

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

ROSANE ALVES PRETTO DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS:
Um Olhar sobre a Práxis das Equipes Diretivas em
Escolas Públicas Municipais**

São Leopoldo

2022

ROSANE ALVES PRETTO DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS:
Um Olhar sobre a Práxis das Equipes Diretivas em
Escolas Públicas Municipais**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosangela Fritsch

São Leopoldo

2022

O48g

Oliveira, Rosane Alves Pretto de.

Gestão escolar e desigualdades sociais e educacionais: um olhar sobre a práxis das equipes diretivas em escolas públicas municipais / por Rosane Alves Pretto de Oliveira. -- São Leopoldo, 2022.

296 f.: il., mapa color. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2022.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Rosângela Fritsch, Escola de Humanidades.

1.Escolas – Organização e administração. 2.Escolas públicas – Organização e administração – Esteio (RS). 3.Escolas municipais – Administração – Esteio (RS). 4.Igualdade. 5.COVID-19 (Doença) – Aspectos sociais. 6.Freire, Paulo, 1921-1997. I.Fritsch, Rosângela. II.Título.

CDU 371.11

37.057(816.5)

ROSANE ALVES PRETTO DE OLIVEIRA

GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS:

Um Olhar sobre a Práxis das Equipes Diretivas em
Escolas Públicas Municipais

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em: 30 / 10 / 2022

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – UNISINOS

Prof. Dr. Darciel Pasinato – UNISINOS

Profa. Dra. Tamara Cecília Karawejczyk Telles – UNILASALLE

Profa. Dra. Dinora Tereza Zucchetti – FEEVALE

Aos mestres com carinho! Pelos sonhos que tornam possíveis todos os dias, pelos muitos ensinamentos, pelas inquietas reflexões, obrigada a cada um e cada uma que tornou possível o momento de hoje.

AGRADECIMENTOS

De forma especial, à minha orientadora, Rosangela Fritsch, pelo carinho, atenção, paciência e pelos conhecimentos que compartilhou comigo nestes quatro anos.

Ao professor e colega Darciel Pasinato, pelo olhar minucioso e generoso com que leu meu projeto de pesquisa, atribuindo-lhe valiosas contribuições.

Aos membros da banca que se dispuseram a ler, avaliar e contribuir com reflexões importantes para esta tese.

A todos os gestores das escolas participantes, pela generosidade e pelo carinho com que me receberam, bem como por suas valiosas reflexões e contribuições com a presente pesquisa.

De maneira especial, à minha família, pela paciência e colaboração durante os quatro anos de dedicação ao Doutorado.

A todos os colegas e amigos, que me acompanharam, direta ou indiretamente neste percurso.

Ao Grupo de Pesquisa, pelo apoio e companheirismo nessa jornada.

Uma condição fundamental, na discussão do papel do intelectual com relação a seu sonho, é que o seu seja um sonho possível de ser realizado e que sua realização a perseguir o seja nas concretas condições em que se acha. Afinal, não se realiza o sonho a partir dele, em si, mas do concreto em que se está. Para isso, é preciso compreender o presente não apenas como presente de limitações, mas também de possibilidades. É preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando de ser viabilizado e não como algo pré-datado. A realidade histórico-social é um dado dando-se e não um dado dado. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 35).

RESUMO

A presente tese, intitulada *Gestão Escolar e Desigualdades Sociais e Educacionais: um olhar sobre a práxis das equipes diretivas em escolas públicas municipais*, desenvolve a temática da gestão escolar e das desigualdades na educação básica. Objetiva-se investigar a práxis das equipes diretivas escolares frente às desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica em Esteio/RS. O problema de pesquisa é: como se dá a práxis das equipes diretivas escolares em contextos de recrudescimento de desigualdades, em escolas públicas municipais de educação básica de Esteio? Buscou-se, ainda, compreender a práxis destas equipes olhando para os contextos em que estão inseridas as escolas, bem como para a crise sanitária global da Covid-19 (2020-2021). Também, conhecer as concepções de gestão e desigualdades pelos gestores, bem como suas práticas, identificando aquelas de enfrentamento às desigualdades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza, para a produção de dados, a entrevista reflexiva, com base nos estudos de Szymanski, Almeida e Prandini (2002), e Análise Documental, com base nos estudos de Cellard (2012). Para interpretação dos dados, utiliza-se a Análise de Conteúdo a partir de Minayo e Gomes (2002b, 2006). Os documentos analisados são teses, dissertações e artigos na Revisão de Literatura; documentos institucionais, como: PME (ESTEIO, 2015a), PPPs das escolas (período entre 2017-2022) e Diário de Campo (2019-2021). Apresenta-se um estudo da produção acadêmica brasileira (1998-2020) sobre gestão escolar e desigualdades na educação básica. Verificou-se que a pandemia transpôs o ambiente de ensino e aprendizagem para o digital ocasionando a mudança do *lócus* do aprender/ensinar, exigindo a reinvenção da práxis, por parte da gestão escolar. Entre as conclusões, destaco a compreensão de que a escola é cada vez mais necessária na nossa sociedade; as desigualdades socioeconômicas se sobrepõem às desigualdades escolares, promovendo e intensificando as não aprendizagens, as dificuldades de acesso, o acesso precário e o abandono em contextos de recrudescimento de desigualdades.

