remotos. A respeito dessa situação destaca-se o importante depoimento da Coordenadora 2:

> Eu lembro, olha, o que eu lembro de alguns documentos dessa época era muito mais complicado. Era **planilha, planilha, planilha** para fazer, para completar, para preencher. Tu lembras das planilhas? Era planilha e faz grupo ou não, eu nem me lembro. Era do período de tanto a tanto, tem que ser isso, do período de tanto a tanto. Aí uma porção de planilhas. Para mim, assim, particularmente, eu penso, **quando eu penso nesses documentos, eu penso neles como muito burocráticos.** Extremamente burocráticos e que, e mais uma crítica ferrenha que eu tenho é com **relação a cobranças nos documentos sem dar suporte, sem dar suporte de internet, sem dar suporte de aparelhos. Eram todos os nossos aparelhos usados, aparelho de celular, computador. [...]** A escola não tem e aí? E a escola faz como? O professor não podia estar vindo na escola e eles é que tinham que dar um jeito deles, também. Tem internet? Tem internet boa, de tudo. de ter celular, de ter. Então, para mim, **os documentos, eles foram burocráticos e complicadores,** eu particularmente não sinto que eles tenham vindo para clarear, para ajudar, não, foi para **complicar mais a vida**, minha opinião, particularmente. Essas planilhas que vieram para que os professores preenchessem sobre a aprendizagem, né? Registro do que os alunos, isso que eles estavam fazendo. Então, realmente, essa documentação foi bem, bem um complicador.
> (C2 - EEEF A Barca Paraense).

Registra-se, assim**, a intensificação do trabalho das gestoras**, pois o acúmulo de tarefas foi notório de acordo com a fala das coordenadoras, visto que elas se sentiram

responsáveis por outras dimensões do trabalho da Escola que antes da pandemia da COVID-19, não eram incumbências delas. Isso fez com que fossem colocadas em situação extrema tensão e foi sob essas condições adversas que enfrentaram os desafios de mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de aprendizagem e promover a justiça social, ao mesmo tempo que deveriam cumprir as metas de eficiência de seus sistemas escolares definidas pelos governos.

O cenário na pandemia de COVID-19 exigiu qualificação extra para o exercício de diferentes funções da gestão escolar nas unidades escolares, não se tratando apenas de uma função meramente burocrática, mas de ação e articulação entre os saberes, espaços e a comunidade dentro e fora da escola. As diretoras e coordenadoras relatam em seus depoimentos o acúmulo de tarefas, a intensificação do trabalho na gestão, uma exploração maior do seu tempo, uma não dissociação entre o tempo do trabalho e o tempo doméstico, porque ficou tudo junto e muito confuso ao mesmo tempo. Assumiram, assim, diferentes funções no espaço escolar e outras funções na relação com a comunidade escolar, especialmente com as crianças e os pais, surgindo um novo papel para gestor da escola.

Sobre isso, Correa (2024) observa que no Estado do Pará, desde a paralisação das aulas em 18 de março de 2020 e após três meses de espera sem que as escolas recebessem nenhum posicionamento da SEDUC-PA sobre como proceder, começaram a surgir as primeiras orientações com destaque para a publicação da Nota Técnica Conjunta n. 1 do CEE/PA - SEDUC, de 26 de maio de 2020 (Pará, 2020c). A referida Nota atribuía um conjunto de recomendações a serem adotadas pela equipe gestora, sem a tomada de nenhuma providência sanitária por parte dos Órgãos mantenedores.

A Nota Técnica Conjunta n. 3 do CEE/PA - SEDUC, de 05 de junho de 2020 (Pará, 2020c), seguiu com o mesmo teor, reiterando todas as recomendações e retirando apenas prazos previstos para o retorno às atividades, em decorrência do agravamento da pandemia de COVID-19.

Vale ressaltar que ao reunir especialmente com as gestoras para informar apenas como deveria ser o plano de ação, 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). Isso reforçou 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).

O ordenamento jurídico do período da pandemia de COVID-19 estava constituído de uma enorme variedade de documentos que de forma sem igual na história do País, eclodiram em curto período e alteraram toda a organização escolar já estabelecida para o ano letivo de 2020. As Leis, Decretos, Pareceres, Portarias, Normas Técnicas, orientações, recomendações, esclarecimentos, planos, manuais, dentre outros que exerceram o "papel de organizadores" da gestão escola, surgiam de forma a vedar e permitir os atos no contexto educacional.

Os documentos de emergência, do ponto de vista jurídico normativo, regularam a organização e o funcionamento das escolas de maneira mais impositiva no período da pandemia. Dessa forma, o modelo decretado se constituiu frequentemente, no modelo de gestão predominante: a gestão de feição gerencial.

O corpo normativo proveniente dos Órgãos centrais foi largamente utilizado no período de pandemia de COVID-19, estando circunscritas orientações e ações que resultaram em enorme a quantidade de regras formais produzidas nos anos 2020-2022, constituindo-se um conjunto de orientações hierarquicamente produzidas e de textos incontestáveis, segundo o pressuposto de que os diversos níveis e agentes da administração deveriam conhecer, observar e reproduzir "em conformidade com a sua letra e seu espírito" (Lima, 2002, p. 47).

Isso leva a reflexão de que a escola está sujeita a uma administração burocrática e centralizada, destoando do princípio da gestão democrática prevista nos ordenamentos legais. Por conseguinte, observa-se que as peculiaridades locais foram ignoradas durante a criação dos documentos no cenário da pandemia, em virtude de que a ação política e administrativa das instâncias centrais se traduziu, dentre outras formas, pela produção e reprodução "de regras formais-legais, num apelo normativista típico do império da racionalidade técnico-burocrática" (Lima, 2002, p. 41).

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. 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).

Nesse sentido, a segurança jurídica, princípio fundamental do Direito, como já ressaltado na seção 3 deste trabalho, passou a operar sob o viés da peculiaridade do

momento vivido, uma vez que as mudanças passam a ocorrer em razão da taxa de contágio do vírus, obedecendo aos critérios estudados por infectologistas, não mais obedecendo tão somente, às metas do processo de ensino-aprendizagem de cada etapa educacional. Assim, aos gestores escolares restou o desafio de cumprir as determinações legais e dialogar com os agentes públicos, com Órgãos legislativos e judiciários, com as famílias e toda comunidade escolar que dependia de sua administração para a continuidade dos estudos e a garantia do direito à Educação Básica.

Pelos relatos expostos nesta subseção, foi possível inferir que os documentos normativos de emergência dos tempos da pandemia, inicialmente apresentaram pouca contribuição no sentido de auxílio no processo de reorganização administrativo-pedagógica das escolas básicas públicas na cidade de Belém para o enfrentamento das condições impostas pela pandemia da COVID-9. Como será evidenciado nos próximos tópicos, a precariedade da infraestrutura das escolas, dentre outros aspectos como a falta de apoio técnico e a carência de recursos financeiros e materiais foram os grandes fatores que dificultaram a aplicação dos determinantes dessas legislações de emergência do período da pandemia. Isso continuará a ser constatado nos depoimentos que se seguem sobre as percepções dos gestores quanto aos documentos normativos e suas influências no processo de reorganização administrativo-pedagógica de escolas básicas públicas no período pandêmico.

5.2 A GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: elementos que configuraram e potencializaram as ações dos gestores na escola básica em Belém/PA

O segundo eixo abordado nas entrevistas diz respeito aos elementos que configuraram e potencializaram as ações dos gestores nas escolas públicas básicas de Belém/PA, diante dos desafios impostos pelo cenário epidemiológico da pandemia da COVID-19. As gestoras foram questionadas a respeito da tomada de decisão interna na escola e sobre as possibilidades de colocar em ação o plano que a própria equipe gestora havia decidido em relação à reestruturação administrativo-pedagógica, de acordo com as condições existentes em cada escola pesquisada.

Com o decreto de fechamento das escolas públicas, inicialmente, as equipes de gestão, funcionários e professores foram obrigados a cumprirem a jornada de trabalho nas escolas por cerca de duas semanas. De acordo com o relato das gestoras, devido o desconhecimento sobre o vírus, alguns ficaram com medo e outros não, para uns era a vida que seguia normalmente, até entenderem que a situação era grave. Sobre o cenário

inicial da pandemia e seus reflexos na reorganização da vida da escola, a Gestora 1 faz o seguinte depoimento:

> Nós todos funcionários, né? Nós vínhamos para a escola, todos, todos! Aí teve um decreto que já permitia o professor ficar em casa com trabalho em atividade remota. Então, o que foi que a escola fez? A escola afastou o professor, só ficou, só ficaram, na escola, o diretor, o coordenador e o pessoal de secretaria e, mais o pessoal de limpeza que eles gerenciavam a limpeza no dia a dia: limpeza das mesas, limpeza de todo local, o tapete que colocava na frente para que as pessoas entrassem e fizessem toda aquela higienização, colocamos a pia, não sei se você quando entrou, viu uma pia lá. Então, tudo isso foi desse tempo, tá? E nós ficamos. Ficou o diretor, ficou coordenador, mas também, teve coordenador que precisou sair, ficou em casa também, tá? E ficou somente o gestor e o pessoal da Secretaria que a gente fazia um rodízio entre eles... para não ficarem todos ao mesmo tempo... Vinha, aqui, um dia fulano de tal, no outro dia, vinha ciclano e, assim, sucessivamente. Então, a gente fez esse rodízio assim. Como a escola, lá fora, era bastante ampla, então os funcionários também fizeram esse rodízio para que não ficassem, muito tempo, as pessoas agregadas no mesmo espaço.
> (G1 - Diretora da EMEIF Aquarela Belém).

Por meio desse relato observa-se que inicialmente, as equipes cumpriam a jornada de trabalho na escola e, preocupavam-se, apenas em seguir aquelas orientações preliminares orientadas pelos Órgãos de Saúde Pública. Foi somente a partir do início do mês de abril de 2025 que ficou determinado o atendimento remoto aos alunos. Sobre essa nova demanda a Gestora (D1) afirmou que:

> Aí veio o outro Decreto que já vinha acrescentar a questão do **atendimento remoto**, tá? E aí foi que a gente sofreu muito! Porque a começar pela falta do pai com relação à **Internet** que o pai, a maioria dos pais, não tinha internet, não tinha essa estrutura e a escola, por si só, não tinha uma **máquina de xerox**, né! Não tinha uma boa máquina para a gente fazer o trabalho para as crianças e os pais virem pegar. Então, foi assim! Uma coisa muito interessante que também, nessa época, a gente apresentou problema com o **Conselho Escolar** da nossa escola, devido uma professora, que era presidente, e que começou a ter problemas psicológicos, e nós não tínhamos como fazer a compra dessa máquina porque ela não assinava o cheque, então, pior nós ficamos, né! Aí, depois de muito tempo, a gente conversou com o senhor que fazia, fornecia o material para gente, e ele conseguiu fazer a manutenção da nossa máquina e a gente começou a fazer os **trabalhos impressos** para os nossos alunos.[...] Então, era todo dia, praticamente, a gente entregando **trabalho impresso** para os alunos; e alguns professores, né, se dispuseram a fazer **aula on-line** para as crianças. Inclusive, a nossa professora de educação infantil ela fazia uma sala toda paramentada na casa dela e começou dar aula on-line para as crianças dela e vários outros professores baixavam o **vídeo da internet** e começamos dessa forma, tá! E, com relação à merenda, alguns pais reclamaram, mas a reclamação com relação a isso, né, porque vindo a criança para escola, a criança se alimenta, todo dia tem a merenda e tal. Aí, depois o prefeito Zenaldo, ainda, começou a **distribuição das cestas** para as crianças. Aquela alimentação que a criança receberia no dia a dia, foi transformada numa cesta. E, então, durante a gestão do prefeito Zenaldo, ele distribuiu quatro cestas, tá? De dois em dois meses a gente estava distribuindo uma cesta! Era uma cesta até boa. Bem boa. Entendeu?
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém)

A esse respeito destaca-se, também, o relato da Coordenadora 2 que reafirma a condição descrita pela gestora D1 (EMEIF Aquarela Belém), vejamos:

> Eu recordo que nós ficamos ainda, por exemplo, mais ou menos umas duas semanas, só afastados, né? Afastados, os professores sem..., só, sem nada. Então, não tinha **nenhuma orientação**. Foi depois dessa situação que a coordenadora comentou, que uma professora teve essa ideia, né? E aí a gente foi, pensou também, né? Fomos nos organizando em relação a isso, de como poderia se dar, porque depois teve que ir para formar grupos de WhatsApp que não tinham, a princípio. Aí teve que ser formado, pega telefone de todo mundo e faz. Mas foi **toda uma logística**, né? Para que isso acontecesse. Mas **a escola aqui não esperou pelos documentos oficiais**. Não esperamos pelos documentos oficiais. Nós, depois de uma ideia da professora, depois a gente se reuniu, pensou, e aí fomos fazer.
> (C2 – EEEF "A Barca Paraense").

Em relação a tudo que foi vivido, o que foi alterado de forma significativa na escola em relação à dimensão pedagógica, à função da escola, à dimensão da aprendizagem e da vivência escolar, apresenta-se o depoimento da Coordenadora 1 sobre o que realmente foi alterado e tornou-se grande preocupação, em função da pandemia:

> No meu ponto de vista, a dimensão pedagógica foi drasticamente alterada, porque se a gente pensa que com o nível de alunos que a gente trabalha, a educação infantil e crianças até o quinto ano, a questão de estar na escola, de conviver, o desenvolvimento da linguagem, da socialização, ele pressupõe esse contato humano. [...] E isso foi drasticamente alterado. Então, a distância é muito difícil. Sem o recurso tecnológico e de estar pelo menos, visualmente, mais próximo, piorou ainda. Então, isso aí eu acho que foi algo que, no meu ponto de vista, nem recuperação tem. Porque a gente está ainda convivendo com crianças que carregam uma deficiência enorme com relação a isso. O fato de a gente não poder estar junto com eles, eles não poderem conviver com outras crianças. Então, tudo que a gente tem que fazer é fazer isso. O que a gente faz em termos de socialização, desenvolvimento da linguagem corporal, foi completamente prejudicado.
> (C1 – EMEIF Aquarela Belém).

Por meio dos relatos das gestoras das duas redes – municipal e estadual –percebe-se que a realidade era igual para as escolas da cidade de Belém. Entretanto, vale ressaltar que as ações para o atendimento remoto aos alunos foram pensadas pelas equipes da própria escola, uma vez que as orientações mais detalhadas dos Órgãos da Educação sobre o atendimento remoto só foram publicadas a partir do mês de maio de 2020, por meio da Nota Técnica Conjunta CEE/PA e SEDUC n. 01/2020. Sobre esse fato complementa a Coordenadora 2:

> Vinha a determinação de fazer, isso. Então, nós tínhamos que… as professoras de casa elaboravam as atividades, né? Porque foi assim, afasta aluno, afasta professor. Aí, depois, na escola, teve uma ideia de uma professora, né? Ah, eu vou mandar através do WhatsApp umas atividades para os meus alunos, para eles não ficarem tão distantes dessa realidade de escola. E aí, essa ideia, ela foi contagiando as professoras. Aqui na escola, foi assim. E aí, então, vamos olhar, nós que somos coordenadoras, vamos olhar essas atividades que irão para as famílias através do WhatsApp, do grupo de WhatsApp. Mas, tinham aquelas crianças que elas **não tinham acesso à internet**. E agora, essas crianças não podem ficar prejudicadas. **Vamos na escola imprimir** essas atividades, e vamos entregar para esses responsáveis, para as crianças fazerem essas atividades. Só depois de algum tempo que essas práticas foram oficializadas pelos Órgãos da educação (CNE, MEC, SEMEC e SEDUC). Muito depois. Muito depois. Muito depois e a nossa escola já estava fazendo esse trabalho
> (C2 – EEEF "A Barca Paraense").

Sobre as possibilidades de organização inicial da escola para atender os protocolos da saúde e orientações para o atendimento remoto, o depoimento da coordenadora 1 evidencia as precárias condições estruturais que a escola apresentava:

> Nós tivemos muita dificuldade. Primeiro que a nossa escola estava passando por uma reforma. Então, a escola estava de ponta cabeça. Então, chegava material, a escola destruída lá, passando por uma reforma. Então, isso já dificultava e a gente tinha **poucos recursos para adquirir material de higiene**. O que eles orientavam lá, os tapetes, higienizadores, pias, aquisição de álcool em gel, essas coisas todas já tinham escassez de mercado, que as coisas estavam sumidas. Exatamente. E, para adquirir isso tudo, a gente teve um trabalho enorme, isso foi uma **grande dificuldade** nossa, né? É, e outra coisa também, nesse momento, a gente precisava muito de internet para poder alcançar. Por exemplo, se fosse para fazer um trabalho com remoto on-line, a gente, a **escola não tinha nem internet**, não tinha nem um ponto de internet na época. Então, o que a gente usava eram os celulares particulares da gestão e dos professores. Ou as outras medidas previstas no remoto. Exatamente. [...] Impressos, atividades. Impressos. Aí, o que a gente fazia? Por exemplo, nós, a princípio, nós fizemos **bloco de caderno de atividade** para entregar para os alunos. Aí, a gente marcava por turma, os pais iam na escola receber esse material. E aí, a gente entregava e dava um prazo para eles devolverem, para que os professores fizessem a correção. E isso atingiu um grupo de alunos. Alunos, assim, dos pais mais interessados que iam. Mas teve aluno que nunca, a família nunca compareceu durante a pandemia toda para receber nenhuma atividade. E a gente não estava na escola e nem tinha como ir à casa de ninguém. Isso não foi feito. Em algum momento, nem podia. Na época mesmo do ápice da pandemia, nem podia fazer isso. Então, o que a **escola colocou efetivamente em prática foram duas ações**. O recurso do telefone. As professoras gravavam aulas. As professoras gravavam aulas através do WhatsApp. No WhatsApp. Montaram grupos com os alunos. Aí, elas faziam aulas e no horário delas de aula, elas conversavam com as crianças, com os pequenininhos, contavam história, mostravam materiais e tal, da casa delas. E essa atividade, aí eles faziam atividade, faziam foto, mostravam à professora. Às vezes, viam, a gente via atividade que tinha a mãe acompanhando, o pai também, né. E, então, foi dessa forma.
> (C1 – EMEIF "Aquarela Belém")

O relato remonta à questão da falta de infraestrutura das escolas públicas na cidade de Belém. Como atender as determinações legais de emergência se as escolas apresentavam carência de recursos materiais de várias naturezas? As Coordenadoras relataram que por não haver internet na Escola para o atendimento *on-line*, assumiram a função de fazer a impressão das brochuras. Elas chamaram a atenção para o fato de que na carência de recursos, quem assumiu foi a própria gestão da escola.

Assumiram o compromisso de otimizar os recursos para a impressão das brochuras que em si é um processo complexo, pois os professores preparavam as atividades, enviavam para a escola e as gestoras iam para imprimir, encadernar e organizar os envelopes com os nomes das crianças para serem entregues nas mãos dos pais e das mães. Esse processo de reprodução e de entrega do caderno de atividades para todas as crianças precisa ser ressaltado, pois constituíram trabalhos novos que foram desenvolvidos pela equipe de gestão das duas escolas.

É possível observar por meio dos depoimentos das gestoras das duas unidades que suas falas são consonantes em relação às dificuldades iniciais para atender as demandas dos protocolos de saúde e as orientações dos Órgãos da educação, especialmente no que se relacionava às condições de trabalho e aos graves problemas na infraestrutura (de instalações físicas, recursos materiais e humanos), que configuravam o quadro geral em

que se situavam as escolas públicas da cidade de Belém, naquele contexto. Como ressignificar a gestão escolar em contexto tão adverso e mediante a situação de escassez de recursos de toda natureza?

A crise da pandemia veio expor de maneira mais contundente a realidade das escolas públicas das diversas redes em nossa cidade, que já refletia as consequências de uma crise estrutural mais ampla. Ressalta-se que, de acordo com Santos (2020) a crise da COVID-19 não está contraposta a uma situação de normalidade, pois o mundo já vivenciava este agravamento social desde o avanço do neoliberalismo em 1980.

Corrobora-se com Orso (2020, p. 2-3) que, ao contrário, a pandemia apenas agravou uma condição de crise já existente, já que "o capital não dá tréguas", aproveitando-se do momento atípico para induzir um sentimento de "apreensão, inquietação, espanto, assombro, preocupação e pânico". Sobre isso, Santos (2020) reforça que o Coronavírus não causou desigualdades nas estruturas sociais, apenas corroborou em sua visibilidade, uma vez que já existiam na sociedade do capital, em sua essência opressora, sem esquecer que qualquer quarentema é discriminatória e reforça a injustiça, a exclusão e o sofrimento. O depoimento da gestora confirma tais reflexões ao relatar as reais condições das escolas para o enfrentamento das condições impostas pela pandemia:

> Pegou todo mundo desprevenido! Muitas pessoas sem saber acessar à internet, sem saber baixar vídeo. **Sem nenhuma estrutura, propriamente, dita para lidar com a situação**. Então, eu vi assim que no primeiro momento **todo mundo ficou desnorteado**, né, para lidar com o computador, para lidar com isso aqui, aí foi o momento que todo mundo repensou, procurou o celular, procurou mexer, pegou os seus filhos, filhos de todos os professores que têm filho, aqui, foram ajudar a baixar vídeo, sabe? O marido ajudou baixar vídeo. Ensinou como fazer uma aula, tá! A professora Leila que, que começou a fazer umas aulas, ela não queria aparecer na tela. Ela só botava a voz dela e baixava aula e, então, essa parte, nossa prática de mexer com a internet, ela se intensificou. A gente aprendeu a mexer na internet a partir deste momento que ele tinha que dar um retorno para o aluno. Entendeu?
> (Gestora 1 Diretora da EMEIF Aquarela Belém).

Retoma-se por ora o contexto do início do ano letivo de 2020 para a realidade das escolas das redes públicas de ensino: na rede municipal de Belém as aulas já tinham iniciado no mês de janeiro, portanto, alguma organização já estava em curso no que diz respeito ao planejamento anual, à definição do calendário escolar e, até mesmo, às reuniões de pais e mestres, dentre outros itens.

No caso da rede pública estadual, o problema se tornou ainda mais complicado, pois para essa rede as aulas só iniciaram no mês de fevereiro de 2020. Imaginemos a interrupção abrupta dessas ações em função do advento da pandemia da COVID-19 que provocou a alteração nas ações das escolas em todos os sentidos. Sobre essa interrupção a Coordenadora 1 ressaltou que:

> As aulas começaram em janeiro, a gente fez a formação inicial. Então, a gente já tinha mais de um mês de aula. Porque foi dia 18, né, 17 de março. É, na semana de 17 de março. A gente estava tendo aulas normais. Até no dia que foi decretado, a gente estava tendo aulas normais. Então, a gente já conhecia o grupo de alunos. Já tinha passado pela semana pedagógica, já tinha tido a primeira reunião de pais/mestres. Aí veio a pandemia, já tinha tido até a festinha deles de carnaval. Aí já tinha um vínculo, né. Já tinha um conhecimento identitário com esses alunos das turmas de 2020.
> (C1 – EMEIF Aquarela Belém).

Portanto, o desafio foi reorganizar os processos da escola, que mal tinham sido organizados para um novo ano letivo, sob determinadas condições estruturais já estabelecidas, as chamadas "condicionantes estruturais", definição dada por Paro (2000, p. 43) para o conjunto dos recursos materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos planejados e disponibilizados a cada ciclo de uma gestão pública.

Sabe-se que os processos de "reinterpretação" e "recriação" das políticas educacionais se traduzem nos pormenores do dia a dia da gestão escolar. Segundo Paro (2016, p. 93) o rol das preocupações da gestão escolar incorpora "tudo que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos". isso envolve tanto a "coordenação do esforço humano envolvido, quanto à organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados".

Por meio dos testemunhos das gestoras percebe-se que todo o esforço inicial dos gestores para organizar a escola para um novo ano letivo foi paralisado e a situação ficou na inércia, à mercê das orientações dos Órgãos reguladores oficiais da educação. A equipe de gestão das escolas ficou, pelo menos no início do período crítico, um tanto sem noção do que fazer, sem direção alguma. As pequenas ações só ocorreram em função do esforço coletivo de gestores e professores, os quais contavam com limitados recursos materiais e com os parcos recursos financeiros existentes na escola, ou ainda, aqueles recursos que foram mobilizados no ceio da comunidade escolar.

Dessa forma, observa-se que a equipe de gestores contou, inicialmente, apenas com os elementos/recursos mínimos que existiam na escola disponíveis para o início do novo ano letivo, fato esse que dificultou a (re)organização da escola para atender as demandas oriundas daqueles tempos da pandemia: o combate e prevenção à COVID-19 e o atendimento remoto aos alunos. A potencialização dos recursos materiais e humanos só foi possível em função do trabalho mediador realizado pela equipe de gestão e pela participação ativa dos professores e funcionários da escola para executar um plano inicial mínimo. Essa questão marcou a relação de ausência do Estado na organização da política educacional naquela conjuntura.

Dos depoimentos das gestoras sobre a temática do Eixo 2 – os elementos que configuraram e potencializaram as ações dos gestores – destacou-se a preocupação inicial com três importantes fatores para a tomada de decisão sobre qualquer plano de ação a ser implementado pela equipe das escolas pesquisadas: a relação da gestão escolar com os professores, a relação da escola com os alunos e a relação da escola com a família. Esses fatores foram basilares para a reflexão sobre como a organização escolar trabalhou para que professores e estudantes tivessem aproveitamento dos temas e conteúdos desenvolvidos remotamente. Além disso, foram cruciais para (re) pensar o papel da escola como uma instituição que mesmo em tempos de crises como aquela ocasionada pelo novo coronavírus, teve importante papel por conta de seus pressupostos pedagógicos e sociais.

Neste ínterim, para executar o plano inicial das ações planejadas pela gestão escolar em tempos de pandemia, as gestoras precisaram levar em consideração a realidade social, marcada pela precariedade de muitos estudantes. Isso foi importante porque não bastava defender a não interrupção do ensino, era preciso pensar nos caminhos plausíveis, junto com a comunidade escolar, para que todos os estudantes pudessem participar das aulas, de uma forma ou de outra.

Essa foi uma questão delicada e que gerou grandes dificuldades para os gestores, pois muitos estudantes oriundos de famílias de baixa renda não possuíam acesso à internet e aparelhos como *smartphones* e computadores em suas residências. Muitas das vezes as famílias só possuíam um único aparelho celular que era compartilhado por toda a família. Nesse sentido, a gestão escolar precisou pensar em estratégias para que todos os estudantes pudessem vivenciar, minimamente, as atividades de ensino propostas naquele contexto da pandemia. Essa preocupação está expressa no depoimento a seguir:

> Aqui na escola eu sentia assim que alguns professores, eles ficavam muito preocupados com a pandemia, chegaram até tipo assim, olha eu estou com muito medo! O medo assim se estampava, mas não eram todos, eu diria assim, que eram em torno de 30% dos professores bem medrosos mesmo! Mas, os demais vinham para cá, pois queriam estar conosco. Eu dizia: "Mas você tem que ficar em casa", "mas não, mas é que eu me sinto bem, eu me sinto bem dentro da escola", você está me entendendo? Mas a nossa preocupação mesmo em si eu acho que não foi nem a questão da doença, **foi a questão do prejuízo aos nossos alunos! A maioria sentiu isso. E, hoje, nós estamos** sentindo...] Muitos professores falavam "meu Deus nós vamos ter uma quebra muito grande nas nossas crianças" e, hoje, em 2023 a gente ainda está com aquelas crianças que não passaram pela educação infantil que não passaram pelo primeiro ano e já estão no 3º e 4º ano e, agora que eles estão aprendendo a ler e escrever.
> (D1 – EMEIF Aquarela Belém).

Coube à equipe de gestão escolar potencializar esforços e relativizar a realidade social de seu corpo discente para que nenhum estudante fosse prejudicado por não ter recursos para acompanhar as aulas e o desenvolvimento dos conteúdos. Ficou evidente o

compromisso e o cuidado com os professores por parte da equipe de gestoras nas duas escolas, pois em vários momentos durante as entrevistas as gestoras se mostravam muito amorosas com os professores e funcionários. Elas relataram que sempre contavam com toda a equipe de professores quando eram acionados, pois havia uma relação de muito comprometimento e um trabalho coletivo que foi assumido por todos, apesar do distanciamento físico e das condições adversas.

Em função dessa reciprocidade, o grupo se manteve coeso, mesmo com todas as dificuldades. Inclusive houve casos nos quais professores iam para a escola, mesmo quando era proibido. Eles preferiam ir para lá pela condição de trabalho, do que ficar em casa, até mesmo nos momentos do *lockdown*.

Para além das questões pedagógicas, a equipe gestora ainda teve de mobilizar esforços e intensificar o trabalho em relação ao aspecto social com a manutenção do atendimento à merenda escolar, pois em alguns casos representava a única forma de alimentação saudável dos alunos, conforme relata a gestora (D1):

> Essa foi uma coisa muito forte! Por exemplo, eu quando eu comecei, quando começou a pandemia, estava em uma outra EMEIF que foi período que a Prefeitura de Belém começou a gerenciar as cestas básicas. Nesse tempo, o coordenador ficou fora, os dois coordenadores que tinham na escola, ficaram. todo mundo ficou fora! Só ficou eu, a diretora e mais o secretário escolar, então nós duas e mais o secretário tivemos que gerenciar, aproximadamente, umas 700 pessoas para virem pegar cestas básicas. Era muita gente! Naquele período, a gente pensou isso, já em 2020, nós pensávamos que nós fôssemos pegar o COVID porque foi muita gente que a gente atendeu. (D1 – EMEIF "Aquarela Belém").

De modo geral, os depoimentos revelam o papel de mediação desenvolvido pelas gestoras para superar os principais obstáculos em gerir a relação da escola com a comunidade para além das questões educativas. Naquele contexto, deu-se a assunção de um outro papel na gestão: prover a segurança alimentar das famílias. As gestoras assumiram essa nova tarefa porque estavam no pelotão de frente para atender e executar todas as determinações oriundas dos Órgãos oficiais. Na percepção das gestoras, o choque principal causado de imediato pela pandemia foi o rompimento do atendimento pedagógico presencial e a falta de assistência alimentar das crianças, o que ensejou ação direta dos gestores em papeis que outrora não lhes cabiam.

Diante do exposto, nos tópicos seguintes serão abordadas as ações desenvolvidas pelas equipes de gestão das duas escolas para enfrentamento dos novos desafios que se apresentaram naquele contexto da pandemia.

5.3 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: entre o pessoal, o tecnológico e o institucional

O Eixo 3 da entrevista com as gestoras das duas escolas pesquisadas abordou as novas demandas apresentadas para as escolas básicas públicas no contexto da pandemia e as dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional enfrentadas com o propósito de reorganizar administrativo-pedagogicamente as escolas para o atendimento dos alunos nas condições adversas da pandemia.

Sabe-se que as circunstâncias trazidas pela pandemia de COVID-19 impuseram em escala planetária a necessidade de adoção de um conjunto de medidas que acabou por produzir novas formas de relacionamento e convivência social, pautadas pelo distanciamento e pelo isolamento social. No caso da educação escolar, impôs-se aos sistemas de ensino a definição de novas sistemáticas de organização do trabalho pedagógico como alternativa que de alguma maneira daria respostas à sociedade, às famílias e à própria comunidade escolar, mormente à suspensão das atividades presencias letivas do ano de 2020 (Carvalho; Gonçalves; Morais; Calixto, 2021).

De forma específica ao campo educacional, a pandemia também introduziu uma série de dilemas: organização da dinâmica de ensino, atendimento educacional aos estudantes, garantia da continuidade das aulas, dentre outros. Estes dilemas, somaram-se às já existentes desigualdades sociais, projetando no trabalho de gestores, docentes e comunidade educacional a necessidade de (re)formulação dos processos pedagógicos e da própria atuação profissional diante de um atípico momento. Cobravam-lhes a adoção de estratégias que garantissem uma propensa qualidade no ensino, premissa central das políticas públicas educacionais em vigência (Saviani, 2020).

Nesse sentido, a pesquisa arguiu inicialmente as gestoras sobre as novas demandas que as escolas passaram a atender e as dificuldades enfrentadas para suprir as necessidades advindas do ensino remoto emergencial, alternativa emanada das orientações dos Órgãos de regulamentação da educação nacional/local, como possiblidade de continuidade do ano letivo 2020 que ora se iniciava.

Nessa perspectiva, buscou-se extrair por meio dos depoimentos das gestoras, incidências dessas orientações e em que medida elas expressavam “novas dinâmicas de organização” e “lógicas para a natureza do trabalho pedagógico” (Carvalho; Gonçalves; Morais; Calixto, 2021, p. 125) para um público-alvo muito específico: as crianças da educação infantil e do Ensino Fundamental. Ademais, diante dos novos parâmetros e estratégias de ensino que o contexto pandêmico exigiu, questionou-se quais foram as

implicações dessas determinações sobre a (re) organização do trabalho pedagógico sob orientação das equipes de gestão.

Saviani (2020), em análise sobre a "nova realidade" trazida pela COVID-19 afirmou que o advento da pandemia do Corona vírus provocou a necessidade do isolamento social, com a recomendação da permanência em casa, e em consequência disso, no início do período letivo de 2020, com as aulas suspensas, surgiu a proposta do "Ensino Remoto", momento que sobreveio a Educação a Distância/EaD como um substituto do ensino presencial, excepcionalmente, naquele período da pandemia em que a educação presencial se encontrava "interditada". O autor ressalta que até aquele momento a EaD tinha existência regulamentada, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Com base nessa "nova realidade", questionou-se as gestoras sobre esse contexto, obtendo importante depoimento da diretora (D1), que a assim a descreveu:

> A **falta de conhecimento**, de preparo com **relação à internet** que a maioria, maior parte de nós desconhecia, como estar mexendo com a internet para realizar nossas aulas, transmitir, né? **Conhecimento de informática**, formação de grupo virtual, que a gente teve que aprender com os filhos, com os colegas de trabalho. E, a **estrutura financeira** em si da escola, porque nós tivemos que **realocar suprimentos** de um local para o outro para que a gente pudesse adquirir material de limpeza que houve a necessidade dessa aquisição; e a **parte pedagógica**, propriamente dita, com relação às **aulas** que tinham que ser **remotas** e com o **material impresso**, **vídeos** para as crianças... Foi um aprendizado muito grande que a gente teve com relação a isso. Foi um **grande desafio na dimensão pedagógica** e na **reestruturação da escola** em si, com a limpeza, não que a escola fosse suja, mas nós tivemos que melhorar a limpeza porque foi exigido pelos protocolos para aquele momento. Foi basicamente isso!
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

Da mesma forma, a gestora (D2) expressou em sua fala as dificuldades que sua gestão teve para colocar em prática alguma ação que atendesse de forma remota os alunos naquele contexto da pandemia,

> **Foi um trabalho, professor. Muito trabalho!** Foi a época que essas professoras mais trabalharam. Mas, nós nunca paramos, professor. Essa coisa, essa satisfação nós temos. **Sem orientação nenhuma da SEDUC** nessa época! Olha só como foi, porque não foi da SEDUC as orientações para as escolas, que nenhuma escola continuou com isso. A professora do 5º Ano, como ela dominava, né? Ela tinha esse trabalho com os alunos, dever para casa quando ela passava, começou por ela. E, as meninas começaram, poxa, mais dá para a gente mandar por WhatsApp. Aí, uma foi ensinando a outra, entendeu? E as coordenadoras ali, assessorando. E, foi assim que surgiu essa ideia. [..., mas, enquanto isso, os trabalhinhos continuavam, professor. Pelo WhatsApp, as professoras em pleno "lockdown", **as atividades nunca deixaram de ir para as crianças.** Você vai constatar isso com a nossa vice-diretora. Que ela e a coordenadora recebiam. Era. E, quando elas recebiam, quando era para imprimir, né, mandavam por e-mail. Do e-mail imprimia para os pais que não tinham acesso, que não tinham, por exemplo, um celular. Aí, esses vinham buscar na escola o impresso. [...] E essa ação foi **multiplicando**, uma foi passando para a outra.

> E pronto! Aí, ficou do primeiro ao quinto ano. Era grupo de WhatsApp de cada sala. Cada sala tinha essa professora tal. E elas tinham também o WhatsApp com os pais. Que isso depois deu uma confusão, porque os pais, tem pai abusado, né? Tem pai que não respeita. Aí, quando nós retornamos, até eu tirar esse vício, levou um tempo. Porque aí eu tive que colocar, olha, agora nós vamos ter um áudio em geral. É, acabou aquele tempo e tal. Mas, elas tinham o WhatsApp de todos os pais e entravam em contato diariamente. E isso ajudou muito.
> (D2 - EEEF A Barca Paraense).

Por sua vez, as coordenadoras 1 e 2, que coordenavam os processos pedagógicos das suas respectivas escolas junto aos professores e alunos, argumentaram a respeito das dificuldades iniciais em colocar o plano de ação da escola em prática em função da falta de recursos e de experiência em lidar com o atendimento remoto. Tais dificuldades estão expressas em suas falas:

> A escola não tinha **nenhuma experiência** nenhuma, nenhuma. Na época, a gente nem tinha ainda as mídias sociais na escola. A gente ainda não utilizava Instagram, Facebook, nessa época não tinha na escola. Nós tínhamos antes um blog, quem gerenciava esse blog era professora de sala de leitura, mas que ela já havia saído da escola, até ele estava parado...]. A gente não tinha as redes sociais, que nós já fomos criar depois disso, depois da pandemia. Nós voltamos para a escola, foi uma das primeiras providências, inclusive eu que criei lá o Instagram da escola, o Facebook, que aí os pais entraram para ir acompanhando. Então, **experiência remota** nós não tínhamos. [...] só uma **experiência efêmera**, quando o aluno está doente, organizamos uma atividade, uma coisa assim. Nesses casos, por exemplo, sempre foi uma prática. Os pais, eles sabem que quando tem filho doente, eles têm que ir à escola comunicar. Então, até para justificar a falta, porque ela é feita no sistema. Então, eles têm que procurar a escola. Aí, eles quando vão, quando é um atestado maior, o professor orienta, às vezes entrega o livro que fica na escola, leva com as páginas marcadas para o aluno fazer, entrega bloco de atividades. Aí, o pai vai no final da semana na escola, leva o que ele fez. Isso a gente tinha, mas era **caso esporádico**. Uma experiência didática para atender um caso ou outro e, nunca, toda a coletividade da escola.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Então, nós nos ajudávamos desta forma. Era através dessas conversas on-line que a gente foi **aprendendo na marra a fazer**, porque a gente não sabia, a gente não fazia antes, né? E, aí, fomos aprendendo, quando uma aprendia, ensinava para outra, e íamos passando isso, nós íamos socializando e elas também fazendo com os alunos. Depois que foram formados os grupos das turmas. Porque até então, não tinham grupos de WhatsApp da turma. Aí, era, se tinha, era uma professora, né? Fazia "videozinho", porque foi aprendido a fazer aquele "videozinho", explicando, que era o vídeo ao mesmo tempo, explicando. Então, isso foi ao longo do tempo, né? Esse foi o recurso que, inicialmente, nós tínhamos o mais democrático. Foi principalmente pelo WhatsApp. A principal foi o WhatsApp. YouTube já é depois, já foi o YouTube, o Meet, tudo foi depois, né? Mas, a princípio mesmo, foi pelo WhatsApp. Foi cada professora, na sua casa, **fazendo do jeito que conseguia fazer**. Tinha aquelas que tinham mais habilidades, né? E outras que não...
> (C2 – EEEF A Barca Paraense).

Em suma, esses depoimentos refletem os desafios e as enormes dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que a equipe de gestão enfrentou para executar o plano de ação inicial, visando o atendimento remoto das crianças no contexto pandêmico. Por meio destes depoimentos é possível perceber o despreparo da equipe da

escola em lidar com a tecnologia, apesar do significativo desenvolvimento que a humanidade já obteve nessa dimensão do conhecimento. Observou-se que tal conhecimento ainda não se encontrava plenamente acessível à comunidade escolar das redes públicas da cidade de Belém, ou seja, o atraso tecnológico era real, e os ambientes virtuais com acesso à internet e aos equipamentos adequados eram praticamente inexistentes nas escolas públicas da educação infantil e do ensino fundamental.

Apesar dessa realidade, contraditoriamente, percebeu-se o esforço coletivo da equipe da escola para que de alguma forma acontecesse a reorganização das ações pedagógicas de forma remota. As estratégias consistiram uso de material impresso e de vídeos por *WhatsApp*, bem como na reestruturação física da escola para atender às orientações dos protocolos da saúde, visando o possível retorno das aulas presenciais.

Cabe destacar que coube à equipe gestora, por força daquelas novas exigências, desempenhar um novo papel que foi de adquirir novas técnicas de trabalho. Isso porque o momento demandava novas habilidades e competências que foram postas em ênfase para organização e execução dos planos de ação elaborados pelas escolas para permitir que os estudantes mantivessem uma rotina básica de atividades escolares, mesmo afastados do ambiente físico das escolas (Santos, 2020; Saviani, 2020).

A respeito do aspecto da formação profissional, questionou-se na nas entrevistas com as gestoras se a equipe teve apoio dos Órgãos oficiais da educação (SEMEC- Belém; SEDUC-PA), pois essa ação de natureza institucional representava um ponto chave no processo de (re)organização das escolas em função das novas exigências, dos novos contextos e de um novo ambiente de trabalho para atender as demandas do protocolo de biossegurança, do novo regime de aulas não presenciais e para prover a orientação dos professores e demais funcionários da escola. A esse respeito, disse a Coordenadora (C1):

> Teve uma formação técnica para diretores, coordenadores. A orientação da SEMEC-Belém foi que a **gente produzisse material** para entregar aos alunos. Assim como eles mandaram também kit, né, que foi entregue na época da pandemia, foi entregue kit de alimentos e de material. Então, os pais iam até a escola para receber isso no presencial, os pais. Foram apresentadas apenas **medidas normativas**, pois **os documentos** falavam de forma geral e cada **unidade** tinha que se **adaptar conforme as suas possibilidades.** [...] Um pouco mais adiante, nós tivemos alguma formação sim. Nós tivemos **lives da prefeitura** e, na escola mesmo, com os professores, a gente acabou fazendo, já por experiência que eu tive na escola privada, né. No meu caso, eu trabalhava também na rede privada, então, eu trazia para cá. Tanto que todo mundo gostou muito, a gente fez **reuniões**, eu fiz a **formação pedagógica inicial do ano**, eu fiz **on-line**, para a gente escolher o **tema de trabalho** durante o ano. Aí, a gente selecionou trabalhar com a questão da COVID-19, dentro dos temas de saúde, de leitura, tudo a gente foi elencando com o que a gente estava vivendo. Isso a gente fez tudo **a distância**. Fizemos reuniões com os professores. Aí, a gente fazia semanalmente reunião para saber o que que eles estavam conseguindo fazer. Quem estava atendendo. Quem estava atingindo o aluno. Nesse aspecto, até que foi muito legal.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Diante desta declaração, passou-se a participação dos Órgãos oficiais da educação nesse processo de formação das equipes, no caso da EMEIF Aquarela Belém. Perguntou-se: qual foi a participação da SEMEC-Belém no processo de formação inicial de gestores e professores para o atendimento do novo regime de aulas não presenciais? A Coordenadora (C1) respondeu o seguinte:

> Da Rede, não houve live com de Formações específicas, como a gente estava tendo em outros locais, não houve a princípio aqui na nossa escola... [..]. Nem sobre o protocolo de biossegurança e nem sobre o ensino remoto. Não, nenhum dos dois. Logo, a princípio, não chegou isso. Chegaram normativas impressas, eles divulgaram através de e-mail para a escola. Mas, logo a princípio, não houve isso. Recursos tecnológicos que nós tínhamos na escola para aulas presenciais, no regime de aulas presenciais, a gente tinha pouca coisa. Data show, televisão. Remoto nenhum, porque a gente não tinha nem internet. A escola, a princípio, não tinha uma rede dedicada ou rede de internet. Não tinha. A gente usava, tinha um ponto de internet para o computador da Secretaria, isso sempre teve. E, continuou tendo, mas para o uso dos professores, dos coordenadores, a gente não tinha nada. A gente usava a nossa internet particular. E os professores também de casa, quando faziam as suas aulas para os alunos, gravavam historinha, gravavam uma orientação de como realizar um trabalho, também era com a internet de cada um. Até porque a gente estava em casa, também. Então foram só celulares particulares.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Depreende-se desses depoimentos da Coordenadora da EMEIF Aquarela Belém o fato de que tudo o que foi (re) organizado inicialmente, partiu da iniciativa das gestoras no exercício da relativa autonomia que a equipe dispunha naquele momento, pois as formações iniciais voltaram-se apenas às orientações de ordem técnica, quanto ao cumprimento das normativas. De acordo com as gestoras, muitas vezes as orientações eram enviadas por *e-mail* e dependiam do nível de entendimento das próprias funcionárias. Não ocorreu, portanto, um processo de formação continuada proposta pela SEMEC-Belém, ou pela SEDUC-PA que auxiliasse as gestoras e os professores quanto aos procedimentos didático-pedagógicos para a implementação de um novo regime de Aulas Não Presenciais.

Do ponto de vista da orientação didático-pedagógica não houve formação específica que abordasse as metodologias e as condições do ensino remoto. Essa era uma condição *sine qua non* para a implementação de novo regime de aulas, considerando principalmente a mudança brusca que se traduziu do ensino presencial para o modo remoto, no qual o professor só ia agora escrever textos e orientar as atividades, ou seja, uma outra metodologia de trabalho.

Destaca-se do depoimento das referidas gestoras que as dificuldades abordadas são as mesmas presentes na vasta literatura que se produziu sobre as dificuldades e os desafios dos gestores em relação à (re)organização de escolas básicas públicas em todo o

País nos tempos da pandemia. Trata-se de questões como: infraestrutura deficitária das escolas, carência de recursos financeiros e de materiais, despreparo quanto à utilização das metodologias para o ensino remoto, inexistência de programas de formação para os profissionais da escola e, principalmente, a falta de uma coordenação central dos Órgãos oficiais da Educação para orientar ações naqueles tempos tão delicados.

As falas das gestoras das duas escolas pesquisadas se coadunam ao contexto daquilo que foi mais ressaltado nas observações de gestores para aquele contexto da pandemia e que estão registrados nos estudos publicados nos anos 2020 a 2022, os quais serviram de referencial teórico para este estudo. Vale salientar que, por mais que os recursos materiais fossem limitados na realidade das escolas públicas na cidade de Belém, a parte física da escola, aparentemente, foi a mais fácil de (re)estruturar ou adaptar para às exigências dos protocolos, pois como afirmou uma das Gestoras:

> Higienizar melhor o prédio, pois tinha água, foi mais fácil, pegou sabão, pegou detergente, álcool em gel, álcool 70, adquirimos máscaras em curto prazo mesmo com poucos recursos financeiros não foi tão difícil assim.
> (D1 – EMEIF Aquarela Belém).

Entretanto, ainda segunda a gestora da EMEIF Aquarela Belém, a implementação de uma nova metodologia, visando o ensino remoto, para um "time" que não era preparado para tal, foi o desafio mais difícil de ser superado. Assim, pode-se inferir que a gestão do ensino remoto foi uma nova dimensão do trabalho desenvolvida pela equipe gestora e que representou enorme desafio assegurar sua implementação.

Nesse contexto, o papel da gestão escolar em tempos de pandemia se configurou como uma atividade que exigiu dos gestores pensar em estratégias para que todos os estudantes vivenciassem o ensino-aprendizagem de alguma forma. Assim, os gestores desenvolveram importante papel de pensar e executar estratégias antes nunca utilizadas para que as escolas e, paradoxalmente, continuassem com suas "portas abertas" mesmo que de "forma virtual".

Outro importante tema abordado nas entrevistadas dentro deste eixo diz respeito ao aspecto da comunicação institucional. Uma vez que as escolas foram fechadas ao atendimento presencial, as equipes de gestores tiveram que criar mecanismos para que as informações chegassem até os responsáveis das crianças/alunos. Aos gestores coube o a função de agir como mobilizadores da comunidade escolar, com vistas à participação de todo o coletivo da escola nas atividades não presenciais previstas no plano de ação das unidades educativas.