Palavras-chave: gestão escolar; práxis; pandemia; desigualdades.

ABSTRACT

This thesis, entitled *School Management and Social and Educational Inequalities: a look at the praxis of management teams in municipal public schools*, develops the theme of school management and inequalities in basic education. It aims to investigate the praxis of school management teams in the face of inequalities in municipal public schools of basic education in Esteio/RS. The research problem is: how is the praxis of school management teams in contexts of resurgence of inequalities, in municipal public schools of basic education in Esteio? It was also sought to understand the praxis of these teams looking at the contexts in which the schools are inserted, as well as at the global health crisis of Covid-19 (2020-2021). Also, to know the conceptions of management and inequalities by managers, as well as their practices, identifying those of facing inequalities. This is a qualitative research, which uses, for the production of data, the reflective interview, based on the studies of Szymanski, Almeida and Prandini (2002), and Document Analysis, based on the studies of Cellard (2012). For data interpretation, Content Analysis is used from Minayo and Gomes (2002b, 2006). The documents analyzed are theses, dissertations, and articles in the Literature Review; institutional documents, such as: PME (ESTEIO, 2015a), School PPPs (period between 2017-2022) and Field Diary (2019-2021). A study of Brazilian academic production (1998-2020) on school management and inequalities in basic education is presented. It was found that the pandemic transposed the teaching and learning environment to digital, causing a change in the locus of learning/teaching, requiring the reinvention of praxis by school management. Among the conclusions, I highlight the understanding that school is increasingly necessary for our society; socioeconomic inequalities overlap school inequalities, promoting and intensifying non-learning, access difficulties, precarious access, and dropout in contexts of recrudescence of inequalities.