A respeito do processo de comunicação indagou-se as gestoras sobre a efetividade da ação colocada em prática para atingir os pais dos alunos. A maior preocupação das gestoras era atingir 100% dos pais de forma que as orientações da escola pudessem chegar a todos os lares dos estudantes. E como fazer isso se nem todos os pais tinham celulares e internet disponíveis? Como priorizar os assuntos da escola, uma vez que os pais também utilizavam os aparelhos para seus trabalhos diários? Sobre essas questões a diretora 1, destacou:

> E a gente vê também, com relação a nossos pais, né, que de uma turma de 25 alunos por exemplo apenas 10 pais têm acesso a essa parte de WhatsApp, que tem um celular com créditos para fazer as atividades, uma boa internet. Isso! Então, nós tínhamos de pensar em tudo isso. Olha! Dos meus 25 alunos, nem todo mundo tem! Então, você vai ter de elaborar uma situação para aquele pai! Entendeu? Não é a mesma coisa! Olha pai, eu tenho esse vídeo para o seu filho assistir, mas como o pai vai assistir ao vídeo se ele não tem internet, entendeu? Então, nós já tínhamos de fazer um **trabalho praticamente extra** para eles, visualmente, né, através da impressão visual!
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

Uma vez mais, de forma intencional, foi retomado o assunto comunicação Escola-Família, pois representou um enorme desafio a ser superado para a mobilização de toda a comunidade escolar. Questionou-se as gestoras sobre a estratégia utilizada para atingir os pais: como a escola fez para se comunicar com eles para que atendessem à demanda da escola? A esse respeito, a Diretora 1 esclareceu:

> Por telefone! Era o dia inteiro a gente telefonando para pai. Quando a gente não conseguia..., aí a gente enviava um funcionário nosso ou a gente mesmo ou um coordenador, na casa do pai, mas geralmente os pais vinham...

Ressalta-se que a condição socioeconômica das famílias atendidas pelas duas escolas públicas interferia negativamente nos mecanismos de comunicação Escola-Família, conforme relata a coordenadora 1 no seguinte trecho:

> O contato telefônico que a gente tem com as famílias é um dos problemas sérios na escola pública, porque eles mudam muito de endereço e de telefone. Até não, principalmente pelas **questões econômicas**. Então, por exemplo, eles têm, às vezes, para conseguir morar num lugar melhor, eles têm que sair de onde eles estão e irem para os bairros mais afastados, até para outros municípios como Ananindeua. Então, esse é o motivo de, às vezes, sair da escola. Lá próximo, eles mudam muito de endereço. Como eles moram sempre em lugares, a maioria mora em local alugado, aumenta o aluguel e já vão para outro. E aí, eles nunca vão na escola atualizar esse endereço, que era do início do ano. Às vezes, essa matrícula é feita. Por um parente, pela avó, por alguém conhecido. [...] E eles mudam e não vão atualizar isso na escola. E o telefone, menos ainda. Eles trocam muito de telefone. Então, o telefone que a gente tinha na escola, na época do cadastro, que foi o primeiro que a gente tentou montar grupos, muitos saíam porque diziam que não era deles o telefone ou nem chegavam a acessar porque não existia mais. Aí, a gente pedia, às vezes, para quem conhecia um colega, ou filho de alguém, que também fizesse a propaganda, que a gente estava com o grupo, para poder ter. E a gente não conseguiu atingir 100% de nenhuma turma. Essa é a realidade. Nenhuma turma. Ficaram os 100% de alunos presentes nos grupos. Eu diria, então, que **a comunicação foi o maior desafio inicial**. O maior desafio foi esse para (re) organizar as ações do trabalho pedagógico. (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Esses mesmos mecanismos anteriormente descritos, foram utilizados por parte das gestoras para mobilizar a equipe de professores para o repasse das orientações advindas dos Órgãos oficiais e para as reuniões de discussão e definição do plano de ação. Vejamos seus relatos:

> Na época, nós tínhamos a diretora e mais três coordenadoras atuando. Essa era a equipe de gestão da escola naquele momento. E entre nós que foi feita uma conversa inicial. Primeiro nós montamos um grupo, entre nós quatro, e a gente conversava sobre como que a gente iria fazer para alcançar esses professores. E a única forma realmente era através do telefone/WhatsApp, não tinha outra maneira no momento. Tinha um professor da escola que trabalha na sala de informática, que foi alguém que nos ajudou muito com isso. Então, nós também pedimos ajuda dele para ver como é que a gente poderia fazer. E, tanto eu, quanto a outra coordenadora, que trabalhávamos também com experiência de escola privada, a gente logo teve uma experiência com trabalhar com lives, com o Zoom, com o Google Meet, né? Então a gente começou a levar isso para a escola também, de fazer as reuniões com os professores sobre isso. [...] Logo a princípio, a dificuldade maior foi realmente a comunicação com todos, porque a escola não tinha essa prática e não tinha nenhum tipo de comunicação anterior como experiência para isso. Então, o primeiro canal de comunicação que nós tivemos foi o WhatsApp, né? Entrar em contato com os professores, conversar com cada um. A gente atendia as normativas municipais com relação aos documentos que eram informados para a escola, houve a paralisação, então ninguém ia mais para a escola, e aí a gente começou a articular através de comunicação por telefone.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Até ter esse controle de quem era quem na organização, era um pouco difícil de início. Demorou. E com relação à nossa comunicação, também era através de, a gente fazia chamada de vídeo pelo WhatsApp com as professoras. Então, nós, a nossa comunicação era, era, assim, eram as chamadas, a gente fazia, depois, a gente passou a conhecer o Meet, né? Tinha o Meet, aí tinha o, alguns desses que, que uma, quando uma sabia, através dos grupos de WhatsApp, uma só, é! Olha, descobri tal coisa, aprendi tal coisa, aí ia ensinando para as outras, né? Tanto os professores como as coordenadoras, e aí a gente ia, uma ia, eu digo, sempre no feminino, porque aqui só mulheres que trabalhavam na época, né? Ai sendo no feminino mesmo.
> (C2 – EEEF A Barca Paraense).

Como dito anteriormente, nas escolas da rede municipal de ensino de Belém as aulas iniciaram logo no mês de janeiro de 2020. Assim, quando foi decretado o fechamento das escolas em função da pandemia, etapas importantes do planejamento anual já tinham ocorrido, tais como a preparação inicial dos professores, planejamento anual das séries, formação das turmas e início das aulas presenciais.

Essas ações colaboraram para o estabelecimento de relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar como normalmente acontece no início de cada ano letivo. Esse fato acabou por tornar-se um "facilitador" quando as aulas foram suspensas no mês de março, pois a relação professor-turma já estava estabelecida. Contudo, no ano letivo de 2021 já não se pôde contar com esse facilitador, pois todos os processos da escola transcorreram de forma remota. A respeito disso, se expressou a coordenadora 1:

> Nós já havíamos feito naquele momento, nosso planejamento para 2020, né? Já estava pronto. Então, a gente já tinha uma base de trabalho, que já tinha iniciado as aulas, já tinha um parâmetro para a gente trabalhar. Não era algo que a gente não tivesse que reunir. Já tinha todos os temas para trabalhar durante os bimestres e tudo mais. Então, nesse trabalho, o que a gente fez foi só reestruturar, através também de live, de como que a gente poderia fazer para aplicar isso dentro das atividades que eram enviadas para o aluno. Porque aí a nossa estratégia pedagógica foi essa. Como é que a gente vai alcançar essas crianças? Bom, o primeiro e mais difícil ponto, que é uma coisa que era muito básica para todo mundo, que era o WhatsApp, nem todas as famílias tinham (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Aprofundou-se um pouco essa questão das dificuldades na entrevista, abordando-se os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas para uso nas ações de comunicação com os pais: Quais os recursos existentes? O que foi otimizado? A escola teve que comprar algum item para suprir as necessidades, tais como telefone celular, computador, câmeras, pacotes de internet? Sobre essas questões a diretora 1 respondeu:

> Na época, nós ainda tínhamos a sala de informática que depois ficou sucateada, depois da saúde do professor que ficou comprometida, os computadores ficaram sucateados e ficaram mais ainda! Mas, a gente tinha um computador aqui na direção e outro lá na Secretaria. Então, **nosso celular**, assim, foi **nosso material essencial**. Todo professor que não tinha celular melhor, tratou de comprar um novo. Então, essa foi a nossa arma: usamos os nossos próprios aparelhos!
> (D1- EMEIF Aquarela Belém).

Um ponto bastante ressaltado pelas gestoras foi a falta de assistência por parte da SEMEC/Belém e SEDUC/PA, pois a estrutura das escolas já era deficitária normalmente, em situação emergência isso somente se agravou. A esse respeito pronunciou-se a diretora 1 da seguinte forma:

> **Não tinha nada na escola e nem tivemos assistência**! Eu estava lendo um dia desses um artigo a respeito de como veio a pandemia e que nenhum país do mundo estava preparado para enfrentar uma pandemia. Ah, mas só a China! Mas, a China e o Japão já têm costume de andar de máscara! Ninguém estava preparado para uma situação dessas. Então, se para lá estava com essa dificuldade imagina aqui! Aqui o povo só usa uma máscara se for ao hospital para visitar um paciente que usa uma máscara e tal. Nós não fomos feitos para isso!
> (D1- EMEIF Aquarela Belém).

Da mesma forma, abordaram-se com as coordenadoras o aporte técnico e financeiro, buscando verificar se elas recordavam se a escola teve algum suprimento de emergência, repassado pelo município e/ou estado. Estes foram os relatos:

> Teve um suprimento básico, mas ele foi para aquisição de material. Compra de álcool, tapete sanitizante, máscara, luvas. Essas coisas, eu me lembro que teve. Eu não sei especificar a quantia, qual foi, mas as escolas receberam um aporte para isso. Para comprar esses primeiros materiais. E com relação ao material pedagógico, o que a gente tinha na escola foi insuficiente. Então, por exemplo, a SEMEC mandou alguma coisa com relação a papel para reprodução. A nossa escola tinha máquina de xerox na época. [...] E, uma ajuda enorme que nós tivemos foi do TRT, da oitava região. Eles fizeram um projeto. Eles trabalham com a questão do trabalho infantil. Eles têm uma campanha todo ano que é muito bonita sobre o Círio. Eles trabalham no círio. Todos os momentos do ano, quanto ao trabalho infantil. Então, como já não ia ter o círio e tudo mais, eles voltaram a

> essa campanha para ver de que forma que eles poderiam ajudar as escolas. E aí eles fizeram a arrecadação que eles faziam de camisa. As empresas patrocinam camisa, eles pediram patrocínio em papel. Aí as escolas que são parceiras lá desse projeto, a nossa era, eles fizeram um cadastro e aí eles enviaram uma grande quantidade de papel. E isso foi muito bom. Porque para a gente reproduzir esses cadernos de atividade por turma, só com recurso da escola não ia ser possível.(C1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Nós fomos usando os **nossos próprios recursos sempre**, **sempre**. **Nenhum recurso do Estado**. Era sempre os individuais. Cada um com o seu. Não teve nenhum abono, nada assim para se compensar[...]. Abono só de trabalho rs rs rs. Trabalho, trabalho, trabalho, depois rasteira.
> (C2 – EEEF "A Barca Paraense").

A diretora 1 da EMEIF "Aquarela Belém" ainda ressaltou que a sua escola teve dificuldades institucionais extras no período da pandemia em função de problemas com a estrutura do Conselho Escolar, pois a responsável pela parte financeira teve graves problemas de saúde e esse fato dificultou o uso dos recursos financeiros que foram destinados à escola. Sobre essa situação expressou:

> Veio! Veio do governo federal em 2020/2021. Houve um repasse, um **auxílio emergencial** que veio para todas as escolas, e a nossa aqui sofreu um pouquinho porque a professora não assinava de jeito nenhum, ela estava com problema sério psicológico e ela era **presidente do Conselho Escolar**. Então, nós passamos dois longos anos, 2019 e 2020, com essa situação, bem complicada, que nós tínhamos o **dinheiro em caixa no banco e nós não podíamos gastar** em nada! Então, na época, o que ela, a diretora, recebia em suprimento, foi todo canalizado para aquisição de material para trabalhar com a pandemia... Todo, todo! Todo canalizado! A gente não gastava mais em nada! Inclusive, nós, aqui na escola, depois que a gente chegou para cá, chegamos a fazer muita **coleta para comprar papel** cada uma vinha, trazia a sua resma de papel, a gente comprava papel e a gente fazia a coleta. Não recebemos nenhum recurso extra. Nada, nada! Foi tudo nosso, utilizamos o que tinha os recursos pessoais (D1 - EMEIF "Aquarela Belém").

Constata-se por meio do depoimento acima, o quadro da carência material pelo qual vive a escola pública, pois mesmo com algum recurso em caixa esses não eram suficientes para suprir as necessidades materiais da escola no dia a dia e menos ainda quando estava em curso uma pandemia, que impôs demandas extras para as escolas.

Essa situação retrata a ineficiência do poder público em atender as demandas da escola, e conforme destaca Santos (2020, p. 28), "as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências". Para este autor as respostas que os Estados dão às crises variam de Estado para Estado, mas nenhuma disfarça a incapacidade ou falta de previsibilidade em relação às emergências. O argumento defendido pelo referido estudioso, aplica-se muito bem ao fenômeno da pandemia da COVID-19 no Brasil, quando se verificou que a resposta à crise foi diferente de acordo com cada esfera do poder e em cada localidade.

Além dos itens elencados acima, de forma geral as gestoras abordaram outra enorme dificuldade de natureza pessoal/institucional que foi o uso intensivo do telefone celular, que provocou o excesso de trabalho e a exposição da vida privada dos profissionais da escola. Esses fatos constituíram preocupação sem precedentes, pois o aspecto emocional foi aguçado em razão da crise causada pela pandemia, expondo os responsáveis pelos alunos e os profissionais da escola a níveis nunca vistos anteriormente.

Sabe-se que a comunicação via telefone apresenta caráter impessoal e subjetivo dado o distanciamento físico entre as pessoas que se comunicam. Em função disso, os gestores alegaram que a comunicação via uso do celular – principal instrumento de trabalho naquele momento – tornou-se verdadeira "arena de conflitos".

De acordo com o relato das gestoras, outra questão a considerar nesse contexto foi o aumento demasiado das demandas de trabalho, uma vez que ocorriam questionamentos e reivindicações por parte das famílias dos estudantes quanto às metodologias utilizadas pelas escolas para o atendimento remoto aos alunos. As famílias se sentiam pressionadas para o cumprimento das tarefas "excessivas" que eram exigidas pela escola e acabavam por demandar das gestoras ações em tempo integral, ultrapassando o limite do razoável, mesmo em situações de anormalidades.

Pode-se inferir que tais acontecimentos estavam associados às questões de natureza pessoal e relacional, fatores recorrentes nos conflitos existentes entre gestores e a comunidade no dia a dia de uma escola básica pública. Além dessa questão mencionada, outra evidência do trabalho excessivo adveio da exigência pelo Governo do Estado do Pará e do município de Belém, via secretarias de Educação, de que as entregas do cartão-alimentação e dos sacolões de alimentos fossem feitas aos pais dos alunos na escola, sendo este trabalho realizado pela equipe de gestores, com apoio de poucos funcionários administrativos auxiliares.

Mesmo não sendo a análise de discurso estratégia de exame do material empírico desta pesquisa, foi possível perceber no momento das entrevistas, o relato das gestoras sobre esse novo trabalho estava carregado de forte emoção e de revolta, pois as profissionais da gestão foram expostas, diretamente, ao contato com pessoas da comunidade, o que só fazia aumentar o risco de contaminação pelo novo coronavírus como de fato aconteceu, conforme relato a seguir:

> Aquele processo da entrega dos alimentos para as famílias deu muito trabalho. E olha que aqui na escola era um cartão alimentação. Tinha um valor por aluno. Era um cartãozinho. Vinha o cartão nominal. A gente tinha que entregar olha o medo. Olha o medo do contágio, pois estava em plena pandemia. E a gente tendo que entregar. A gente tinha que assinar, porque tinha que comprovar que o pai, depois, com aquela lista, eu, diretora, ia prestar conta. Eu preenchia um relatório, tipo uma ata. A gente tinha que prestar conta. Se não tivesse um assinado ali, eu tinha que entregar de volta o cartão à DRE aglomeração. [...] Vinha um rapaz entregar, rapaz todo identificado e trazia os cartões. E vinha ao lado a lista para usar na entrega. Na hora de entregar, o pai assinava. Porque eu tinha que comprovar e colocava ao lado o número da identidade, né? Aí o pai recebia o cartão e ia ao supermercado, credenciado para tal, entendeu? É, a rede que atendeu. Isso foi logo que um mês, mês seguinte, porque foi decretado. Foi em plena pandemia, assim, que um mês depois, que estava todo mundo já sem poder sair aglomeração. [...]
> Em relação ao contato com os pais, outra coisa que eu lembro bem, eu acho que está aí nos registros: eram as entregas de cartão-alimentação, né? Então, cartão-alimentação, aí tinha que ter a entrega, aí a chamada desses responsáveis. Aí teve que ser feito todo o cronograma para que fosse, para que não houvesse aglomeração. [...] Então, era assim: turma por turma, horário por horário, chegando na escola, com distanciamento. Ah, a coordenadora X fica, com a letra de A até o E. A coordenadora Y fica de F até Z. Então, distanciamento na escola para ser entregue e luva e máscara, e aquele negócio, como é que ele chama aquele? Face Shields. Aquele que até aquela proteção e aquele negócio todo, a gente faltando morrer de tanto calor, com tudo aquilo. Aí, teve isso, teve que ter, aí a caneta, né, caneta e haja espirrar, assina, espirra, coloca na mão e vai, assina e depois saiu, espirra de novo, é aquele negócio. Tudo isso, tudo isso teve. E quem ficou? Quem que ficou? Nós quatro. Nós quatro. Tínhamos que ficar um tempo todo. Tinha que ser feito. Tinha que ser feito mesmo com aglomeração. [...] No ano de 2020, vamos pensar no primeiro ano. Acredito que foi em abril mesmo. Acho que foi em abril que eu lembro que até peguei COVID-19 no dia 21 de abril, eu acho que foi em abril, eu estava num grupo para entregar e nesse último dia eu não vim que eu pensei que eu tivesse com sinusite, mas era COVID. E foi nessa entrega que eu peguei a COVID-19. Olha, está aqui registrado na minha agenda, 17 de abril de 2020. Eu lembro porque foi a entrega, entrega do vale. Isso, eu acho que foram os quatro dias, mas foi a entrega. Nossa, logo em abril de 2020. 17 de abril de 2020, sim. Aí nós entregamos o cartão da alimentação, para os alunos, para os responsáveis, né? É, então, o cartão, olha. É, que na época era 80 reais.
> (C2 – EEEF A Barca Paraense).

Ressalta-se que nas escolas da rede pública estadual a entrega era de um cartão-alimentação com créditos no valor de R$80,00 (oitenta reais) entregues aos pais cadastrados previamente. Ao contrário, na rede pública municipal o trabalho ainda foi mais excessivo, uma vez que a equipe de gestão teve que lidar com o recebimento, organização e controle-entrega dos sacolões com alimentos, fato que provocou maior desgaste físico e emocional.

Em síntese, todas as dificuldades elencadas e analisadas neste tópico foram relevantes para dimensionar os desafios que as gestoras tiveram para a (re) organização dos processos administrativo-pedagógicos das escolas para dar continuidade aos serviços educacionais aos seus alunos em tempos de pandemia. Como afirma Paro (2016) a gestão de uma escola pública sofre, em seu cotidiano, a influência de "condicionantes" e de "determinantes" de diversas naturezas – descritas de alguma forma nesta seção.

Diante de todas as dificuldades relatadas nas entrevistas, concorda-se com Hora, Oliveira e Corrêa (2022) quando 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. 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 ainda no primeiro semestre de 2020. O processo de reabertura das escolas foi mais complexo e demandou esforços de diversos setores, bem como congregou uma série de práticas políticas, sociais, gerenciais, sanitárias e assistenciais que deveriam ter sido planejadas e organizadas de forma intersetorial para melhor assistência para a reabertura das escolas.

Dessa forma, apoiando-se nessa premissa e considerando o complexo contexto da pandemia, dialogou-se com as gestoras sobre as estratégias de gestão desenvolvidas nas duas escolas para superar os problemas de toda ordem advindos daquele contexto. Sobre essa temática a próxima subseção traz a análise dos depoimentos das gestoras.

5.4 - ESTRATÉGIAS DE GESTÃO: a superação das adversidades no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19

Neste quarto eixo da entrevista as gestoras foram indagadas sobre as estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19. Constatou-se que, perante as novas demandas e as dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional impostas pela pandemia, diversas foram as estratégias adotadas com o intuito de superá-las para a reorganização e reestruturação administrativo-pedagógica de escolas básicas em Belém.

Nesse sentido, as gestoras foram indagadas a respeito da reorganização dos processos administrativo-pedagógicos e reestruturação do ambiente físico das escolas para garantir o atendimento aos alunos de forma remota e, posteriormente, de forma presencial, superando minimamente as adversidades do contexto da pandêmico.

Entende-se que os processos de “reinterpretação” e de “recriação” das ações no interior das escolas traduzem-se nos pormenores do cotidiano do trabalho de gestores das escolas. Rememora-se que em relação ao rol das preocupações da gestão escolar, incorpora-se tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos, os quais de acordo com Paro (2016, p.16) abrangem “tanto a

coordenação do esforço humano envolvido, quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados".

Deste modo, na tentativa de captar elementos marcantes que caracterizaram as estratégias de gestão que orientaram os trabalhos das gestoras questionou-se, inicialmente, a respeito de como foram definidas as estratégias de gestão adotadas. As falas foram reveladoras quanto às inúmeras estratégias selecionadas para cada ação e/ou processo decididos pelo grupo de gestão.

De acordo com as falas das gestoras, as iniciativas foram consideradas inovadoras e de enorme relevância dadas as limitações materiais e de pessoal, característicos da realidade das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Belém. As respostas das gestoras variaram conforme o cargo/função desenvolvidos por elas e foram além dos fatos mais gerais já narrados nos eixos anteriores das entrevistas, como demostram os depoimentos das duas diretoras (D1 e D2) a seguir:

> Primeiramente, fizemos **ações de conscientização**, né? Da conscientização não só dos pais, né, que em primeiro momento estavam resistentes em deixar seus filhos em casa e, depois, os funcionários, né, coletivamente. E, como nós temos um Conselho Escolar (CE), o CE passou a nos auxiliar muito com relação às tomadas de decisão dentro da escola. Então, todas as coisas que a gente faz aqui dentro, sugestões e tudo mais, geralmente, vêm de toda a coletividade, né? Então, com os pais não foi diferente. Dessa forma, a gente sempre procurou, dentro da legalidade, instruir os pais da necessidade, né d**o afastamento da criança, mas também com a responsabilidade em colaborar com a escola**, seja através do WhatsApp, seja através de vir pegar o material na escola. Então, esses foram os grandes desafios que a gente, realmente, encontrou! E, alguns pais ainda chegavam, assim, a dizer essa não! "bando de preguiçosos e tal". [... Aí, nos dizíamos: "olha pai não é por aí! Você está vendo! Você está lendo! Você lê! Você vê um jornal. Então, você acha que isso é brincadeira? Então, olha pai é isso, isso, sabe". Aí, no final deu tudo certo, né? Portanto, a conscientização de todos foi o X da questão para que a gente pudesse levar em frente e a enfrentar mesmo essa situação da pandemia!
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Todo mundo trabalhou demais naquela época com os desafios, assim. Elas trabalharam demais, eu acho como nunca. Mas**, o comando da escola foi orientado sempre por nós da diretora e as coordenadoras**...]. Sim, porque é assim, para o professor nós temos que garantir tudo, né? A gente tem que criar toda a logística e garantir a execução...]. Como é que eles iriam imprimir se não tivesse o diretor ali para permitir, para estar orientando?
> (D2 - EEEF A Barca Paraense).

Da mesma forma, as duas coordenadoras pedagógicas (C1 e C2) por meio de seus depoimentos expressaram-se da seguinte forma a respeito da questão:

> Logo que foi decretada a pandemia, os primeiros encontros nossos para pensar na escola, de como é que a escola ia caminhar, o que a gente ia fazer, foi **dentro da equipe de coordenação e direção**. Então, a princípio, a gente conversava por telefone mesmo, grupo do WhatsApp, e trocava ideias a respeito do que estava acontecendo, do que estava sendo publicado, do que a rede estava

> sinalizando. A princípio, foi isso. Logo depois, a gente combinou entre nós, que isso aí a gente precisava também socializar e **trazer os professores para essa discussão**. E nós fizemos isso.
>
> Então, a forma que nós fizemos já foi aproveitar essas reuniões que a gente fazia através do Google Meet. Fizemos **reuniões gerais**, mais de uma, várias reuniões, em que todo o grupo participava, isso era muito legal. Porque, às vezes, até no presencial, a gente tem dificuldade de reunir todo mundo, né? E nessas reuniões que eram remotas, todo mundo participava. Acho que tinha até aquele resquício da saudade de ver alguém, né? Então, quando tinha reunião, a gente chegou a comemorar aniversários e a dar esse incentivo pessoal a todos. E, nessas reuniões, a gente decidiu, a princípio, **como é que a gente ia fazer e quais estratégias a gente ia adotar**. Bom, então, esse contato maior foi assim, através de telefone e depois através dessas reuniões que foram realizadas. Mas assim, essas de Meet, Zoom foram feitas com professores e com a equipe gestora. Aí, depois de um tempo, a rede também começou a fazer reuniões através do Zoom.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

> inicialmente em nossa escola **as reuniões do grupo de gestores foram presenciais**. Os professores participavam só nos primeiros momentos, depois chegaram a usar o Google Meet, a rede pública também a usou. Mas, não com alunos, só entre a gente, né? Com coordenadores, com professores, todos eles participavam os professores. Lembro também de **outra decisão importante** tivemos de **cuidar do grupo de professores** e para tal solicitamos uma formação com uma psicóloga que era da Delegacia Regional de Ensino (DRE-6) na época, porque a gente falava tanto nos documentos que vinham, seguir as orientações, a gente precisa acolher o aluno, a gente precisa acolher a família desse aluno, mas e nós, profissionais que também estávamos adoecidos por conta do quadro da pandemia que nós vivemos, ficamos adoecidos também. E, aí nós solicitamos uma **formação com uma psicóloga**, onde ela também usou de uma estratégia para que a gente pudesse falar sobre esse nosso momento, e aí com isso amenizar um pouco essas nossas dores.
> (C2 – EEEF A Barca Paraense).

À primeira vista, de acordo com os amplos depoimentos das gestoras das duas escolas, parece que toda a mobilização inicial partiu das ações do grupo de gestão das escolas, utilizando-se dos poucos recursos que dispunham naquele momento. As gestoras afirmaram que as ações iniciais foram fruto das decisões internas dos membros da gestão.

Foram realizadas reuniões com os pequenos grupos de gestores e posteriormente, reuniões com as equipes de professores, ora de forma presencial, ora de forma remota (via telefone, utilizando-se o aplicativo WhatsApp). Posteriormente, as equipes de gestão passaram a utilizar outros recursos tecnológicos digitais disponíveis naquele momento.

É imprescindível ressaltar, que foi o grupo de gestão o impulsionador das ações desenvolvidas pelas escolas, pois mobilizou toda a comunidade escolar a partir do esforço do trabalho coletivo, provocando sinergia entre seus membros e visando a superação das dificuldades de toda ordem para atender os alunos, mesmo naquelas condições adversas da pandemia de COVID-19. Diante desse contexto, outra importante pergunta foi dirigida às entrevistadas sobre como foram elaboradas e implementadas as atividades pedagógicas

para as atividades não presenciais, obtendo-se a seguinte resposta da Coordenadora 1 (C1) da EMEIF Aquarela Belém:

> **Uma era essa**, de tentar fazer **grupo de WhatsApp** para ver se a gente atingia os alunos. Então, cada professor montou um grupo com as suas turmas. E nessa, aí, depois dos grupos formados, elas começaram a fazer a comunicação...]. Todo dia, na hora da aula elas davam um bom dia para as crianças. Elas falavam sobre um assunto, contavam uma história, faziam alguma ação. Elas propunham atividades para eles. Eles faziam lá em casa, eles mostravam na tela para as professoras. Elas pediam para fazer foto, enviar no grupo. Nisso, a gente via a diferença também. Era uma coisa interessante, assim, uma memória muito legal de ver como que os pais que tinham essa possibilidade de estar em casa estavam juntos, acompanhavam. Tiravam foto, mandavam. E, parecia que eram os mesmos que estavam alimentando esses grupos. Alguns nem participaram do grupo e nunca fizeram atividade. Que eram os que não tiveram acesso a essa ferramenta. Mas, dos alunos que acessavam, os professores tinham esse retorno!
> [...]
> E aí, depois, **a outra estratégia foi a gente preparar os cadernos de atividades** para ir à escola buscar. Logo quando foi início que era só o caderno de atividades, isso é uma coisa que eu estou lembrando agora, a gente atingiu menos alunos do que quando a gente começou a anunciar que a gente ia entregar **kit também de alimentos**. O alimento que ia para a escola, para a merenda, a gente transformou em **kit para entregar para a família**.
> [...]
> **Isso a prefeitura fez para todas as escolas**. Então, chegou material para a escola, não só da merenda, mas chegou kit também, feijão, arroz, macarrão. Isso foi para doar para as famílias. Então, a gente associou: a **gente associou a entrega do kit pedagógico junto com o kit de material**. Nessa ação, foi bem maior a presença da família na escola. Foi uma **estratégia bem interessante!** A gente associou as duas coisas e aí a gente viu que foi muito maior a presença dos pais... E, como esse kit também não era único, ele ia ter um retorno, a gente associou também. **O kit vai ser entregue também a partir da entrega do material do aluno**. Aí, eles começaram a devolver mais esse material pedagógico. Isso foi legal. Só saber, por exemplo, que estava sendo entregue material, já trazia mais a família para a escola. Muita gente passou a ouvir dizer que estava tendo alguma coisa na escola. Então, eles iam lá para saber o que era.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

A referida coordenadora (C1) ainda recordou que o Governo Estadual, por meio da SEDUC/PA, apresentou uma estratégia remota como alternativa para o reforço das aprendizagens com acesso a todos os alunos que estavam em casa, independente da rede a que pertenciam. Sobre essa estratégia relatou:

> uma alternativa **que a Rede** usou foi um canal na TV Cultura, onde tinham aulas para as crianças, era na televisão, que é algo mais popular, pois, geralmente, todo mundo tem televisão em casa. Tem acesso. Televisão aberta. Então, tinha no canal 2 TV Cultura Pará, tinha um canal que era, tipo como tem essas aulas de preparação, agora, para o ENEM. Então, tinha esse trabalho que era como tipo telecurso. Selecionavam algumas temáticas e desenvolviam contação de história, aulas de matemática, tinha várias coisas. [... só que também foi algo que depois quando a gente perguntava, depois que os alunos voltaram, pouquíssimos assistiram. Pois, não tinha qualquer **disciplina e organização para esse processo por parte dos pais].** Inclusive, a gente percebeu assim, que esse momento que eles ficaram em casa, foi o momento que eles voltaram para a escola viciados em jogos, porque o que eles faziam mais na internet em casa, era joguinho eletrônico. Aqueles que tinham acesso. (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Por sua vez, a Coordenadora (C2) da EEEF A Barca Paraense ressaltou em seu depoimento que além da estratégia que já estava sendo usada na sua escola em relação ao uso dos equipamentos tecnológicos e ao uso de máscara que as crianças já praticavam no retorno, a gestão passou a verificar nas aulas presenciais como é que as crianças estavam realmente sentindo o aprendizado delas. Sobre esse fato destaca em seu depoimento:

> As atividades aconteceram, mas a gente só apresentou a atividade, a gente não trabalhou realmente a atividade, a gente não ensinou esse conhecimento para que o aluno pudesse construir, e aí **através das avaliações diagnósticas**, a gente conseguiu observar. Observar realmente como era que estava o resultado de tudo isso, e aí a gente teve também que **replanejar o nosso trabalho**, porque aí nós tivemos realmente uma percepção do resultado, de como estava a realidade das nossas crianças no aprendizado, né? [...] E, aí a gente **observou o grande prejuízo**, apesar dessas atividades serem apresentadas à distância, mas elas pouco realmente ajudaram né nossos alunos. Foi mais para eles não se mantivessem distante da escola, foi mais uma relação de vínculo. Mas, em relação à aprendizagem realmente o processo não tinha uma garantia, né? Não tinha, a gente observou que não teve, não teve essa garantia, por isso, tivemos de intensificar **o reforço para as crianças com maior defasagem** e tentar minimizar esse prejuízo.
> (C2 – EEEF "A Barca Paraense").

A mesma preocupação com a qualidade do ensino ofertada aos alunos da rede municipal de Belém no período da pandemia, também foi relatada pela coordenadora 1:

> No meu ponto de vista, **a dimensão pedagógica foi drasticamente alterada,** porque se a gente pensa que com o nível de alunos que a gente trabalha, a educação infantil e Ensino Fundamental (crianças até o quinto ano), a questão de estar na escola, de conviver, o desenvolvimento da linguagem, da socialização, tudo **pressupõe esse contato humano**. E, isso, foi drasticamente alterado. Então, à distância foi muito difícil. Sem o recurso tecnológico de estar, pelo menos visualmente, mais próximo, piorou ainda. Então, isso aí eu acho que foi algo que, no meu ponto de vista, nem recuperação tem a curto prazo. Porque a gente está ainda convivendo com crianças que carregam uma deficiência enorme com relação a isso. O fato de a gente não poder estar junto com eles, eles não poderem conviver com outras crianças. Então, tudo que a gente tem que fazer é intensificar em termos de socialização, desenvolvimento da linguagem corporal, pois foram dimensões completamente prejudicadas (C1 - EMEIF "Aquarela Belém).

As coordenadoras registraram em seus depoimentos, de uma maneira muito explicita, que as estratégias adotadas pelas duas escolas de forma remota não garantiram a qualidade do ensino que se almejava no início do ano letivo de 2020, constituindo-se apenas como estratégias para manter as crianças ativas por meio de uma rotina básica de atividades escolares, mesmo afastadas do ambiente físico das escolas. Em função disso, não se tinha como saber se a aprendizagem acontecia efetivamente sob essa "nova" forma de ensinar, cuja viabilidade e validade gerou intensos debates, considerando as enormes desigualdades sociais existentes entre a população brasileira.

Essa percepção só foi evidenciada após o retorno das crianças à escola e com a retomada das avaliações diagnósticas que possibilitou perceber a enorme defasagem na

aprendizagem, causada pelo longo período nos quais em que as crianças ficaram longe da escola – cerca de três semestres letivos consecutivos.

Resgatam-se aqui as considerações pertinentes à discussão empreendida por Saviani (2020, p. 6-7, grifos do autor) acerca das consequências da pandemia na educação reafirmarem os cuidados que precisavam ser tomados para que uma situação emergencial não se tornasse a realidade da educação pós-pandemia:

> Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a **presença simultânea dos dois agentes educativos**: **o professor com seus alunos**. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico.

Essa premissa apresentada pelo renomado autor se coaduna com as falas das gestoras que manifestaram inquietação em relação à qualidade do ensino que estava sendo proporcionado aos alunos no período pandêmico. Essa preocupação passou a constituir o foco na atuação dos professores no sentido de redirecionar as atividades, visando minimizar a defasagem que os alunos acumularam durante o período em que estiveram afastados do convívio da escola.

De acordo com as gestoras, a estratégia consistiu em buscar incessantemente, após o retorno às aulas presenciais, recuperar as capacidades necessárias para o alcance dos direitos e objetivos de aprendizagens presentes nos documentos curriculares estadual e municipal, principalmente, para aqueles alunos que não conseguiram ter acesso às atividades remotas que foram ofertadas. Em relação à "coordenação do esforço humano" envolvido para a "organização e racionalidade do trabalho", nos termos de Paro (2016), as gestoras foram indagadas sobre envolvimento da comunidade escolar – professores, pais e os funcionários – nos processos remotos e no retorno às aulas presenciais.

As gestoras mencionaram em suas falas que a comunidade, tanto interna quanto externa da escola, participou de **forma colaborativa e que não tiveram grandes dificuldades** em conseguir o apoio e a participação de todos para a implementação do plano de ação das escolas, tal como visto a seguir:

> Como eu lhe falei antes, tinha professor que vinha para escola e eu nem impedia, ele queria vir, então vinha, mas eu diria que 50% dos professores, eles ficaram em casa e outros 50% vinham para escola. Olha! Aqui, na escola sempre deixei aberto para o pessoal a questão da nossa responsabilidade enquanto professor, enquanto gestor, enquanto pai, eu sempre deixo aberto. Então, o que vocês acham que vai acontecer se a gente voltar? O que não vai acontecer se a gente voltar? Sempre foi muito discutido. Então, essa resistência da "volta", "não volta", eu não senti grande dificuldade. Quando foi para voltar todo mundo já estava a par de que ia voltar e voltou bacana! Graças a Deus! Não teve grande resistência não! [...] Os professores, assim que foi autorizado a volta já estavam com a primeira dose de vacina e tudo mais. Nós só tivemos dois professores a princípio que demoraram para voltar. Porque eram professores do grupo de risco. E a gente tratou de fazer uma **estratégia de que esses meninos não ficassem sem professor. Usou os professores de outras** salas: sala de leitura, de Educação Física e de Arte. Eles supriam esse dia de aula dos alunos. Para que a escola garantisse os dias que eram de aula deles. Então, isso foi possível fazer com a orientação da Rede.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

A partir do depoimento acima, foi possível inferir que dadas as dificuldades que perpassaram o complexo contexto da pandemia, a gestão das escolas pôde contar de maneira colaborativa com os membros da comunidade interna (equipe de professores e funcionários) sem ocorrência de grandes resistências que interferissem na execução do plano traçado pelas equipes das duas escolas. Observou-se, também, que os problemas relacionados à gestão de pessoas foram minimizados à luz do que estava prescrito na legislação de emergência, sendo que alguns professores preferiram desenvolver o trabalho remoto a partir do ambiente da escola e poucos profissionais das escolas pesquisadas foram afastados por fazerem parte dos denominados grupos de riscos.

Em relação à comunidade externa, somente os familiares dos alunos da EMEIF Aquarela Belém, que viviam em grande parte em situação de vulnerabilidade social, fizeram alguma pressão para que seus filhos voltassem para a escola ainda no início do ano letivo de 2020. Amparavam-se no fato de que havia certo descompasso em relação às decisões governamentais, e essa atitude dos familiares causou instabilidade no trabalho das gestoras.

O dilema "volta" ou "não volta" das aulas presenciais foi o trabalho diário de" corpo a corpo" e de muito convencimento por parte das gestoras, pois conforme os boletins epidemiológicos iam sendo atualizados, ocorriam manifestações de prós e contras quanto ao retorno às aulas presenciais. Sobre essa questão, a diretora (D1) relatou:

> Em **relação à comunidade escolar foi pouca a resistência**! Vinham reclamar aqueles pais mesmo que queriam que os filhos retornassem à escola...] Mas, eram poucos! Não teve gente resistente, assim, não... Foram poucos casos! Esse foi um debate o tempo todo! Tinha o time dos prós que defendiam que a criança tinha de voltar para a escola, pois a criança era menos vulnerável diante do vírus e o time dos contras que se preocupavam com a proteção dos adultos, dos professores e das pessoas mais vulneráveis. Essa era a nossa maior preocupação, as pessoas que tinham

> vulnerabilidade, que tinham a doença e tudo mais... Essa era a nossa preocupação! [...] **No que diz respeito à contribuição das famílias** e a aceitação do afastamento, por exemplo, logo a princípio, quando foi decretada a pandemia, com relação aos professores, não tivemos resistência nenhuma. De eles estarem em casa, porque eles sabiam que era necessário. Foi um apoio também da Rede que favoreceu isso. Que as pessoas pudessem ficar até o tempo que tivesse a vacina e tal. E, assim, voltassem numa condição mais segura. E os pais, a princípio, teve aquela procura: por que os meninos não podiam ir para a escola? Até porque para os pais era uma forma deles poderem trabalhar também e ter onde deixar as crianças. Mas, eles acabaram entendendo que não tinha essa possibilidade de levar as crianças para a escola. Então, eles aceitaram e participaram colaborando na medida do possível. Na volta às aulas presenciais, a gente usou como estratégia uma orientação da Rede.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

A orientação a qual se refere a Coordenadora (C1) no recorte acima, advinda da rede municipal, determinava que o retorno, quando autorizado, deveria seguir um rodízio por grupos de alunos, conforme determinava os protocolos sanitários. Logo, as escolas da rede municipal deveriam orientar o trabalho por grupos determinados de alunos, estratégia que passou a ser desenvolvida pelas escolas pesquisadas, conforme relata a coordenadora (C1):

> Voltou primeiro a educação infantil. Para fazer uma adaptação na escola. Até porque eles mal conheciam os professores, pois o ano letivo começou e parou. Então, a gente voltou primeiro com a educação infantil. Depois com os grupos dos ciclos básicos: ciclo básico 1(C1 = 1º, 2º e 3º anos) e ciclo básico 2 (C2 = 4º e 5º anos) com as turmas também reduzidas. A gente fazia uma **escala.** Montou grupo A e B dentro da turma. E aí a gente divulgava o calendário. Qual era o dia do grupo A. Eram dias alternados, por exemplo. Um, três, cinco, sete, dias alternados...]. A gente ia fazendo **rodízio.** E os pais atendiam a esse rodízio. E mesmo quando teve essa volta, alguns alunos não voltaram. Alguns pais optaram e disseram assim "não, eu só volto quando tiver a vacina para o meu filho". "Eu não quero que ele volte para a escola". Então, tinha um documento que a rede divulgou. O pai ele tinha que ir lá na escola e preencher esse documento e assinar dizendo que nesse período ele seria responsável de ir à escola para pegar o material do menino toda semana e entregar. Ele ia na escola e devolvia o material da semana e levava um novo para casa. E teve pai que fez isso direitinho. Ele se comprometeu de que o aluno não ia voltar e ele ia buscar as atividades e devolvia a atividade realizada pelos alunos. Mas, alguns outros, também nem foram pegar a atividade e os filhos ficaram sem participar da realização das mesmas.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Orientação semelhante foi seguida pelas escolas da SEDUC/PA e confirmada pelo relato da coordenadora (C2), a seguir exposto:

> Somente em 2021, quando eles começaram a retornar, em grupos de alunos, porque não foram todos. No nosso caso só o quarto e o quinto ano. Quarto e quinto, acho que foi no final de agosto para setembro de 2021, que eles começaram a retornar. E aí, a gente se mobilizou, né, para fazer grupos de alunos. Mas, alguns pais não sentiam segurança, nos procuraram para dizer que o filho, né, ou a filha não retornaria, mas a gente conseguia se organizar para que essa criança que não vinha nesse período de 2021, que foi também através de um documento, que era para ter um retorno dessa forma, para que eles não ficassem prejudicados, mesmo. A gente tinha atividades remotas mesmo para quem não vinha para a escola.
> (C2 – EEEF A Barca Paraense).

De acordo com as gestoras, outra importante estratégia de gestão desenvolvida pelas escolas em ambas as redes de ensino e como ação mobilizadora, foi a "busca ativa", procedimento recomendado pelos documentos oficiais das redes de ensino. Sobre esse complexo procedimento destacam-se os importantes relatos das gestoras:

> E a gente, sim, perto de tudo. E organizando as coisas. E vendo qual era o aluno que não vinha buscar as atividades impressas. Ligando: "pai, você não veio pegar atividade do seu filho". Como uma família que nos deu muito trabalho, pois sumiu uma época. Aí, viramos tanto até que eu encontrei o contato. Fui atrás na casa dela. Ela disse que ia me processar porque eu tinha ido atrás dela no endereço dela. Foi uma confusão enorme. Foi um fato novo. Ela me ameaçou em função dessa ação. Disse que ia me processar por causa **da busca ativa**. Só tivemos um problema. Mas também foi um problema que valeu por dez! Porque esta mãe era a ignorância em pessoa. E a gente querendo ajudar a filhinha dela. Ela me distratou horrores nesse dia.
> (D2 – EEEF A Barca Paraense).

> Essa mobilização era através dessa busca ativa e dessa comunicação pelo WhatsApp. Os pais estavam no mesmo grupo das crianças, o telefone era deles, obviamente, né? As professoras que organizaram, cada professora, cada turma tinha um grupo, o seu grupo com os responsáveis, as quais as professoras enviavam as atividades para os alunos. E aí, como é que elas faziam para saber se a criança estava realmente tendo acesso ou não, ao final de cada semana, de cada atividade eles tinham que devolver através do WhatsApp para as professoras, elas faziam uma frequência. E se não tinha esse retorno, elas nos repassavam e nós fazíamos a **busca ativa**, que também veio de pouco, mas que a escola já se preocupava com isso, não só nesse momento da pandemia, mas faz parte de nós ligarmos, de nós irmos atender. Então, nós fomos atrás desses responsáveis. Eu lembro bem que teve uma criança que não nos respondeu de forma nenhuma, mas nós fomos atrás desse responsável, mas a gente não teve retorno, só de uma criança apenas! (C2 - EEEF A Barca Paraense).

> Telefone! Era o dia inteiro a gente telefonando para pai. Quando a gente não conseguia, bem raro a gente não conseguia atendimento com o pai, a gente enviava um funcionário nosso ou a gente mesmo ia um coordenador na casa do pai, mas geralmente os pais vinham...] E olha que eles moram perto, no bairro da escola. Pouquíssimos são os que moram longe, distante. Assim, era bem raro os pais dos alunos que não atendiam ao nosso chamado!
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

> Os pais mudam muito de endereço e eles não vão atualizar isso na escola. E o telefone, menos ainda. Eles trocam muito de telefone. Então, o telefone que a gente tinha na escola, na época do cadastro, que foi o primeiro que a gente tentou montar grupos, muitos saíam porque diziam que não era deles o telefone ou nem chegavam a acessar porque não existia mais. Aí, a gente pedia, às vezes, para quem conhecia um colega, ou filho de alguém, que também fizesse a propaganda, que a gente estava com o grupo, para poder ter aula. E a gente não conseguiu atingir 100% de nenhuma turma. Essa é a realidade. Nenhuma turma. Ficaram os 100% de alunos presentes nos grupos. Eu diria, então, que a comunicação foi o maior desafio inicial. Mas, usamos essa estratégia de organizar os grupos remotos.
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

A respeito desse complexo processo de "busca ativa" que foi "recomendado" pelos documentos oficiais da educação em Belém, recaiu severa crítica por parte das depoentes. Isso porque, apesar dos esforços coletivos no sentido de garantir o direito

social à educação das crianças, mesmo que de forma parcial, fazer busca ativa em uma cidade da Amazônia com grandes desigualdades sociais, expôs mais uma vez a equipe de gestoras a toda forma de animosidade e riscos caraterísticos daquele período de tragédia sanitária e social que envolveu a todos em 2020.

Ressalta-se que em função desses percursos e práticas encaminhados durante a pandemia e que caracterizaram um "novo perfil" da educação pública na cidade de Belém, perpassou-se a ideia de que continuar as aulas era mais importante do que preservar a vida. Essa constatação se reforça ao fazer referência ao caso específico da vida dos (as) gestores (as), que diante das novas exigências permaneceram na linha de frente no ambiente físico das escolas, mesmo no período das férias escolares compulsórias impostas ao corpo docente e aos discente das escolas.

Entre os diversos problemas enfrentados pela equipe de gestão das duas escolas pesquisadas, a questão da infraestrutura física representou um dos maiores obstáculos, principalmente, na fase de retorno às aulas presenciais. No período das aulas remotas, como já foi mencionado, os maiores problemas recaíram sobre a falta de recursos financeiros, a carência de materiais diversos como papel, máquinas e equipamentos adequados à reprodução das atividades e o acesso à internet de qualidade, isso somado às condições das famílias usuárias da escola pública que normalmente não dispõem dos recursos eletrônicos e de internet em seus lares. Sobre as estratégias desenvolvidas nessa fase inicial a diretora 1 relata o seguinte:

> Diante da carência total de recursos tecnológicos para atender o ensino remoto várias providências foram tomadas. Tivemos que reestruturar tudo! Aprendemos a lidar com os problemas que surgiram... Estruturamo-nos. Aprendemos com a situação... Formamos grupos de WhatsApp com os pais com isso melhorou a comunicação entre professores e os pais. Mais tarde, alguns grupos de WhatsApp fecharam e outros permaneceram... Abrimos os grupos só quando necessário!
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

Na fase do retorno às aulas presenciais, mesmo que de forma escalonada por grupos reduzidos de alunos/séries, o maior problema recaiu sobre as precárias condições do espaço físico das escolas, tanto da SEMEC/Belém, como da SEDUC/PA, conforme já foi relatado anteriormente pelas gestoras. Entretanto, dadas as exigências protocolares e mesmo as limitações de espaço-tempo apresentadas, as equipes de gestão usaram de estratégias para "acomodar" os alunos nos limitados espaços físicos das escolas. Certamente, as regras previstas nos documentos para o retorno em pequenos grupos de alunos acabaram por facilitar essa acomodação.

Ressalta-se que de acordo com o narrado pelas gestoras, pequenas ações de melhorias foram realizadas nas escolas para atender as orientações dos protocolos de biossegurança do período da pandemia. São exemplos disso: instalação de pias nas áreas livres e totens com álcool, disponibilidade de mais água e produtos de higiene pessoal, fora o uso das máscaras de proteção, que já era de uso obrigatório como medida preventiva por força dos decretos.

Outra importante medida tomada pela equipe gestora foi a reorganização do fluxo de entrada e de saída na escola, bem como dos horários dos recreios das crianças que passou a ser escalonado por turmas/séries obedecendo os critérios de distanciamento que ainda estavam valendo no período do retorno à escola.

Além do mais, aquilo que a escola já tinha como cultura foi intensificado, o que era bom foi reforçado. A escola já tinha um padrão interno de organização e de estrutura dentro das suas limitações e considerando a realidade de uma unidade da rede pública e, por força das circunstâncias do período pandêmico, alguns aspectos até melhoraram conforme relata a diretora (D1):

> *A escola é melhor hoje e já atingiu aquele nível antes da pandemia. Está bem melhor, sim! Ela está melhor hoje, por exemplo, na questão da manutenção do nosso ambiente, da limpeza do ambiente, o pessoal ficou mais cuidadoso;* [...] *parte-se do entendimento de que a criança precisa de mais aconchego, de mais calor humano, né? Melhorou muito!*

A referida diretora (D1) ainda ressaltou que antes da pandemia os problemas infraestruturais enfrentados pela sua gestão eram graves e que durante a pandemia muitos deles acabaram por serem resolvidos, conforme descreve:

> *Porque eu já venho de outra unidade posso comparar! Aqui sempre foi a questão estrutural da nossa escola o maior problema. Estrutural mesmo, de estrutura física que ela alagava muito com as fortes chuvas. Mas, depois que veio todo esse período da pandemia, começaram a fazer a reforma da rua, tirar lixo da rua, hoje a nossa escola, graças a Deus não enche mais. Essa escola aqui vou lhe dizer com toda convicção, com todo jeito que eu já tenho dela desde criança, sempre foi uma escola muito boa e muito receptiva não só para alunos e professores, como para todo o pessoal que chega aqui na escola. Veja só, teve uma época que nós passamos três meses e o outro tempo nós passamos quatro meses sem gestora (diretora) e apenas as coordenadoras atuando...] Elas ficavam de manhã e à tarde de boa sem problema. É uma escola boa!* [...] *Então, o maior problema era o problema estrutural e, hoje, já está bem melhor! A equipe de gestão e de professores está completa. Contamos com Programa de Formação, merenda escolar de boa qualidade etc. Essas medidas que foram tomadas nos tempos da pandemia foram agregadas em parte à cultura da escola. Hoje, eu diria que a escola é melhor depois de ter passado por aquele período grave da pandemia.*
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

Além disso, a diretora (D1) observou que os alunos e os professores perceberam mudanças quando retornaram às aulas presenciais, em função das pequenas melhorias

implementadas na estrutura física e das regras protocolares estabelecidas para o "novo convívio". É o que se verifica no seguinte trecho:

> *Os alunos sentiram as mudanças! Até porque já começou com aquela coisa da divisão dos grupos, pequenos grupos e nós mesmos sentimos essa situação, muita tranquilidade no início, bem tranquilo durante os grupos que vinham no rodízio, muito tranquilo! Porém, teve um choque de realidade quando foi para voltar todo mundo, era como se fosse a primeira vez que estavam adentrando em uma escola! Tiveram que aprender de novo sobre comportamento, disciplina, cumprir normas, conviver, tudo, tudo, tudo! Agora que a gente está conseguindo reestruturar cada turma e olhar pelas crianças. E a gente percebeu, assim, com relação ao despreparo dos pais para lidar com as nossas crianças em casa, foi muito difícil no retorno delas! Muito difícil. A escola fez muita falta na vida das crianças. Existem estudos recentes que comprovam o elevado índice de violência contra as crianças no lar, pois elas ficaram sem proteção em casa.*
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

Nesse mesmo sentido, a Coordenadora (C1) também relatou sobre as pequenas melhorias na infraestrutura da escola destacando:

> *Agora eles têm ar-condicionado na sala, a escola é melhor terminou a reforma e a escola não enche mais. A questão da internet melhorou na escola, a gente já tem Wi-Fi isso aí já melhorou bastante. As redes sociais estão ativas e agora elas funcionam. Todos acompanham e divulgam o que acontece na escola. A gente divulga lá. Muito bacana isso ficou de bom!*
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Contraditoriamente às falas um tanto otimistas das gestoras, mesmo que pequenas melhorias tenham ocorrido nos tempos da pandemia, o quadro geral das condições de infraestrutura apresentadas pelas unidades educativas permaneceu o mesmo no pós-pandemia. O problema da inadequação dos espaços físicos das escolas para atender os projetos educativos perduram, conforme relatou a própria diretora (D1):

> *Os problemas de estrutura permanecem: a nossa biblioteca ainda está com falta de equipamentos, das estantes e tudo mais* [...] *Então, a gente teve que ensacolar os livros todinhos que ainda estão por ali ainda. Com a reforma, os equipamentos que já estavam danificados, devido às enchentes, eles foram todos levados. Isso aqui já é novo, novo! Tudo está chegando novo para escola, mas está chegando aos poucos. Uma hora vai chegar a mobília e os computadores da sala de informática.*
> (D1 - EMEIF Aquarela Belém).

No viés das estratégias de gestão questionou-se as coordenadoras a respeito da importância do papel das gestoras para a reorganização e reestruturação administrativo-pedagógica das escolas para a continuidade dos serviços educacionais naquele período pandêmico. Como já se registrou neste texto, a orientação dos documentos era seguir com a escola ativa e atender os alunos, inicialmente, de forma remota e depois na reabertura das escolas de forma presencial. A respeito do papel da equipe de gestão neste período apresentam-se as respostas da coordenadora (C1):

> *Na minha visão foi fundamental. Foi fundamental porque eu acho que o trabalho do professor, o esforço e o empenho deles, dependeu muito dessa iniciativa que a gestão teve em dar o suporte, de orientar como eles poderiam agir. E, eles, sentiram confiança no que a gente estava fazendo. Quando eles viam por exemplo o trabalho incansável e aqui eu cito, principalmente, da diretora porque ela nunca deixou de ir à escola em momento algum. Nem a que estava anteriormente que adoeceu dentro da escola e nem a outra que chegou depois. As coordenadoras ainda foram alternando. Eu, particularmente, só fui depois da vacina. Eu e uma outra coordenadora.* [...] *Então, o fato de eles verem esse empenho da direção e da coordenação atuando dentro da escola eu acho que isso motivou o grupo de professores também. Porque teve professor que não se afastou em momento algum, vestiu a camisa e foi lá para dentro da escola de forma até clandestina, mas ia para lá. No momento, eu me lembro quando chegou alimento para separar precisava de uma equipe para trabalhar nisso. Então, teve gente, por exemplo a porteira da escola ela também em momento algum se afastou ela ia para lá todos os dias. Ela fazia merenda para quem estava trabalhando lá na escola. Ela participava muito. Algumas pessoas no serviço de apoio também nunca deixaram a escola na mão iam para lá o tempo todo. Logo, eu acho que foi fundamental eles sentirem essa união que teve desse grupo. Porque era uma necessidade de fazer a escola funcionar de alguma forma. Então, eles sentiram essa força e acho que isso os cativou e os incentivou para que eles também fizessem parte do processo ativamente.*
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

A coordenadora (C1) acrescentou ainda, que naquele período da pandemia a escola mais do que em outros momentos procurou exercitar os princípios da participação e da integração, os quais são importantes requisitos de uma gestão democrática. Em sua percepção, a "equipe foi mais equipe", destacando que a diretora exerceu de forma mais intensa o papel de articuladora e que as coordenadoras no exercício da função foram muito mais mediadoras junto aos professores e alunos, alcançando, assim, expressivo êxito nas ações e no cuidado com as pessoas, conforme expressa seu depoimento:

> *na certeza as relações foram mais democráticas sim, até porque eu acho que era um momento de muita fragilidade emocional de todo mundo. Teve muita gente que perdeu parente pai, mãe, tio, avó. Era um momento de muito sofrimento, apesar de não termos tido perdas por morte de nenhum colega da equipe de gestão e nem de professores e funcionários, mas a gente soube de vários casos de familiares. E, aquele foi um momento de a gente também acolher as pessoas. Eu gosto de lembrar dessa história das lives: porque eram momentos muito ricos de cada um falar um pouquinho do que estava vivendo, do que estava experimentando e de como estava sendo difícil para todo mundo e de nós também (da gestão) e não esquecer esse lado humano. E era ação assim que resgatava esse vínculo. As professoras até comentavam "a gente está se falando mais agora, do que a gente se fala no dia a dia". [... Elas ficaram encantados quando eu apresentei para a equipe a história do Meet para fazer as reuniões com elas, os professores podiam todos participar...]. A primeira que teve foi aquele estardalhaço, pois todo mundo queria falar, todo mundo muito empolgado de ver o outro...] Isso foi muito bacana, pois coisas que eram mínimas que a gente não usava antes, oportunidade para todos mostrarem o que estava sendo feito. Eram encontros muito produtivos. Na verdade, a gente ficou em estado de formação permanente e de atenção permanente para tudo que envolvia as pessoas da escola.*
> (C1 - EMEIF Aquarela Belém).

Ainda a respeito do cuidado com o outro no contexto da pandemia a coordenadora 2 relata que:

> *Uma coisa que eu digo que ficou muito foi o acolhimento pessoal. Esse acolhimento nesse sentido mais afetivo mesmo. Passamos a pensar mais nesse outro e tentar entender melhor esse outro que estava ali. Os protocolos vinham, principalmente, focados para o aluno. A princípio foi bem assim aluno, aluno, aluno. E, aí, para a equipe escolar? Essa ficava assim meio de fora e ficou para gente isso da gente acolher não só o aluno, mas acolher esse colega que está chegando. Essa colega que está vindo, como é que ela está? Porque, fisicamente, ela pode estar aqui bem na tua frente está bem, mas como é que ela está emocionalmente. Ela realmente tem condições? Ela não precisa que a gente a escute antes dela adentrar no espaço do trabalho? Então, isso ficou porque nós passamos a ter mais ainda esse cuidado e esse olhar na dimensão socioemocional. Por conta de tudo isso, ocorriam os adoecimentos. Às vezes, a gente pensava assim a não eu não tive COVID e ninguém na minha casa teve. Mas, essa questão do medo ele foi sendo internalizado, às vezes a pessoa nem se dava conta, mas ela estava adoecida, de uma certa forma ela estava adoecida.*
> (C2 – EEEF A Barca Paraense).

Gatti (2020) analisa que o cenário/contexto da pandemia provocou efeitos emocionais para todos, nos mais variados níveis, considerando que houve ambiguidades na compreensão da situação de isolamento e da própria doença, que era foco da pandemia. Havia o receio do contágio, mais ou menos consciente; a angústia do isolamento em relação a colegas e amigos; ansiedades relativas à compreensão de conteúdos escolares e desempenho; sensação de pressão, de cobrança, e aparecimento de estafa pelo esforço de atenção necessário e tempo diante de vídeo, gerando até sentimento de rejeição aos estudos pelo limite dos contatos possíveis.

Sobre esse fato, a coordenadora (C2) ainda relatou sobre uma importante estratégia desenvolvida por sua equipe de gestão que se referia aos estudos realizados sobre olhar para o outro. Tratava-se desse cuidado com o outro, em relação aos professores, aos alunos, à família e ao colega, mesmo diante das adversidades provocadas pela pandemia. Sobre isso, assim pronunciou:

> *Mesmo diante das coisas que chegam de forma às vezes até violenta, como estratégia a gente até passou a pesquisar sobre a Comunicação Não Violenta e a gente está buscando isso para o nosso trabalho ainda hoje e com certeza para o resto da nossa vida. A importância da Comunicação Não Violenta com o outro, mesmo que ele venha cheio daquela carga pesada querendo jogar tudo em ti, em relação as culpas, do deveria ser e fazer isso..., mas a gente sempre procura ouvir os dois lados para a gente poder junto construir uma solução. Porque, às vezes, a solução não está pronta! Existe uma coisa, mas eu também não sei como fazer, vamos conversar, vamos dialogar para juntos conseguirmos. É fácil, não é? Então, a gente precisa estar muito livre de qualquer culpa em relação a esses problemas do dia a dia da escola que a gente já tinha, mas que com a pandemia a gente percebeu que ficou assim muito, muito mais intensa, ela aumento.*
> (C2 – EEEF A Barca Paraense).

Todo o conjunto de desafios descritos pelas gestoras que foram enfrentados pela equipe de gestão da escola básica em Belém se coadunam com aqueles identificados por Gatti (2020), destacando-se a superação da pressão psicológica inerente aos sentimentos

negativos expressos em relação ao que sentiam os profissionais da educação em meio ao período pandêmico. Vale pontuar que as limitações estruturais do cotidiano das escolas, somaram-se a outras advindas da pandemia, resultando no cenário em que se pode citar apenas a título de exemplo, as seguintes problemáticas: o trabalho em condições adversas; o aumento da carga de trabalho em casa; a baixa remuneração que marca os profissionais da educação básica; a falta de reconhecimento e valorização da educação; o fato de que a educação não é considerada atividade essencial pelo poder público; a condição de vida, saúde física e emocional de gestores, professores e alunos; a precarização do trabalho dos profissionais da educação, dentre outros.

Entende-se que a gestão escolar é a dimensão educacional que repercute no modo de estruturação das propostas pedagógicas e age como eixo condutor das diferentes ações que são desenvolvidas no âmbito da escola. Tal afirmação, apoia-se nos apontamentos de Lück (2013) de que cabe ao gestor escolar dinamiza o processo, articulando as vozes dos participantes com a finalidade de vivenciar a gestão participativa, por meio do protagonismo dos pais, estudantes, profissionais da educação e da comunidade local. Peres (2020, p. 23) também destaca a importância da função do gestor na organização da escola, fazendo relação com o advento da pandemia da COVID-19 e dessa forma, considera que:

> fica evidente o papel do gestor escolar ‘no desempenho de suas funções, entretanto, quando o cenário já se configurava como aparentemente estável, diante de conquistas concretas no processo de gestão escolar, esse contexto se altera radicalmente com as novas demandas causadas pela chegada da pandemia no Brasil.

Corrobora com o prescrito no excerto, o conteúdo do art. 3 da Resolução do CEE/PA, n. 102, de 19 de março de 2020, que estabeleceu “novas” atribuições aos gestores para atuarem nas escolas básicas diante do cenário da pandemia. De acordo com o referido artigo da resolução:

> Para atender às 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 execução do regime especial 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 facilidades 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; 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 alunos efetivamente realizados aos Órgãos do sistema, caso demandados. (CEE, 2020, grifos nossos)

Constata-se que na pandemia de COVID-19, os documentos de emergência atribuíram novas funções aos gestores escolares (diretores e coordenadores), além das prescritas nos documentos legais – regimentos internos das Redes estadual e municipal de ensino. Os decretos delegaram à equipe de gestão a responsabilidade de manter a escola ativa na pandemia, acarretando acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho que não foi acompanhado por melhorais concretas das condições de trabalho destes profissionais e como visto nas falas das gestoras, apenas levaram a assumir compulsoriamente responsabilidades e riscos.

Além disso, verificou-se que os governantes – estadual e municipal – pouco contribuíram com a gestão da escola básica para atender às demandas impostas pelos próprios documentos de emergência à época da pandemia. Tal afirmação se firma no fato de que a atuação dos Órgãos de governo locais, mediada por seu *modus operandi* – gerenciamento por decreto – se revelou, em grande medida, ineficiente, pois não foi acompanhada de condições materiais necessárias ao cumprimento de suas próprias decisões, dificultando e/ou inviabilizando a aplicação das medidas.

Em contraposição a isso, as equipes de gestão nas duas escolas *loci* desta pesquisa, mesmo diante do cenário de pandemia da COVID-19 e das particularidades relatadas, enfrentaram toda a gama de adversidades agigantaram-se ao não medirem esforços na mobilização de professores, alunos e familiares para conseguirem dar continuidade aos serviços educacionais e manterem a escola ativa. Embora tivessem a clareza de que as condições concretas das instituições escolares não seriam suficientes para garantir o direito à educação e à aprendizagem de qualidade para os seus alunos, atuaram sem negligenciara missão de manter a escola viva.

Considera-se que o contexto da pandemia influenciou a adoção do modelo gerencial de gestão nas escolas públicas de Belém, que redefiniu o papel do gestor da Educação Básica, intensificando suas práticas de trabalho. Esse momento histórico de crise sanitária impulsionou um modelo mais gerencial na administração escolar.

CONCLUSÃO

A presente investigação teve como tema de estudo a Gestão de Escola Básica na Amazônia Paraense, evidenciando o trabalho dos gestores frente aos desafios da gestão em escolas públicas na cidade de Belém em tempos da pandemia de COVID-19 (2020-2022). No âmbito dessa temática focou-se especificamente no seguinte objeto de estudo: o trabalho de gestores frente à gestão de Escola Básica em tempos de pandemia da COVID-19 (2020-2022).

Assim, realizou-se a pesquisa documental e entrevistas como estratégias principais de obtenção dos dados para a apreensão do objeto de estudo, tendo como base os elementos de pesquisas teóricas produzidas por diversos autores, os quais foram adequados à interpretação e análise dos fatos relacionados ao estudo ora em apreço. As análises formaram-se, ainda, sob as orientações contidas nos princípios da investigação qualitativa, com amparo nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético.

A técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo, sob a qual analisaram-se os conteúdos das transcrições das entrevistas realizadas com quatro gestoras (diretoras e coordenadoras), a partir do ano de 2023 em ação presencial, diretamente no ambiente das duas escolas básicas públicas de Belém/PA selecionadas como *loci* desta pesquisa. A partir disso, organizaram-se as categorias analíticas que nos permitiram responder à questão central: frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19 no período de 2020 a 2022, como se desenvolveu o trabalho de gestores escolares considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém?

A pesquisa teve cinco questões norteadoras: em que medida os marcos normativos legais e conceituais de emergência nortearam e embasaram o trabalho de gestores para a gestão administrativo-pedagógica de Escola Básica pública a partir do ano de 2020? Quais elementos configuram e potencializam as ações dos gestores nas escolas básicas no Brasil nos tempos da pandemia? Quais as novas demandas e dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que os gestores escolares enfrentaram em meio à crise, causada pelo coronavírus para a gestão administrativo-pedagógica na Escola Básica em Belém? Quais as estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19? Os efeitos do período pandêmico implicaram na adoção de um novo modelo de gestão por parte dos gestores?

Em decorrência dessas questões, elaborou-se o objetivo geral da pesquisa: analisar o trabalho de gestores frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2022, considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém. Para o alcance desse objetivo, identificaram-se nas normativas legais e conceituais de emergência, pontos relevantes que nortearam o trabalho de gestores na gestão administrativo-pedagógica de escola básica pública de Belém, a partir do ano de 2020.

Descreveram-se os elementos que configuraram e potencializaram as ações dos gestores nestas escolas básicas nos tempos da pandemia, com foco nas novas demandas e dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional que os gestores escolares enfrentaram em meio à crise causada pelo coronavírus para a gestão administrativo-pedagógica na escola básica em Belém. Buscou-se apresentar, também, as estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19, averiguando-se os efeitos do período na adoção de um novo modelo de gestão.

Logo, como ponto de partida para a realização das análises sobre o trabalho de gestores escolares em tempos de pandemia, categorizou-se o conteúdo das prescrições das entrevistas em quatro importantes eixos temáticos de discussão: os fundamentos legais e conceituais de emergência, nos quais buscou-se identificar os pontos relevantes que nortearam e embasaram o trabalho de gestores; os elementos que configuram e potencializam as ações dos gestores para a efetiva ação da gestão; as novas demandas e as dificuldades de natureza pessoal, tecnológica e institucional, as quais tiveram que ser superadas para manter a escola básica ativa no contexto da pandemia e por fim, as estratégias de gestão desenvolvidas pelas gestoras para o atendimento dos alunos naquele contexto marcado por grandes adversidades.

Esses eixos forma basilares neste estudo por dimensionarem os desafios impostos pela COVID-19 ao trabalho de gestores na gestão administrativo-pedagógica de escola básica pública em Belém, considerando os meandros das políticas estabelecidas naquele momento de excepcionalidade e as características específicas da escola como organização multifacetada. Dessa maneira, a pesquisa baseou-se nas cinco questões norteadoras e nos objetivos delas decorrentes para apresentar, sinteticamente, os resultados obtidos e as devidas inferências construídas a partir deles.

Inicialmente, faz-se necessário uma breve contextualização para melhor compreensão do trabalho de gestores no âmbito da escola básica pública uma vez que

esse trabalho, historicamente constituído em diferentes contextos, se agudizou nos tempos da pandemia da COVID-19.

Como destacou-se no corpo teórico deste trabalho, a gestão escolar em qualquer instituição educativa é um processo complexo que reflete as características concretas da estrutura da sociedade capitalista e, portanto, sua atuação pode se dar no sentido contraditório de permanência ou mudança na estrutura vigente. Nas linhas deste texto, destacou-se, também, que a natureza do trabalho de gestores escolares é essencialmente política. Todavia, ela é de política educacional e da escola.

Dessa forma, os gestores têm a tarefa de conduzir o processo político que é a gestão da escola, porém são cobrados com base em padrões muito distintos dessa natureza (político-pedagógica) e tais padrões de referência sobre como se comportar na condução de uma escola não são emersos da função social da escola. Ao contrário, o que parece ocorrer atualmente é uma cobrança excessiva sobre o dirigente escolar, tomando por base a dimensão técnico-administrativa da sua função.

Ressalta-se que a gestão das escolas públicas brasileiras, como já destacado na literatura especializada, é um fenômeno com características peculiares – plurais, incertas e complexas –, dado que envolve múltiplos atores da comunidade escolar e por isso, deve ser compreendida a partir de suas complexas e contraditórias realidades como um processo relacional e emergente, pois práticas cotidianas, conflitos, incertezas, negociações e interesses diversos surgem constantemente no dia a dia dessa instituição. Assim sendo, afirma-se que a compreensão da gestão vem do entendimento de que os problemas educacionais são complexos e que demandam ações articuladas e conjuntas para a superação de problemas difíceis e cotidianas na escola.

Nesse sentido, acentua-se a natureza complexa e contraditória do trabalho do gestor escolar pela sua natureza e contexto em que se materializa. É fundamental, por isso, analisar a atuação da gestão escolar sob uma ótica que considere a natureza do processo de gestão não como algo determinado e estático tido a priori como gerenciamento/administração, mas, sim, como um constante processo dinâmico. Este processo é caracterizado como fluido, fragmentado, coletivo, emergente, inacabado e fruto dos diálogos e relações sociais no qual a gestão é reconstruída a partir das contínuas interações entre as pessoas e situações vivenciadas no cotidiano organizacional.

Entendida neste prisma, a gestão escolar está em constante processo de reconstrução, sempre na perspectiva da mediação para a realizar os fins educativos que devem sedimentar-se na formação de cidadãos humano-históricos. Sob essa abordagem,

a gestão escolar configura-se como produto das interações entre a equipe de gestores e a comunidade escolar, envoltos em distintas situações. Sendo assim, o trabalho de gestores está sempre em emergência, consistindo em um eterno processo de vir a ser baseado na premissa de que todas as situações organizacionais devem ser compreendidas como situações que ocorrem em um momento histórico particular de uma sociedade ou comunidade específica, tal como o ocorrido no contexto da crise conjuntural da saúde pública mundial, com o advento da pandemia da COVID-19.

Diante dessa situação, sabe-se que as dificuldades de gestores para desenvolverem seus trabalhos giram em torno de como veem, escutam, percebem, sentem e valorizam espontaneamente situações e experiências particulares que ocorrem ao seu redor. Além disso, é necessário considerar a própria condição de cidadãos dos gestores, pois tendo a escola ou a rede escolar como seu campo de trabalho, o gestor é um cidadão e um profissional responsável pela educação de outros profissionais. Seguindo essa lógica, entende-se que a gestão nas escolas básicas públicas é englobada por diferentes práticas, permeadas e redesenhadas por constantes tensões, sendo um processo contínuo e incompleto. Considerada sob este prisma, deve-se entender a gestão educacional como fenômeno social "emergente" e que foi ressignificado no período da pandemia de COVID-19.

Em vista disso, os gestores – com destaque para o diretor/gestor que é o profissional responsável formal da gestão da escola – precisam lidar constantemente com questões paradoxais e ambíguas, devido aos interesses e objetivos que na escola são quase sempre difusos, pois são vivenciados a partir das relações com outros indivíduos, sofrendo por isso, uma série de dilemas, momentos críticos e dificuldades relacionais, como aqueles vivenciados nos tempos mais sombrios da pandemia da COVID-19.

Levando-se em conta esse contexto e considerando o recorte temporal da pesquisa (2020-2022) que abrange o período de maior gravidade da pandemia de COVID-19 na cidade de Belém, os dados empíricos evidenciam vários indícios da interferência, direta e indireta, dos efeitos da pandemia da COVID-9 no trabalho de gestores e indicando alterações na maneira de se fazer gestão em escola básica pública da cidade de Belém, na Amazônia paraense, reveladores dos seguintes achados da investigação:

a) Os achados da pesquisa revelaram que os marcos legais de emergência deram as orientações à gestão apenas como apoio técnico-normativo. Os documentos serviram de apoio para a tomada de decisão, principalmente no sentido do que podia e do que não

podia ser feito no exercício da gestão naquele contexto da pandemia. Eram orientações emanadas nos documentos que espelhavam mais o cenário epidemiológico da doença do que orientações pedagógicas, didático-metodológicas. A tradução desses marcos normativos para a prática foi uma ação das gestoras das escolas pesquisadas no exercício da gestão, pois aferiu-se por meio dos depoimentos que as equipes foram proativas e não ficaram esperando pelas orientações do poder público.

b) Outro ponto revelado é que as formações que aconteceram inicialmente foram de ordem mais técnica, ou seja, para o cumprimento das normativas emanadas dos Órgãos oficiais. A SEMEC-Belém realizou formações *on-line* para os gestores a SEDUC-PA orientava as escolas a partir de documentos que eram enviados por *e-mail*, sendo que somente mais tarde, já no segundo semestre de 2020 se aproximou mais das escolas. De acordo com os depoimentos, a formação inicial era só para falar das normativas que dos Órgãos oficiais da educação e da saúde. A equipe de gestão tinha até dificuldade de interpretação do conteúdo expresso nos documentos oficiais.

Nesse viés, a maior crítica residiu sobre o conteúdo das formações que eram, predominantemente, técnico-normativos. A ansiedade inicial recrudescia na falta de formação técnico-pedagógica que abordassem metodologias ativas e condições para o atendimento remoto aos alunos. Esse ponto foi muito ressaltado pelas gestoras no decorrer das entrevistas.

O despreparo e a insegurança em relação ao aspecto didático-pedagógico eram alarmantes, pois como é que se transforma o que é o ensino presencial para o modo remoto, instantaneamente? Até então, o professor era presencial, atuante e falante com seus alunos na sala de aula e de repente, passou para uma nova atuação, agora remota, na qual atuava na elaboração das atividades e na orientação quanto às maneiras de realizá-las pelos pais/alunos. A implicação é que a mudança foi introduzida sem tempo suficiente para que a equipe de gestoras, professores e demais funcionários se preparassem adequadamente e absorvessem as novas práticas sugeridas. Era, portanto, uma outra metodologia de trabalho que surgia na escola básica pública e que teve que ser absorvida por todos, de um dia para outro e sob esforços próprios.

Quanto à dimensão didático-pedagógica, observou-se que não houve formação sistematizada partindo dos Órgãos oficiais da educação estadual e municipal para orientar as gestoras e professores sobre como implementar as recomendações legais oriundas das resoluções e portarias da SEDUC e da SEMEC. Portanto, foi a equipe de gestão da escola

que tratou de promover pequenas ações de formações, utilizando-se dos próprios conhecimentos e recursos para formação continuada de seus professores e funcionários.

c) Outra evidencia é que a gestão da crise ficou sob a responsabilidade exclusiva das gestoras das escolas, evidenciando o que os autores de referência chamam de "a gestão da crise sem os recursos". Aquela máxima do Estado mínimo é a ponta do "ter que se virar", somada à responsabilização de quem está na ponta, neste caso, as gestoras. Seguir as orientações técnico-normativas, elaborar e executar um plano de ação e manter a escola ativa, mas sem os recursos humanos, materiais e tecnológicos necessários para tal foi o desafio encontrado pelas gestoras das escolas pesquisadas e que deve ter sido a realidade das demais escolas Brasil afora.

d) A questão da infraestrutura física das escolas públicas foi outro ponto evidenciado que representou um problema crônico nas duas redes de ensino. Esse aspecto foi fortemente criticado pelas gestoras, que destacaram as dificuldades em seguir as determinações previstas nas normativas nas péssimas condições em que as escolas se encontravam, com carências de toda ordem: física, humana e de material.

e) As precárias condições de trabalho ficaram evidenciadas nos depoimentos das gestoras e inferiu-se que essa questão é das mais reveladoras sobre o trabalho de toda a equipe a escola, em especial ao trabalho das gestoras nos tempos da pandemia. Essa afirmação se deve ao fato de que buscou-se implementar um novo regime de Aulas Não Presenciais de uma hora para outra, mesmo sem as necessárias condições de trabalho garantidas aos profissionais da escola.

As gestoras que atuam na função de coordenação pedagógica foram as mais críticas em relação às precárias condições de trabalho naquele contexto, muito mais que as diretoras das duas escolas que exercem um cargo mais político dentro das instituições. Por vezes, elas falam como equipe de gestão, mas por outras, afirmam não serem as representantes legais, o que lhe permitiu maior liberdade no momento das entrevistas.

O fato é que as ideias e ações para suprir o atendimento remoto surgiram e eram viáveis, mas a sua materialização esbarrava nas precárias condições estruturais e de materiais existentes nas unidades educativas, nas duas esferas. Esse ponto em questão marca a relação de ausência do Estado na organização da política educacional para a escola básica na cidade de Belém.

f) Além disso, a pandemia pôs em evidência de forma particular, as vulnerabilidades do sistema educacional e social da cidade de Belém, revelando problemáticas como a falta de acesso ou acesso precário à internet por parte de alunos e profissionais, realidade presente ainda na sociedade e que impactaram no estímulo e participação dos estudantes nas aulas remotas, quando ofertadas. Outro aspecto que a pesquisa mostrou tratou-se das relações entre gestão, profissionais, estudantes e famílias, que foram reforçadas no período de ensino remoto.

g) O estreitamento de laços entre família e escola revelou a importância desse elo para o bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A gestão escolar, dessa forma, precisou compreender, na prática, que educação não se faz sozinha.

h) Por outro lado, um dos maiores problemas enfrentados foi a intensificação do trabalho de gestores e da própria gestão. As diretoras e as coordenadoras retrataram o acúmulo de tarefas, a intensificação do trabalho na gestão, uma exploração maior do seu tempo, uma não dissociação entre o tempo do trabalho e o tempo doméstico, porque ficou tudo muito confuso e junto ao mesmo tempo.

Estas profissionais assumiram diferentes funções no interior do espaço escolar e outras funções na relação com a comunidade, com as crianças e com os pais. Para dar conta de tudo isso, as gestoras precisaram superar as adversidades tecnológicas e aprender todo um conjunto de novas habilidades, bem como incrementar o trabalho, sob pressão psicológica constante representada na gama de sentimentos negativos expressos em relação ao que sentiram em meio ao período pandêmico.

i) Em relação aos novos trabalhos assimilados pelas gestoras, destaca-se um processo que foi condição essencial para a continuidade do atendimento ao aluno: a reprodução (impressão) do material didático. Essa foi uma tarefa assumida diretamente pelas gestoras (diretoras e coordenadoras) das escolas nas duas Redes de ensino.

Como o atendimento remoto *on-line* não foi possível e nem era adequado ao perfil da clientela, devido a todas as condições descritas nas falas das gestoras, a opção foi reproduzir na escola todo o material didático elaborado pelos professores. As gestoras assumiram a incumbência de imprimir e organizar as brochuras que os professores preparavam e enviavam por *e-mail*. Assim, as gestoras iam para a escola, imprimiam e

encadernavam, botavam em envelope com o nome da criança para entregar na mão do pai ou da mãe.

Assumiram, dessa forma, todo o recurso com a impressão, organização das brochuras e entrega de atividades para todas as crianças. Lembrando aqui mais uma vez que quem assumiu a falta de recursos, máquinas e pessoal especializado foi a gestão da escola, caracterizando o denominado "gerenciamento da crise sem recurso". Foi um processo complexo que ficou ao cargo das gestoras e, portanto, tratou-se de um novo trabalho emergido a partir de uma crise sanitária.

j) Nessa mesma direção destaca-se o novo de trabalho que foi imposto compulsoriamente à equipe de gestão da escola: o complexo processo de gerenciamento de entrega das cestas com alimentos (SEMEC) e do cartão-alimentação (SEDUC), aos familiares das crianças. Tratou-se de uma transferência de responsabilidades de um Órgão da gestão pública ao outro, de uma equipe à outra, o que ocasionou repúdio por toda a equipe de gestão da escola.

Na rede estadual, o cadastro era feito numa secretaria adjunta à SEDUC que repassava à gestão da escola todo o processo de monitoramento e entrega dos cartões aos pais. O Estado "jogou" para dentro da escola, sob a coordenação da equipe de gestão, a responsabilidade de entregar o cartão-alimentação no valor de R$80,00 (oitenta reais) para que os pais comprassem alimentos nas redes de supermercados credenciados.

Tratou-se, na verdade, de uma experimentação do sistema de *voucher* sob a lógica do neoliberalismo, na alimentação escolar na rede pública estadual do Pará, durante os tempos da pandemia da COVID-19 e com a participação direta de gestores, professores e demais servidores públicos da escola, os quais passaram a constituir a força de trabalho de empresas terceirizadas para a realização desse trabalho dentro das unidades escolares.

Na SEMEC/Belém, era o "sacolão" com alimentos da cesta básica, cuja organização e entrega exigiu mais esforço físico por parte dos membros da gestão escolar. Esse trabalho representou outra dimensão das funções de gestoras, assemelhava-se aos processos de trabalho de um gerente de casa comercial e de casa bancária. Constatou-se que a gestão da escola assumiu até uma função que é própria do Estado ou do município: a ação social. Por que os alimentos não foram entregues na Secretaria de Ação Social, por exemplo? Jogou-se tudo para dentro da escola.

No caso em questão, a Fundação de Assistência ao Estudante/FMAE era a entidade municipal que comprava as cestas básicas e poderia ter realizado esse trabalho

na forma de plantão, fora das escolas ou até mesmo dentro, mas utilizando o trabalho de seus próprios técnicos de apoio, sob todos as regras dos protocolos sanitários. Assim, não exporiam as gestoras em trabalho tão cruel sob o risco de contaminação, como acabou acontecendo.

Esse fato gerou indignação por parte dos membros da gestão escolar e com isso, as gestoras exercitaram mais uma nova dimensão da função, que foi a gestão do estoque e da destruição dos alimentos, bem como da parte do controle financeiro, pois o cartão-alimentação representava um determinado valor em moeda, naquele período. Com isso pode-se aferir que a gestão da escola assumiu a tarefa da segurança alimentar das famílias.

k) Deve-se pesar também o desenvolvimento de uma estratégia de cunho pedagógico ao atrelarem a entrega dos alimentos à devolução por parte dos pais, das atividades pedagógicas resolvidas pelos alunos. As gestoras, de forma criativa "amarraram" os dois processos: os pais devolviam as tarefas realizadas pelos alunos na escola e recebiam os novos kits de material e de alimentação. Foi uma estratégia muito importante, pois assegurou o vínculo da família/aluno com a escola. Uma estratégia de cunho pedagógico que garantia o "controle" de frequência e certo controle do processo de aprendizagem, permitindo acompanhar as crianças, mesmo que remotamente.

l) A intensificação da "busca ativa escolar" foi uma das tarefas extras considerada, frequentemente, como das mais ingratas ou menos nobres e que mais expôs a equipe de gestoras a toda sorte de riscos e situação de vulnerabilidade no seio da comunidade do bairro da escola. O processo da busca ativa escolar foi intensificado sob diferentes formatos durante a pandemia de COVID-19 para combater o aumento da evasão escolar.

A estratégia foi adaptada para o contexto da pandemia, com foco em garantir o direito à educação de cada criança e adolescente, mesmo em situações de calamidade pública e emergências. Esse procedimento que já faz parte das recomendações dos Órgãos oficiais para que não se "perca" os alunos, foi intensificado no período da pandemia mesmo em situações totalmente adversas para a sua realização.

As gestoras, de ambas as escolas pesquisadas, relataram situações vexatórias que vivenciaram no exercício dessa orientação, no corpo a corpo com os familiares. Tratou-se de uma relação escola-família marcada por muita tensão. As gestoras das escolas Aquarela Belém e A Barca Paraense, no exercício do princípio e da garantia do direito à educação para as crianças, em ação de responsabilidade e assistência social, tentaram

assegurar a educação para todos, entretanto mediante àquelas situações impostas pela pandemia, algumas famílias reagiam acusando-as de invasão de privacidade.

m) O compromisso e cuidado com os trabalhadores da escola – professores e demais funcionários – ficou evidente nos relatos das gestoras. Esse fato, fruto da ação da gestão tornou-se um importante passo no processo de reorganização das ações da escola na pandemia. A preocupação e o cuidado com as pessoas estiveram o tempo todo no rol das principais ações da gestão, estabelecendo uma nova dimensão nas relações entre os profissionais da escola. O bem-estar das pessoas era condição essencial para o sucesso de qualquer ação pensada pela gestão e por isso, em sinergia, a equipe de professores e demais funcionários também assumiu o comprometimento com o atendimento aos alunos.

Percebeu-se por meio das falas das gestoras, a demonstração de carinho, afeto e preocupação contante com os professores. Em suas falas, elas sempre foram muito amorosas com os professores e demais funcionários. O grupo se manteve coeso, mesmo com todas as dificuldades, sendo que inclusive houve professor que mesmo proibido ia para a escola, correndo os riscos, mas comprometidos com o trabalho coletivo que foi assumido por todos, apesar do distanciamento físico e de outras limitações.

n) Por fim, constatou-se que uma cultura nova se estabeleceu quanto aos hábitos de saúde e higiene na comunidade escolar, pois em função do combate e prevenção ao novo coronavírus o hábito de lavar as mãos e o uso de máscaras, dentre outros, continuaram sendo monitorados, indicando uma cultura que ficou para todos na escola. Novos padrões de higiene foram introduzidos, assim como uma cultura nova na escola, aspecto positivo que pode ser atribuído às ações da gestão naquele momento.

Em função dos achados a partir das análises das entrevistas, infere-se que um novo papel da gestão emergiu naquele contexto de pandemia. Um outro papel na gestão surgiu em decorrência da intensificação do trabalho e da assunção de novas funções aos gestores. O processo de agudização do trabalho que de uma certa maneira, modificou aquilo que até então entendia-se que não ser o papel da gestão da escola. Surgia, assim, uma nova forma de ser gestor escolar. Esse fato trouxe implicações à gestão em função de que esses novos papéis pudessem se eternizar a partir do pós-pandemia.

Entende-se que dirigir uma instituição escolar é em situações normais, um trabalho que exige habilidade e competência específicas de gestão, se é que esse seja o conceito mais apropriado para qualificar os mesmos. Cabe aos gestores, portanto, agirem

para influenciar os vários níveis administrativo-pedagógicos da organização escolar e serem influentes na tomada de decisões.

Diante dos Órgãos superiores da administração do ensino, as funções dos gestores compreendem justificarem suas proposições, trazerem informações e decisões necessárias à vida escolar, bem como buscar aplicá-las em consonância com seus colaboradores. Práticas de gestão com essa natureza precisaram ser exercitadas com maior rigor e intensidade pelas equipes de gestão das escolas básicas públicas na cidade de Belém no período pandêmico.

Com a instauração de novos tempos e espaços nas escolas básicas na situação de excepcionalidade da pandemia, os gestores tiveram, obrigatoriamente, que assumir na prática de gestão a difícil tarefa de orientar e conduzir todo o processo administrativo-pedagógico. Assim, por meio das novas interfaces e grandes preocupações abraçaram o compromisso de viabilizar novas estratégias de gestão por suas próprias contas, para manter a escola ativa e em funcionamento.

De acordo com os registros das falas das gestoras das escolas pesquisadas, no período da pandemia ocorreu um acúmulo de tarefas, uma vez que elas se sentiram responsáveis por outras dimensões do trabalho da escola que, antes da pandemia de COVID-19 não eram incumbências suas. Conforme anunciado nesta Tese, a pandemia provocou a intensificação de novos processos para o atendimento de demandas antes não afeitas à gestão da escola e como visto, esse fato fez com que as equipes de gestão permanecessem em situação de exposição frequente às novas habilidades e competências postas em ênfase tanto para os profissionais da escola, como para estudantes e familiares, diante dos desafios na condução de processos e dinâmicas educacionais, num espaço repleto de ineficiências constantes pelo poder público municipal e estadual.

Soma-se a isso que o contexto sobrecarregou o trabalho de gestores e demais profissionais da escola, provocando aumento da demanda de trabalho, condicionando-os ao desafio de provimento das tarefas em prol do cumprimento de um ensino que mesmo desfavorável, fez-se presente nas escolas da rede pública da cidade de Belém nos tempos da pandemia. O contexto pandêmico projetou nas gestoras a necessidade de se reinventarem, revelando limitações e contradições diante dos processos de reorganização do trabalho pedagógico, especialmente quanto ao desvelamento de discrepâncias entre as prescrições legais e a ação concreta desenvolvida na prática escolar naquele período de excepcionalidade.

Ressalta-se que pesam críticas dirigidas aos profissionais da educação frente à gestão escolar, os quais têm sido apontados como os responsáveis pela ineficiência escolar. Porém, mesmo com a situação objetiva de precarização das condições de trabalho desses profissionais, além dos professores e funcionários, cada vez mais é requerida desses profissionais ação multifuncional frente ao cenário mais complexo das relações sociais, trabalhistas e culturais, sendo que toda essa complexidade foi evidenciada de forma ainda mais aguda no período da pandêmico.

Diante disso, os gestores escolares foram convocados para agir em uma arena de intensos conflitos, na qual de um lado estavam presentes as exigências dos Órgãos públicos, que não paravam de chegar ao chão da escola, especialmente com as políticas de continuidade e resultados e do outro, a preocupação com os estudantes e as diferentes formas para alcançá-los. Essa discussão ficou evidente nas falas das entrevistadas e reforçou o entendimento a partir das perspectivas das próprias gestoras das escolas pesquisadas sobre o complexo trabalho realizado frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19 no período de 2020 a 2022, considerando os novos arranjos da gestão quanto à reorganização e à reestruturação administrativo-pedagógica na escola básica pública na cidade de Belém.

Certamente, a agudização do trabalho de gestores deixou marcas e levantou preocupações sobre aquele contexto da pandemia. Paradoxalmente, refletia-se após a pandemia se a SEDUC e SEMEC entendessem que tudo aquilo que foi prática de gestão na pandemia – a gestão de entrega de cesta de alimentos e cartão-alimentação; a busca ativa escolar em domicílio; a reprodução de material didático, dentre outros processos – passaria a ser obrigatoriedade como parte das novas funções atribuídas à equipe de gestão da escola. Imaginava-se que isso poderia ser uma tragédia anunciada, ainda mais porque sabe-se que o modo de produção Capitalista, por meio do Estado e das políticas públicas, aproveita-se de todos os meandros das diversas conjunturas, principalmente em momentos de crise, para cada vez mais introduzir seus mecanismos e estratégias de acumulação de capital.

Outra importante constatação diz respeito ao processo de redimensionamento compulsório dos papéis assumidos pelos gestores para atuarem em funções que tradicionalmente não eram peculiares às suas atribuições. Destacam-se entre os novos atributos, o atendimento a um novo regime de aulas não presencial, a gestão de processos digitais e de reprodução de material didático, gestão de saúde pública, da assistência social/alimentar, das relações públicas comunitárias, dentre outras que se somaram aos

demais papéis que já haviam sido adicionados nos últimos anos à função de gestor pelos novos modelos de gestão de base gerencialista.

Este modelo de gestão está relacionado à administração escolar que exige o exercício de várias outras responsabilidades e papéis, como gerente de urgências, maestro e administrador-geral da escola. Refere-se, também, àqueles papéis mais ligados à gestão/pedagógica como agente de mudança das políticas e práticas da escola, planejador do projeto educativo da escola, supervisor e avaliador do trabalho dos professores, mesmo em conjunturas desfavoráveis como a do contexto da pandemia, no qual o papel de gestores precisou se configurar em outros contornos.

Essa grande variedade de papéis, intencionalmente colocados aos gestores, os definem como sendo "promotores de iniciativa e de dinamismo" pedagógico, especialmente por meio da mobilização de seu pessoal na escola, e os fazem viver essa injunção muito mais como um "princípio forte de sua realização pessoal", do que como uma imposição "responsabilidades assumidas". Realizar esse grande número de tarefas no exercício da função pode tornar-se desgastante, principalmente por serem elas breves, dispersas e fragmentadas, causando concordâncias e tensões entre o "trabalho real" e o "trabalho ideal".

As análises apontaram para diversos elementos novos, que de certa maneira criaram uma pauta nova para o exercício da gestão nas escolas pesquisadas. Estes elementos novos, mensuráveis ou não, permaneceram como cultura, sendo compreendidos como marcas que ficaram na rotina das escolas no pós-pandemia, conforme constatou-se nas vivências e relatos das gestoras durante a realização das entrevistas nos ambientes das instituições escolares.

Essas novas atribuições ao papel de gestor escolar exigiram desse profissional maior dinamismo e pluralidade no exercício da função, combinando competências/habilidades técnicas e relacionais, tais como rigor administrativo e mobilização dos recursos humanos, eficiência gerencial, compromisso com os resultados, responsabilidades e inovações pedagógicas, as quais provocaram efeitos reais sobre as condições e o teor do trabalho de gestores escolares.

Essas novas atribuições designadas à função de gestores da escola básica são caracterizadas por tarefas que fomentam o desenvolvimento de um novo perfil de liderança junto à comunidade escolar. A dimensão gerencial em sua essência esteve incorporada, fortemente, no modelo de gestão praticada na educação pública do município de Belém/PA em todo o período da pandemia.

Portanto, chegou-se à conclusão que a conjugação desses fatores conjunturais aliados aos efeitos do período pandêmico, implicaram na adoção de um novo modelo de gestão, cuja base é mais gerencial. Infere-se, ainda, que em função das estratégias de gestão desenvolvidas para o atendimento dos alunos naquele contexto da pandemia, as gestoras imprimiram um novo modelo/concepção às suas práticas de trabalho, fato que exigiu a reestruturação das ações e imprimiu um novo sentido e ação na gestão escolar.

Em consequência desse fato, por força das circunstâncias externas e dos efeitos causados pela pandemia, os gestores precisaram reinventar suas formas de trabalho sob outros contornos, mesmo aqueles que têm como princípio a vivência de uma gestão democrática na gestão em suas escolas. A implementação desses novos formatos de gestão construídos sob novos conhecimentos e sob novos arranjos, ressignificaram e reorganizaram os modelos de gestão sob contornos mais gerencialistas, provocando mudanças nos processos de gestão na escola básica a partir da pandemia.

Contraditoriamente, esses contornos não são compatíveis com os princípios da gestão democrática, sendo assim, espera-se que esses novos arranjos de base gerencialista possam ser discutidos em conjuntura pós-pandemia, abrindo o espaço para a retomada dos princípios da gestão democrática na escola básica pública. Entende-se que é um movimento necessário para o equilíbrio das forças e convergência ao direcionamento do trabalho por meio de uma gestão democrática, baseada no diálogo e confronto de ideias que constrói consensos possíveis.

Para tal, os gestores das escolas públicas devem ter o compromisso cada vez mais firme com a educação, promovendo um diálogo aberto, respeitoso e com responsabilidade para que todos que fazem parte do corpo escolar acreditem no poder transformador da educação, principalmente nos momentos de grandes mudanças e crises globais. Além disso, entende-se que a gestão escolar democrática deve ter como princípio o compartilhamento de ideias e o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte da escola nos seus processos pedagógicos e de organização.

Diante do exposto, conclui-se que os elementos das análises respondem à questão central da pesquisa e apontam para a confirmação da tese defendida no estudo de que o cenário da pandemia da COVID-19 provocou uma intensificação de novos processos para o atendimento de demandas antes não afetas à gestão da escola. Esse fato exigiu um redirecionamento das funções de gestores sob múltiplas dimensões, tendo implicações decisivas para a atuação dos mesmos na mediação das novas relações que se

estabeleceram no trabalho coletivo para gestão administrativo-pedagógica da escola básica pública no contexto da pandemia na cidade de Belém no período de 2020 a 2022.

Em suma, a proposta deste estudo foi contribuir para a reflexão sobre a relevância da função social e pedagógica da gestão escolar e do trabalho de gestores no contexto da escola básica pública, ressaltando-se a importância significativa da ação de gestores no recorte temporal marcado pela crise de saúde pública mundial que ocorreu devido à pandemia de COVID-19.

Em meio à crise da pandemia, a gestão escolar, por meio do trabalho de gestores, exerceu papel de extrema relevância para que os pressupostos pedagógicos e sociais da escola continuassem sendo considerados, mesmo em momento tão delicado. A equipe de gestoras das escolas pesquisadas teve papel fundamental para a integração da escola-família, possibilitando que os estudantes e professores não se sentissem totalmente isolados e permeados pelas incertezas daquele momento delicado que foi a pandemia e cujos efeitos ainda são sentidos atualmente na vida de muitas pessoas.

Em síntese, a proposta deste estudo foi fazer refletir sobre a relevância da função social e pedagógica da gestão escolar e do trabalho de gestores da escola básica pública. Na situação de excepcionalidade que foi a pandemia de COVID-19, evidenciou-se tal relevância e por isso, esta Tese soma-se às demais produções sobre o tema, ampliando o escopo das discussões na área de conhecimento da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; HERNANDES, E. D. K. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36147.

ABRANCHES, Ana de Fátima P. de S.; CRUSOÉ, Nilma M.; GONÇALVES, Danyelle N. (Org.). **Políticas e práticas docentes no contexto da COVID-19**: o cenário da Região Nordeste. Brasília - DF: ANPAE [meio eletrônico], 2023. Disponível em: ttps://anpae.org.br/EDITORA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2023/0123L-PoliticasEPraticasDocentes.pdf

ALMEIDA, Beatriz O.; ALVES, Lynn Rosalina G. Letramento digital em tempos de covid-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, Set./Dez. 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282. Acesso em 19 de set. 2020.

ALMEIDA, M. E.; BORGES, M. A. F. ;FRANÇA, G. (2012). O uso das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. 2012. ENDINPE. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, LOCAL. **Anais [...]** 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas. Disponível em: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Faculdade de Educação da USP

ALMEIDA, Luana C., DALBEN; Adilson. (**RE) Organizar o Trabalho Pedagógico em Tempos de Covid-19**: no Limiar do (Im) Possível. Campinas - SP: Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

AMARAL, Rodrigo. B. S.; BUECKE, Jane. E. O.; OCTAVIANI, Maria Inês C; BASSI, Reginaldo A.; RODRIGUES; Tatiuci F. **Fundamentos da gestão educacional e coordenação pedagógica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

ALONSO, Myrtes. **O Papel do Diretor na Administração Escolar**. 5 ed. São Paulo: DIFEL – Difusão Editorial S. A., 1983.

ALVES, Gabriel Cunha. Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 33, 1 de set. de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/33/desafios-da-gestao-escolar-frente-a-pandemia-de-covid-19

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. O Marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para a investigação sobre educação profissional. *In*: ARAÚJO;

RODRIGUES (Org.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Campinas: Alínea editora, 2012, p. 157-184.

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. Educação em Tempos de Covid-19 no Pará: Reflexões sobre o ensino remoto nas redes municipais. (2021). *In*: **Pesquisas em Educação no Norte-Nordeste: políticas públicas em debate**. 1 ed. Goiânia: Editora *Phillos Academy*, p. 22-50, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Crislaine V.; PIEROZAN, Sandra Simone H. Desafios da gestão escolar: tempos de incerteza na escola pública. **Repositório Digital UFFS**, 2021. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4968

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento escolar da E.M.E.I.F Professor Silvio Nascimento**. Belém, PA, dez. 2019.

BELÉM. Câmara Municipal. **Decreto n. 95.955**, de 18 de março de 2020. Declara situação de emergência no âmbito do Município de Belém para enfrentamento preventivo da pandemia de coronavírus [...]. Determina a suspensão das aulas da rede municipal de ensino por 15 dias. Belém, 2020d. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=95955&ano=2020&tipo=2.

BELÉM. Câmara Municipal. **Decreto n. 96.340**, de 25 de maio de 2020. Dispõe sobre as medidas de distanciamento social controlado [...] em regime de cooperação com o Estado do Pará. Legislação. Belém: 2020c. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=96340&ano=2020&tipo=2.

BELÉM. Câmara Municipal. **Decreto n. 96.378**, de 1 de junho de 2020. Estabelece protocolo sanitário específico para o retorno de aulas presenciais em estabelecimento de ensino em geral. Legislação. Belém: 2020b. Disponível em: https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel.

BELÉM. Câmara Municipal. **Decreto n. 97.177**, de 1 de setembro de 2020. Altera o Decreto n. 96.340, de 25 de maio de 2020, que dispõe sobre as medidas de distanciamento social controlado, [...] e o Decreto n. 95.955, de 18 de março de 2020, que declara situação de emergência no município de Belém para enfrentamento preventivo da pandemia de coronavírus declarada pela Organização Mundial de Saúde - OMS. Legislação. 2020a. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=400938#:~:text=Altera%20o%20Decreto%20n%C2%BA%2096.340,de%20emerg%C3%AAncia%20no%20%C3%A2mbito%20do.

BELÉM. Câmara Municipal. **Decreto n. 99.976**, de 4 de março de 2021. Declara nova situação de calamidade pública no Município de Belém, em razão do recrudescimento da pandemia de COVID-19 (Coronavírus). Legislação. DOM, 5 mar. 2021. Disponível em: Decreto Nº 99976 DE 04/03/2021 - Municipal - Belém - LegisWeb

BELÉM. Câmara Municipal. **Lei n. 9.995**, de 19 de janeiro de 2024. Institui o novo Sistema Municipal de Educação do Município de Belém - SMF. Belém: CME, 2024.

BELTRÃO, Jane Felipe. Memórias da cólera no Pará (1855 e 1991): tragédias se repetem? Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz). **Revista História**, Ciências e Saúde Manguinhos, v. 14, p, 145-167, 2007. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Memorias_da_colera_no_Para__1855_e_1991___tragedias_se_repetem_/291

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOCCIA, Margarete Bertolo. **Os Papéis Assumidos pelos Diretores de Escola**. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BOCCIA, Margarete Bertolo. Considerações sobre quem é e o que faz o diretor de escola. *In*: TEIXEIRA, Célia Regina; SCHWANTES, Rosileny Alves dos S. e Colaboradores. **Organização do Trabalho Pedagógico**: múltiplos olhares. São Leopoldo: Oikos Editora, 2012.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação***:* impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES, Karina Roberto; FIGUEIREDO, Silvia T.; AVELINO, Wagner F. Gestores Pedagógicos em Escolas de Ensino Integral no Estado de São Paulo durante a pandemia da COVID-19. **BOCA**: Boletim de Conjuntura, v. 5, n. 13, 2021. Disponível em: http://revista.ufrr.br/boca

BOTELHO, Gabriela., SILVA, Luis Gustavo A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e83899, mar. 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/issue/view/3271

BOY, Lídia C. G.; DUARTE, Adriana Maria C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br /j/edur/a/ QNgY6h5Jyhwhf7S8jgkStCC/?format=pdf

BRASIL. [Constituição (1988a)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituicao.htm

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Congresso Nacional, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. **Lei n. 8.078**, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências (CDC). Brasília: Congresso Nacional, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.709**, de e 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais/LGPD. Dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Brasília – DF: Senado Federal, 14 de agosto de 2018; 197º da Independência e 130º da República, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/658231#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20tratamento%20de,da%20personalidade%20da%20pessoa%20natural.

BRASIL. **Lei n. 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: Presidência da República, 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm.

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

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 10.212**, de 30 de janeiro de 2020. Alinhava a regulamentação sanitária nacional ao proposto internacionalmente pela OMS. Brasília, DF: Presidência da República, 2020e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10212.htm.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece para fins do artigo 65 da lei complementar n. 101/2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do presidente da república encaminhada por meio da Mensagem n. 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm.

BRASIL. **Decreto n. 40.817**, de 22 de maio 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, 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganiza o Calendário Escolar e dá 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, 2020j. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 9**, de 8 de junho de 2020. Reexamina o Parecer n. 5/2020 que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020l. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11**, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre orientações educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020i. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 134, p. 826-827, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11**, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre orientações educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020i. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 10 de dezembro de 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. Brasília – DF: Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020m. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília, mar. 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco61/.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola.** Elab. Ignez Pinto Navarro; Lauro Carlos Wittmann; Luiz Fernandes Dourado; Márcia Ângela da Silva Aguiar; Regina Vinhaes Gracindo Brasília: MEC/SEB, 2004. p. 31-35.

BRASIL. Ministério da Educação. **Homologa parcialmente o Parecer CNE/CP n. 5/2020**, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação – CNE. Diário Oficial da União: ed. 103, seção 1, Brasília, DF, 1 jun. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 329***,* de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação – COE/MEC. Diário Oficial da União: ed. 49, seção 1, Brasília, DF, 12 mar. 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: ed. 53, seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União: ed. 83, seção 1, Brasília, DF, 4 maio 2020h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino**. Brasília, DF: Secretaria de Ensino Superior; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023:2018 – Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS n. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2013b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as Res. 196/96; 303/00; 404/08. Brasília: Ministro de Estado da Saúde, 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para a reabertura das escolas da educação básica de ensino no contexto da pandemia da COVID-19**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para a Reabertura das Escolas da Educação Básica de Ensino no Contexto da Pandemia da COVID-19.** Brasília-DF: 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19 casos e óbitos (2023)**. Brasília, 2023. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde única: Dia Mundial das Zoonoses**. Brasília, DF: Biblioteca Virtual em Saúde – Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/06-7-saude-unica-dia-mundial-das-zoonoses/#:~:text=A%20zoonose%20%C3%A9%20uma%20doen%C3%A7a,virais%20ou%20parasit%C3%A1rias%20%E2%80%93%20na%20natureza..

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação***:* impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BURAK, Dalila Maria Antoneche; FLACK, Simone de Fátima. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. *In*: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2011, Ponta Grossa. **Anais [...]** Ponta Grossa: UEPG, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376670208_TECNOLOGIAS_DIGITAIS_APLICADAS_A_GESTAO_ESCOLAR_NA_FORMACAO_DOCENTE

CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante possibilidades para um estudo da escola. **Caderno de Pesquisa**, n. 49, p 63- 66, mai.1984. Disponível em: htpp://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49a08.PDF Acesso em:30 jun. 2015.

CAMINI, L. **A Gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2009.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. *In*: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto - PT: Porto Editora, 1995. p.125-150.

CARVALHO, Mark Clark A.; GONÇALVES, Rafael M.; MORAIS, Jean Mauro de A.; CALIXTO, Josenir de Araújo. A Educação Municipal em Rio Branco no contexto da Pandemia: Dispositivos Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar. **Revista Educar Mais**. v. 5, n. 1, p. 125-138, 2021. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2219

CHAVES, Vera Lúcia J.; GUTIERRES, Dalva Valente G.; MENDES, Odete da C.; RIBEIRO, Maria Edilene da S. Gestão da Educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do plano de ações articuladas-PAR. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO 4/ CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO 7. Internacional. **Anais [...].** Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

CLEMENTE, Josafá da C.; CARVALHO, Jefferson F. de; SANTOS, Terezinha Fátima A. M. dos. Gestão Escolar e o contexto do trabalho remoto docente: o que dizem os professores? *In*: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel G. (Org.). **Educação Pública na Pandemia do Coronavírus**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 111-124.

CNN BRASIL. Percepção de que a pandemia acabou é compreensível, mas equivocada. **OMS,** 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/percepcao-de-que-a-pandemia-acabou-e-compreensivel-mas-equivocada-diz-diretor-da-oms/.

COLARES, Maria Lília I. S.; BAPTISTA, Thaiana Netto F. Educação em tempos de COVID-19 no Pará: reflexões sobre o ensino remoto nas redes municipais. *In*: SILVA, Givanildo da; PALMEIRA, Lana L. de L. (Org.). **Pesquisa em Educação no Norte-Nordeste**: políticas públicas em debate. 1 ed. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021.

COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Pesquisa "Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil"**. Brasília: INEP, Censo Escolar da Educação Básica, 2021. Disponível em: https://www.consed.org.br/storage/downloads/q2XupwsM6Nwz931xJC1jCLRIodFUvUYjNhfbXHlP.pdf

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ; SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Nota técnica n. 1/2020 conjunta CEE SEDUC**, de 26 de junho de 2020, alterada em 10 de junho de 2020: orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da Covid-19. Belém, PA, 2020.

CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, TEISE Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

CORREA, Izete Magno. **Entre medos e esperanças**: a gestão de Escolas Estaduais de Belém Pará na pandemia da COVID-19 (2020-2021). 2024. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Rede – EDUCANORTE da Universidade Federal do Pará, 2024.

CORREA, Izete Magno; HORA, Dinair Leal da; OLIVEIRA, Ney Cristina. Os reflexos da pandemia no cotidiano escolar paraense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE.** v. 38, n. 00, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111575.

CORREA, Izete Magno; OLIVEIRA, Ney Cristina. 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, 2021. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6681

COSTA, Antonia Erica Rodrigues. A gestão escolar no cenário pandêmico da COVID-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 23, 2023. Disponível em: A GESTÃO ESCOLAR NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19 | Humanidades & Inovação

COSTIN. A Covid e o futuro da Educação Básica no Brasil. 2020. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRAISLEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA – SBPC, 72, 2020. LOCAL. Anais [...]. Disponível em: www.jornaldaciencia.org.br, edição especial, janeiro/fevereiro/março, 2022.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

DANILO, Costa. Pandemia, crise financeira e a saúde mental dos gestores escolares. **Gestão Educacional/HUMUS**, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.humus.com.br/post/pandemia-crise-financeira-e-a-sa%C3%BAde-mental-dos-gestores-escolares.

DANTAS, Mônica Ferreira da Silva. **Atuação do Gestor Escolar e os desafios enfrentados no Ambiente Educacional.** 2020. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia à Distância, 2020.

DOURADO, Luiz F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. *In*: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização Brasília: ANPAE, 2020. p. 10-33.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Rede e-Tec Brasil, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. 3 ed. Brasília: Universidade de Brasília (UNB), Centro de Educação a Distância, Curso Técnico de formação para funcionários da educação/PROFUNCIONÁRIO, 2006.

DRIGO, Caroline Pâmella F.; LIMA, Michelle C. **Desafios da organização do trabalho pedagógico durante a pandemia de COVID-19 em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) do Estado de Goiás**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências da Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2021.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**: na fronteira da sua complexidade organizacional. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

EVOLUA EDUCAÇÃO. ***D*esafios da Educação em tempos de pandemia da COVID-19.** Cravinhos: Evolua Educação, 2020. Disponível em: https://ensinointerativo.com.br/desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-da-covid-19/.

FERRAZ, Jokasta P. V.; ABREU, Diana Cristina de; MOTTA. Maria Angela da. **Regulação do trabalho pedagógico e escolar em tempo de pandemia**. Maringá- PR:

FEUSP; UEM. **Revista Notandum**, ano XXIV, n. 56, agosto, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/57910.

FERREIRA, Eveline Andrade. **Políticas Educacionais na Escola**: o papel mediador dos diretores. 2017. 2020 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2017.

FIORINI FILHO, João Alberto. **Gestão da escola pública**: o diretor em sua ação cotidiana. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP, 1996.

FIRMINO, Mariana de Araújo Roncato. Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23769

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa***:* um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAIMAN, Leo; SASSI JR., Erlei; SASSI, Fernanda M.; COELHO, Christian R.; SANCHEZ, Wagner; CHRIST, Cláudia; PONTES, Pedro M. L. **O efeito COVID-19 e a transformação da comunidade escolar**. São Paulo: FTD. Autêntica, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.116, pp. 21-39. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/555

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Brasil). **Nota Técnica n. 3/2022**: manutenção das atividades presenciais nas escolas – mudanças para o afastamento de contactantes e fechamento das turmas. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde; GT Manutenção das Aulas Presenciais, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire. Série Cadernos de Formação 5, 2010.

GARAY, Angela. Gestão. *In*: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP). **Revista Estudos Avançados**. v. 34, n. 100, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/11636.

GEROLOMO, Moacir; PENNA, Maria Lúcia Fernandes. Os primeiros cinco anos da sétima pandemia de cólera no Brasil. **Informe Epidemiológico do SUS**. Brasília, v. 8, n. 3, set. 1999.

GEROLOMO, Moacir; PENNA, Maria Lúcia Fernandes. **Os primeiros cinco anos da sétima pandemia de cólera no Brasil**. Brasília: Informe Epidemiológico. SUS, v.8, n.3, set./1999. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/brasil/resource/pt/lil-278045

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIORDANO, Daniele Xavier Ferreira. Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. **Educação Básica Online**, v. 1, n.1, Jan./Apr., , p.125-133, 2021. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/educacaobasica/article/view/23769

GOMES, Adriano Sabino. **As dimensões da gestão no processo de organização escolar**: significados para a equipe gestora. Curitiba: CRV, 2019.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: Saviani, D. [et al.] JORNADA DO HISTEDBR E SEMINÁRIO DE DEZEMBRO: A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.12. **Anais [...]**. Caxias, MA: Histedbr, MA/CESC, 2014.

GRACINDO, Regina Vinhares. **Gestão Democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. v. 3. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GUEDES, Marilde Q., ROSA, Eliara M.; ANJOS, Ana Paula S. do P. Gestão Escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia. Palmas – TO: UNITINS. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 61. 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4106

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/186910

HORA; Dinair L.; CORRÊA; Izete M.; OLIVEIRA, Ney Cristina M. de. Os reflexos da pandemia da COVID-19 no cotidiano escolar paraense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), v.38, n. 01, p. 1-24, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111575

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2020**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/; https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama

JANETE, Palú, SCHÜTZ Jenerton Arlan, MAYER Leandro (Org.). Desafios da Educação em Tempos de Pandemia. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

JUNIOR, Erlei Sassi; SASSI, Fernanda Martins. Protocolos de convivência: segurança para a volta às aulas presenciais. *In*: FRAIMAN, Leo. (Coord*.).* **O efeito COVID-19 e a transformação da comunidade escolar**. São Paulo: FTD. Autêntica, 2020, p. 51-82.

LAGARES, Rosilene. A Educação no Tocantins no Cenário da Pandemia do Novo Coronavírus: desvelamento de desigualdades. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n. 1, abr./jun. 2020. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/01/Artigos/A-Educacao-no-Tocantis-no-cenario-de-pandemia-Rosilene-Lagares.pdf

LAGARES, Rosilene, CARVALHO, Roberto F.; BRITO, Kátia. Cristina C. F.; CURY, Carlos Roberto J. Gestão da Educação Municipal na crise da COVID-19: diretrizes, regulação e processo formativo materializados pela Rede Colaboração Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, e13652, 2021. Disponível: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/13652

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola***:* teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; TOCHI, Mirza. S.; OLIVEIRA, João F de. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK; ZAN. *Resiliência ou resistência*: um dilema social pós-pandemia. **Políticas Educativas** – PolEd, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/119966.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Ver. Téc. Lana Mara Siman. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

LEPPOS, Denise Aparecida de Paulo Ribeiro. **(RE) Pensar a Escola em Tempos de Pandemia**: como fica a educação infantil*.* São Paulo: Editora X, 2020.

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, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, *[S. l.]*, v. 34, n. 68, p. p.15–28, 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57479. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57479

LIMA, Paulo Gomes. Gestão Escolar: um olhar sobre o referencial teórico. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 2, n. 3, p.65-72, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/3204

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia S.; GIRLING, Robert H.; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

LUKÀCS. G. **Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Andreia de B. Revisão sistemática: educação em tempos de COVID-19. **Educação em Tempos de COVID-19**: desafios e possibilidades, v. 1, p. 98-112, 2020. Disponível em: https://editorabagai.com.br/product/educacao-em-tempos-de-covid-19-desafios-e-possibilidades-volume-1/

MACHADO, Lourdes M. Quem embala a escola? *In*: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Z. Abdian (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para um novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2003.

MADEIRO, Carlos. **A esperança equilibrista**: sem previsão de acabar, a pandemia faz 2 anos com desigualdade vacinal e risco de variantes. São Paulo: UOL Notícias, 2022. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/pandemia-faz-2-anos/.

MANTO, Luciane. Gestão escolar em tempo de ensino remoto: discursos sobre o sujeito gestor face à aprendizagem escolar. **Revista Nova Escola**, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 5 ed. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. Trad. Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

MATTJIE, Nicole Utzig. **Educação em tempos de pandemia**: os desafios de alunos e professores. Ensino Digital, 16 set. 2020. Disponível em: https://ensino.digital/blog/educacao-em-tempos-de-pandemia-os-desafios-de-alunos-e-professores.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. 2004. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**: da base científica à competitividade em economia globalizada. São Paulo: Atlas, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, Ago., 2001. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/25737

MENESES, João Gualberto de C.; RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Editora Saraiva, 1986.

MESQUITA, Neli M. da Costa; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. *Desigualdade Social e a Educação Escolar pública paraense no contexto da covid-19*. IN: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel G. (Org.). **Educação Pública na Pandemia do Coronavírus**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento Humano**: pesquisa qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES; Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, (Série Manuais Acadêmicos), 2016.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: editora Senac, 2001.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. Florianópolis: Universidade Federal de Brasília (UNB). **Revista Linhas Críticas**. Dossiê: Gestão educacional e trabalho pedagógico no contexto de pandemia da COVID-19, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/41580.

NASCIMENTO, Débora Maria do; LINS, Alice Abrantes Batista; SOUZA, Maria Andréa Nogueira de. Vivências pedagógicas durante o ensino remoto: o lugar das tecnologias na organização do trabalho pedagógico. Cascavel: UNIOESTE. **Revista de Educação**. *Educere et Educare*, v. 17, n. 44, set./dez. p. 35-59, 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29756

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, António (Org*.).* **As organizações escolares em análise**. lisboa: publicações dom quixote, 1995.

NÓVOA, António. A Pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. Brasília – DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, **Revista Com Censo**. v 7, n. 3, 2020. Disponível em: https://id.scribd.com/document/527353648/Entrevista-com-Antonio-Novoa-sobre-Escola-na-Pandemia

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). ***A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020***. [S.l.]: OCDE, 2020.

OLÍMPIO, Marília N. de Souza; OLÍMPIO, Ericson dos Santos (Org.). *A Educação Brasileira em Tempos de Pandemia e os Desafios pós Pandemia*. **Revista Mais Educação**, v. 4, n. 9, p. 70-77, nov. 2021. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n9-novembro-2021/4

OLÍMPIO, Marília N. de Souza; OLÍMPIO, Ericson dos Santos (Org.). A Educação Brasileira em Tempos de Pandemia e os Desafios Pós-Pandemia. **Revista Mais Educação,** v. 4, n. 9, p. 70-77, nov. 2021. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n9-novembro-2021/4

OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. A.; DUARTE, Alexandre William B.; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **RBPAE,** v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303

OLIVEIRA, Dalila de Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. Política e Gestão da Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar. **Cadernos de Pesquisa***,* v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjkqnBGPyD

OLIVEIRA, Marly. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Qualidade da educação escolar: discursos, práticas e representações sociais**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

OLIVEIRA, Ney Cristina M. de; CORRÊA, Izete 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, Jan., 2022. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6681

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Thamilles Thayanne F. de; RODRIGUES, Lídia A. de M. Desafios na gestão do cotidiano escolar da educação infantil pública e privada em tempos de pandemia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-19.

OLIVEIRA, W; JUNG, F. **COVID-19 e Reabertura das Escolas**: descrição da evidência científica, impactos sobre a pandemia, sócio-econômicos e educacionais. São Paulo: SIEEESP, 2020. Disponível em: https://blog.tnh1.com.br/ricardomota/wp-content/uploads/2020/09/DOCUMENTO-RETORNO-DAS-ESCOLAS..pdf.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 1-54. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/ index.php/revistaexitus/article/view/1432 Acesso em 10 out. 2020.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE-PA). **Resolução n. 001**, de 5 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Pará e seus desdobramentos. Belém, PA: Conselho Estadual de Educação, 2010.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA). **Resolução CEE-PA n. 102**, de 19 de março de 2020. Estabelece o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o sistema estadual de ensino do Estado do Pará, [...], nos termos da Resolução n.º 485/2019. Belém, PA: Governo do Estado do Pará, 2020. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20102%20DE%2019%20DE,escolar%20e%20da%20outras%20provid%C3%AAncias.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA). **Nota técnica conjunta CEE-SEDUC n. 1***,* de 26 jun./2020, alterada em 05 jun./2020. Orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da covid-19. Belém, PA: Governo do Estado do Pará, 2020c. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108#:~:text=NOTA%20T%C3%89CNICA%20CONJUNTA%20CEE%2FPA%2DSEDUC%2D%20N%C2%BA%2001%2F,DA%20PANDEMIA%20DA%20COVID%2D19. Acesso em: 10 jul. 2021.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA). **Resolução CEE-PA n. 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, [...]. Belém/PA: Governo do Estado do Pará, 2020. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20272%20DE%2021%20DE,diplomas%2C%20certificados%2C%20hist%C3%B3ricos%20e%20demais

PARÁ. Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA). **Resolução CEE-PA n. 20**, de 18 de janeiro de 2021. Dispõe sobre as Diretrizes para a reorganização dos calendários letivos 2020/2021 no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém, PA: Governo do Estado do Pará, 2021d. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20020%20DE%2018%20DE,Estadual%20de%20Ensino%20do%20Par%C3%A1. Acesso em: 10 jul. 2021.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA). **Resolução CEE-PA n. 131**, de 24 de junho de 2021. Define as Diretrizes Estaduais orientadoras para a organização da oferta educacional nos anos letivos de 2021 e 2022, em caráter complementar à Resolução n. 20/2021 (CEE-PA), relativamente às instituições e redes escolares de Educação Básica públicas, privadas, comunitárias e confessionais integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Pará. Belém/PA: Governo do Estado do Pará, 2021. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108#:~:text=d%C3%A1%20outras%20provid%C3

%AAncias.-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA.,Estadual%20de%20Ensino%20do%20Par%C3%A1

PARÁ. Procuradoria-Geral do Estado do Pará; Secretaria de Saúde Pública. **Plano do retorno gradual de aulas**: atividades presenciais em instituições públicas e privadas de ensino. Belém, PA: Governo do Estado do Pará, ago. 2020. Disponível em: https://www.covid-19.pa.gov.br/retomapara/assets/pdf/13.pdf.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Regimento das escolas estaduais de Educação Básica do Pará**. Estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará. Belém, PA: Diário Oficial de 3 maio. 2021c, p. 94-105, 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PA). **Regimento das escolas estaduais da Educação Básica do Estado do Pará**. Belém, PA: Diário Oficial, ano CXXXI da IOE, 130º da República, n. 34.571, maio 2021, p. 94-105.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação **(SEDUC-PA)**. **Planejamento de retorno às aulas**. Belém, PA: SEDUC, 2020/2, setembro, 2020a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Orientações e esclarecimentos sobre as aulas e atividades referentes ao retorno presencial 100%**. Belém, PA: Governo do Estado do Pará, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria Adjunta de Ensino, out. 2021.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Decreto Estadual n. 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, PA: Governo do Estado do Pará, 2020. Disponível em: https://www.agenciapara.com.br/midias/anexos/18843A_decreto.pdf.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Lei n. 9.065**, de 26 de maio de 2020. Dispõe sobre a redução no valor das mensalidades pertinentes à prestação de serviços educacionais na rede privada no âmbito do Estado do Pará, enquanto perdurarem as medidas de enfrentamento contra a pandemia do COVID-19. Belém, PA: Governo do Estado do Pará, 2020. Disponível em: http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/publicacoes/covid-19/legislacao/lo9065_1.pdf.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Decreto Estadual n. 800**, de 31 de maio de 2020. Institui o Projeto RETOMAPARÁ, dispondo 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.º 729, de 5 de maio de 2020, e o Decreto estadual n.º 777, de 23 de maio de 2020 (decreto republicado em 14 e 31 de julho de 2020). Belém, PA: Governo do Estado do Pará, 2020. Disponível em: http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/publicacoes/covid-19/legislacao/de800_re_27.08.2021.pdf.

PARO, Vitor Henrique. O papel do Diretor e a escola de 1° grau. Seminário FNDE, 25 maio 1991. **Revista Séries iniciais**, n. 12, p. 39-47, 1992. Disponível em: https://multitemasucdb.emnuvens.com.br/multitemas/article/view/796

PARO, Vítor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: editora Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã. 2000.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In*: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38

PARO, Vitor Henrique. *Elección de directores escolares en Brasil: un instrumento democrático.* ***Docencia***, Santiago de Chile, v. 14, n. 39, p. 90-100, dez. 2009. Disponível em: https://www.yumpu.com/es/document/view/46514440/eleccion-de-directores-escolares-en-brasil-un-revista-docencia

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.

Paro, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez Editora, 2010b.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17 ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Editora Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. revista e atualizada. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PERES, Maria Regina. 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./jun2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Série Ideias n. 16. São Paulo: FDE, 1993.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar***:* coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **COVID-19 e o desenvolvimento sustentável**: avaliando a crise de olho na recuperação. 1. ed. Brasília, DF: PNUD, UNICEF, UNESCO, OPAS, 2021.

PONTES, Iara Manata. **Reforma educacional e interesses capitalistas**: gestão da qualidade total em educação e teoria do capital humano. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

PORTAL G1. **Educação**: dois meses após a suspensão de aulas presenciais, alunos, pais e professores relatam como está a educação durante a pandemia. [S.l.], 22 maio 2020. G1 Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/22

POUBEL, Lucas; JUNQUILO, Gelson Silva. Para além do *management*: o processo de *managing* em uma Escola Pública de Ensino Fundamental no Brasil. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, n. 3, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3232/323260404009/

PRETTO, Nelson D. L.; BONILLA, Maria Helena S.; SENA, Ione P. F. S. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

QUEIROZ, Luiz Miguel G.; QUEIROZ, Rafael da S.; SANTOS, Terezinha Fátima A. M. dos. A Relação público privada nas ações de ir (responsabilidade) social durante o período da pandemia da COVID-19 na cidade de Belém, PA. *In*: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, Luiz Miguel G. (Org.). **Educação Pública na Pandemia do Coronavírus**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

RABELLO, Luis Gustavo; SOUZA, Mariana Aranha de; BECATI, Igor da Silva; GOMES, Celso A. Santos. Desafios da Gestão Escolar Agravados em Tempos de Pandemia. Grupo UNIS. **Interação**: Revista de ensino, pesquisa e extensão, 2021. Disponível em: https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/647

RAMOS, Mozart N. CNE aprova Matriz para Diretores. **Aprendizagem em Foco**, n. 61, mai. 2021, [s. l], p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/boletim-61- matriz-cne-2.pdf. Acesso em: 27 set. 2021

RIBEIRO, Giliard S.; JOSÉ, Maria Carolina de A. **Gestão Escolar e a COVID-19**: dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020. Ponta Grossa: Atena Editora, Revista Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil, 2020. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/gestao-escolar-e-a-covid-19-dinamicas-de-trabalho-e-desafios-profissionais-durante-a-pandemia-de-2020. Acesso: março/2021

RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar. *In*: TEIXEIRA, Anísio Spinola (Org.). **Administração escolar**. ANPAE, p. 17-40, 1968. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002431394

RICHARDSON, Roberto Jarry; TAVARES, Manuel (Org.). **Metodologias Qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PFEIFFER, Dietmar Klaus (Colaborador). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Camila Pinho; GARCIA, Narjara Mendes. **A Educação Escolar em Tempos de Pandemia: a importância do contexto social em processos específicos do desenvolvimento humano** (2020).

ROCHA, Janes. Crise sanitária transferiu renda para os mais abastados. São Paulo: SBPC, 2022. **Jornal da Ciência**, edição especial, jan./fev./mar. 2022. Disponível em: https://www.jornaldaciencia.org.br.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa***:* mecanismos de validação dos resultados. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RUSSO, Miguel Henrique. **Teoria e prática da administração escolar**. confluências e divergências. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p.42-62, Set./Dez. 2020 Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308

SANTOS, Alexsandro; MELLO, Claudio A. de C.; RIBEIRO, Erika C.; SAMPAIO, Gabriela T. C. Os impactos da COVID-19 nas políticas públicas da Educação Básica. São Paulo: **Estadão Online**, 2021. Disponível em: https://www.estadao.com.br/politica/gestao-politica-e-sociedade/impactos-da-covid-19-na-agenda-de-politicas-educacionais/

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O Gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/45009466/em-aberto-gestao-escolar-e-formacao-de-gestores

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-25, e020063, 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1463.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade

SAWAIA, B. B. **Apresentação. Expressões da pandemia**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/ Inclusão Social /PUC-SP/CNPq; Amazonas: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos/ UFAM/CNPq, 2020. v. 1.

SILVA, Ana Cléia G. da; OLIVEIRA, Claudius Vinicius S.; LAGARES, Rosilene. Os desafios da educação pública no território tocantinense diante da COVID-19. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 10, n. 3, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/12407.

SILVA, Benilda M. V.; SILVA, João B. do C.; FERREIRA, Marlanje S. Educação Básica no Estado do Pará em tempos de pandemia: uma análise crítica da legislação. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (Org.). **Educação em tempos de Covid-19**: desafios e possibilidades. Curitiba: Bagai, v. 2 / 1. ed. 2020. Recurso digital.

SILVA, Filomena Siqueira e. **Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras. Uma análise multivariada em painel**. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas (FGV). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2020.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; GOMES, Eva Pauliana da. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 01, 26 jan. 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77531.

SILVA, Luciene A. da; SANTOS, Isabela M. dos; PRADO, Edna Cristina do. Educação em Tempos de Pandemia: análise da legislação estadual na implantação do regime remoto em escolas públicas de Alagoas. *In*: **Pesquisas em Educação no Norte-Nordeste**: políticas públicas em debate. 1 ed. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021. Disponível em: https://www.phillosacademy.

SILVA, Joicy M. A. de P. e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 27, n. 3, p.211- 230, Dez. 2011. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/a/Z4d3fFNdJTHCmGXCZDTdGYD

SOARES, Lucas de V.; COLARES, Maria Lília I. S.; COLARES, Anselmo A. A organização do trabalho pedagógico no Oeste do Pará: discussões no contexto pandêmico. *In*: CASTRO, Rafael F. de; SILVA, Epifânia B. da; BRASILEIRO, Tania Suely A. (Org.). Dossiê – Formação e trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: o que estamos fazendo? Percepções desde a Amazônia Legal. Pelotas: **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 83-98, 2021.

Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. esp. 1, p. 173-190, 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20471.

SOUZA, Evellyn Suzana Tangerino de. **Pandemia da COVID-19**: violações contra crianças e adolescentes medidas de enfrentamento. (2020)

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan. 2018. Disponível em: SciELO Brasil - Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática

TRAUTWEIN, M. M.; SANTOS, M. A. Ensino remoto emergencial – o desafio docente. *In*: **Educação em Tempos de COVID-19**: desafios e possibilidades, v. 1, p. 127-138, Curitiba: Bagai, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585134

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. P**esquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

UNDIME. CONSED. Desafios das secretarias municipais de educação na oferta de atividades educacionais não presenciais. Brasil: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e parceiros, 2020. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/56a-legislatura/enfrentamento-pandemia-covid-19/apresentacoes-em-eventos/LuizMIguelPesquisaUndime2704e0405.pdf.

UNESCO. **Adverse consequences of school closures**. COVID-19 Educational Disruption and Response. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. COVID-19 **education response**. Education Sector issue notes, issue note n. 2.1. Paris: UNESCO, Apr. 2020a.

UNESCO. **Adverse consequences of school closures**. COVID-19 educational disruption and response. Paris: UNESCO, 2020b
.
UNESCO. **Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures**. UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector issue notes. Issue note n. 2.1. Paris: UNESCO, Apr. 2020a.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação**. COVID-19 rumo à recuperação (2022). Disponível em:https://www.unesco.org/pt/covid-19

UNESCO. **Pré-Cúpula da Educação Transformadora**, entre os dias 28 e 30 de junho de 202*2*. Paris: (UNESCO, 2022). Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/188858-unesco-pede-mobilizacao-global-pela-educacao.

UNESCO. **Impactos da COVID-19 na Educação**. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse

UNICEF. **Relatório: Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil

UNICEF. UNESCO. BANCO MUNDIAL. WFP. **Marco de Ação e Recomendações para a reabertura de escolas**. Abril, 2020.

UNICEF; Itaú social. **Desigualdades e impactos da COVID-19 na atenção à primeira infância**. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/desigualdades-e-impactos-da-covid-19-na-atencao-a-primeira-infancia. Acesso: 08/06/2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Isabel A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 10. ed. Campinas: Editora Papirus, 2000.

VEIGA, Isabel A. (2001). Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Editora Papirus, 2021.

VIEIRA; VIDAL. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Revista Dialogia**, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4984/2734

WASSERMAN, N.; HOLBERT, N.; BLIKSTEIN, P. Will the coronavirus infect education, too? The risk of a radical shift to online learning after the crisis ends. **New York Daily News**, 8 abr. 2020. Disponível em: https://www.nydailynews.com/opinion/ny-oped-coroanvirus-infect-education-20200408-tasi4zfbozcxlgq34f22rk4zwmstory.html.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**/RBPAE, v.17, n. 2, p.147-160, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol17n22001.25571

WERLE, Flávia O. C.; MANTAY, Carla; ANDRADE, Alenis Cleusa. Direção de escola básica em perspectiva municipal. **Revista Educação da PUCRS**, v. 32, n. 2, p. 139-149, maio/agosto, 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/11686

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista Semiestruturada

Prezado Gestor/Coordenador (a):

Este documento tem a finalidade de solicitar sua autorização para participar da Pesquisa intitulada **"**GESTÃO DE ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE EM TEMPOS DE COVID-19: O TRABALHO DE GESTORES FRENTE AOS DESAFIOS DA GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM/PA (2020-2022)**".**

Tal pesquisa é desenvolvida pelo doutorando REGINALDO DO SOCORRO MARTINS DA SILVA, sob a orientação da Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, no Curso de Doutorado em Educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), constituído pela Associação Plena em Rede EDUCANORTE, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa "Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação", no intuito de analisar o trabalho de gestores frente aos desafios impostos pelo contexto de pandemia da COVID-19 para a gestão administrativo-pedagógica em Escola Básica pública na cidade de Belém, no período de 2020 a 2022. Para tanto, solicitamos informações sobre sua prática gestora, a partir da realização de entrevista individual, gravada em áudio.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre os dados ou qualquer informação que possa levar à sua identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa; solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa".

_____, ____ de _____ de 20___.

Colaborador/a: _____

Endereço:_____

Tel.: _____e-mail: _____

_____

Assinatura da/o Colaborador/a

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, N. 1. Faculdade de Enfermagem do ICS - Sala 13 - Campus Universitário, Bairro: Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: (91) 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os diretores e coordenadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NEB- Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)

Doutorado em Educação em Rede - Educanorte

Pesquisa: **"**GESTÃO DE ESCOLA BÁSICA NA AMAZÔNIA PARAENSE EM TEMPOS DE COVID-19: o trabalho de gestores frente aos desafios da gestão em escolas públicas de Belém/PA (2020-2022) tem como objeto de estudo o trabalho de gestores frente à gestão de Escola Básica em tempos de pandemia da COVID-19".

Objetivo Geral: analisar o trabalho de gestores frente aos desafios impostos pelo contexto de pandemia da COVID-19 para a gestão administrativo-pedagógica em Escola Básica pública na cidade de Belém, no período de 2020 a 2022.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

1.1	Nome:
1.2	Município:
1.3	Localização: ( ) rural ( ) urbana
1.4	Quantidade de alunos:
1.5	Quantidade de Coordenadores:
1.6	Quantidade de Professores:
1.7	Quantidade de Funcionários:
1.8	Dependência administrativa: ( ) Municipal ( ) Estadual
1.9	E-mail:
1.10	Telefone:
1.11	Data da entrevista:

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (A):

2.1	Nome:
2.2	Cargo/Função: ( ) Diretor ( ) Coordenador.
2.3	Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
2.4	Nível de formação: ( ) Nível Médio ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
2.5	Graduação em:
2.6	Pós-Graduação em:
2.7	Tempo de experiência no Magistério:
2.8	Tempo de experiência como Gestor - Diretor (a) ou Coordenador (a):
2.9	Tempo de experiência como Diretor desta Escola:
2.10	Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Temporário
2.11	Forma de acesso ao cargo: ( ) Eleição ( ) Seleção Técnica ( ) Seleção Técnica + Eleição ( ) Indicação ( ) Outro (especificar):

A QUESTÃO-GERADORA DA PESQUISA

Frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19 no período de 2020 a 2022, como se desenvolveu o trabalho de gestores escolares, considerando os novos arranjos implementados na gestão de Escola Básica pública na cidade de Belém?

OS EIXOS ESTRUTURANTES

EIXO	ABORDAGEM
Eixo 1	Os ordenamentos legais emergenciais do período da pandemia.
Eixo 2	As características do cenário epidemiológico da pandemia da COVID-19 que influenciaram diretamente na reorganização da escola.
Eixo 3	Os principais desafios que se colocaram diante do trabalho de gestores escolares para a reorganização pedagógica da escola no período da COVID-19.
Eixo 4	As estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19.

QUESTÕES ORIENTADORAS

- No que os fundamentos legais e conceituais de emergência nortearam e embasaram o trabalho de gestores para a reorganização da escola básica pública a partir do ano de 2020?

Reflexão: revendo os fundamentos legais e conceituais: os decretos nacionais, estaduais e municipais; as resoluções o MEC e do CEE-PA e CME-PBM; os protocolos de biossegurança... (só para comentário do pesquisador).

a) Os documentos legais de emergência ajudaram ou dificultaram as ações da gestão: ex.: os decretos municipais da PMB Nº. 95.955/2020, nº. 96.340/2020 e n. 97.098/2020; a Resolução Nº. 102, do CEE-PA; Lei Federal Nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020; Decreto Estadual Nº. 800 de 31 de maio de 2020; Pareceres 5, 9, 11 e 15 do CNE/2020?
b) Quais as maiores dificuldades enfrentadas para executar as determinações legais?
c) Os órgãos públicos auxiliaram a Gestão no sentido de colocar em prática as recomendações legais?
d) A escola tinha condições de cumprir o que estava proposto pelos fundamentos legais?
e) O que a escola efetivamente colocou em prática em relação às determinações legais?
f) A escola recebeu alguma formação dos órgãos públicos quanto à implementação dos protocolos de biossegurança?
g) Quais as práticas preventivas à saúde pública já eram praticadas na escola antes da pandemia da COVID-19?

- Quais os aspectos do cenário epidemiológico da pandemia da COVID-19 que influenciaram, diretamente, na reorganização pedagógica na escola básica?

Reflexão: revendo as principais características do cenário pandêmico: as origens incertas da doença, formas de transmissão, sintomas, medidas de proteção, protocolos, vacinas... (só para comentário do pesquisador).

a) Quais medidas foram adotadas?
b) Quais alternativas foram criadas pela escola para superar as condições impostas pela característica da enfermidade?
c) De tudo o que foi vivido o que foi alterado de forma significativa: a dimensão pedagógica da escola, a função da escola, a dimensão da aprendizagem, da vivência escolar?

- Quais foram os principais desafios que se colocaram diante do gestor escolar para a reorganização pedagógica na escola básica no período da COVID-19?

Reflexão: revendo os desafios: fechamento das escolas, regime de aulas não presenciais, o trabalho remoto, as metodologias alternativas, a falta de acesso à internet, as condições socioeconômicas das famílias, falta de formação específica dos professores, tempo exíguo, preparação para a volta às aulas presenciais etc. (só para comentário do pesquisador).

a) Como foi realizada a comunicação escolar durante o fechamento das escolas?
b) Ocorreu alguma formação inicial sobre protocolos de biossegurança?
c) Ocorreu a formação inicial dos professores para o atendimento remoto?
d) Quais os recursos tecnológicos que a escola tinha disponível para o atendimento ao novo regime de aulas não presenciais?
e) Quais as estratégias didáticas foram desenvolvidas?
f) Quais os recursos materiais foram utilizados?
g) A escola já tinha alguma experiência com as práticas remotas?
h) A Escola obteve ajuda técnica e financeira para suprir as necessidades emergentes?
i) A equipe de coordenadores e de professores da escola teve auxílio material e/ou financeiro para estruturar o trabalho em domicílio (home office)?
j) Como a escola se preparou para o retorno às aulas presenciais?

- Quais as estratégias de gestão desenvolvidas para a superação das adversidades que interferiram no ambiente escolar no período da pandemia da COVID-19?

Reflexão: revendo as estratégias de gestão do fechamento das escolas à reabertura: planejamento coletivo, programa de formação continuada; capacitação da equipe de profissionais da escola; uso de metodologias remotas sob diferentes formatos, meios de transmissão das aulas, aquisição de novos recursos materiais e tecnológicos, utilização de recursos didáticos diversificados! (só para comentário do pesquisador).

a. Como as reuniões de planejamento aconteceram?
b. Quem participava das reuniões?
c. Quais as principais decisões tomadas?
d. Quais foram as estratégias/atividades praticadas de imediato?
e. Quais os recursos materiais a escola contava?

f. Como ocorreu a mobilização da comunidade escolar para a continuidade dos serviços da escola?

g. Quais os procedimentos adotados para o processo de reabertura da escola?

h. Como foi superado o dilema volta ou não das aulas presenciais: o que foi feito efetivamente?

i. Alguma prática já existente na escola, realizadas antes da pandemia, auxiliou nas novas estratégias para a reorganização pedagógica da escola?

j. A escola utilizou os recursos da internet como as plataformas interativas (Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, outras) e os canais de mídias sociais (Instagram, Facebook, Youtube, WhatsApp, outros)?

k. Quais eram os grandes problemas da escola antes da pandemia da COVID-19 e, agora, neste momento?

l. A infraestrutura da escola melhorou no período e/ou após a crise da Pandemia?

m. Quais as estratégias didáticas que melhor atendeu aos alunos diante do cenário da pandemia?

n. As famílias deram contribuição significativa às estratégias didáticas desenvolvidas pela escola para o período de fechamento da escola?