Keywords: school management; praxis; pandemic; inequalities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrevista reflexiva e análise documental	40
Figura 2 – Técnicas de interpretação dos dados.....	54
Figura 3 – Gestão escolar, práxis e escola – 3 eixos em articulação	92
Figura 4 – Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos	144
Figura 5 – Localização das escolas na cidade	159
Figura 6 – Percepção de como deve ser a gestão escolar.....	173
Figura 7 – A compreensão dos entrevistados sobre a gestão escolar a nível da práxis nas escolas.....	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do percentual de palavras-chave por categorias temáticas (2% ou mais)	99
Gráfico 2 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por ano	100
Gráfico 3 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por autores .	102
Gráfico 4 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por periódico	103
Gráfico 5 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por Qualis dos periódicos	104
Gráfico 6 – Proporção de teses que abordam as temáticas	119
Gráfico 7 – Proporção de dissertações que abordam as temáticas	120
Gráfico 8 – Proporção de artigos que abordam as temáticas.....	120
Gráfico 9 – Quantidade de publicações por artigos, dissertações e teses nos repositórios para o descritor “gestão escolar” AND “desigualdades”....	121
Gráfico 10 – Quantidade de temáticas e proporção por publicações para o descritor “gestão escolar” AND “desigualdades”	121
Gráfico 11 – Proporção de teses que abordam as temáticas	126
Gráfico 12 – Proporção de dissertações que abordam as temáticas	126
Gráfico 13 – Proporção de artigos que abordam as temáticas.....	127
Gráfico 14 – Quantidade de publicações por artigos, dissertações e teses nos repositórios para o descritor “gestão” AND “desigualdades”	127
Gráfico 15 – Quantidade de temáticas e proporção por publicações para o descritor “gestão” AND “desigualdades”	128
Gráfico 16 – Proporção de teses que abordam as temáticas	132
Gráfico 17 – Proporção de dissertações que abordam as temáticas	133
Gráfico 18 – Proporção de artigos que abordam as temáticas.....	133
Gráfico 19 – Quantidade de publicações por artigos, dissertações e teses nos repositórios pesquisados, para o descritor “escola” AND “desigualdades”	134
Gráfico 20 – Quantidade de temáticas e proporção por publicações para o descritor “escola” AND “desigualdades”	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do plano de pesquisa	42
Quadro 2 – Organização da empiria - entrevistas	48
Quadro 3 – Demonstrativo de vagas atendidas à época da publicação do PME 2015 até 2020	150
Quadro 4 – Síntese das políticas e práticas destacadas.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses, dissertações e artigos para o descritor “gestão escolar” AND “desigualdades”	117
Tabela 2 – Temáticas por ocorrência e proporção nas teses	118
Tabela 3 – Temáticas por ocorrência e proporção nas dissertações	118
Tabela 4 – Temáticas por ocorrência e proporção nos artigos.....	119
Tabela 5 – Artigos, dissertações e teses para o descritor “gestão” AND “desigualdades”	123
Tabela 6 – Temáticas por ocorrência e proporção nas teses	124
Tabela 7 – Temáticas por ocorrência e proporção nas dissertações	124
Tabela 8 – Temáticas por ocorrência e proporção nos artigos.....	125
Tabela 9 – Artigos, dissertações e teses para o descritor “escola” AND “desigualdades”	130
Tabela 10 – Temáticas por ocorrência e proporção nas teses	130
Tabela 11 – Temáticas por ocorrência e proporção nas dissertações	131
Tabela 12 – Temáticas por ocorrência e proporção nos artigos.....	131
Tabela 13 – Demonstrativo das matrículas efetivas no Ensino Fundamental de 2015 até 2020	153
Tabela 14 – Demonstrativo do IDEB do município 2009 até 2019	153
Tabela 15 – Relatório do Busca Ativa no município de Esteio (2020-2021).....	194

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
COVID	Doença do Coronavírus
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GCED	Global Citizenship Education
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
GERES	Gerências Regionais da Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCDs	Pessoas com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PEC	Programa de Educação Continuada
PEEAB	Parque Estadual de Exposições Assis Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PMDDE	Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos
PPGEe	Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PVE	Parceria pela Valorização da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDICs	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.1 O ato de pesquisar	35
2.2 Tipologia de pesquisa e descrição metodológica	37
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	55
3.1 Desigualdades	60
3.2 Identidade da escola	65
3.3 Gestão escolar.....	73
4 UM DIÁLOGO COM A REVISÃO DE LITERATURA	93
4.1 O campo da gestão escolar na produção acadêmica	95
4.2 Gestão escolar sob as lentes da Revisão de Literatura: concepções, contexto histórico e perfil do gestor escolar	106
4.2.1 Panorama acadêmico da gestão escolar e desigualdades.....	116
4.2.2 Panorama acadêmico da gestão e desigualdades	122
4.2.3 Panorama acadêmico da escola e desigualdades.....	128
4.3 Gestão escolar, gestão, escola e desigualdades: o que apontam as pesquisas?.....	136
5 A GESTÃO E A ESCOLA NA PANDEMIA: O QUE MOSTROU A EMPIRIA? ...	143
5.1 O <i>Lócus</i> de pesquisa	143
5.1.1 Diagnóstico da rede municipal de educação	148
5.1.2 As escolas e seus contextos	158
5.2 A gestão escolar: entre o ontem e o hoje.....	164
5.2.1 Concepção de gestão escolar	165
5.2.2 Modos/práticas de gestão	170
5.2.3 A gestão escolar na pandemia	174
5.2.4 A gestão democrática	180
5.3 A escola na pandemia: reinvenção da práxis	184
5.3.1 A mudança no <i>lócus</i> do aprender ensinar	188
5.3.2 Os deslocamentos.....	204
5.3.3 A escola acolhedora	206

6 PRÁXIS E DESIGUALDADES: O QUE MOSTROU A EMPIRIA?	210
6.1 Práxis: metaformoses	210
6.1.1 A saúde emocional dos educadores, dos estudantes e das famílias.....	216
6.2 Desigualdades: contextos de recrudescimento	220
6.2.1 O contexto socioeconômico	224
6.2.2 As desigualdades sociais	233
6.2.3 As desigualdades educacionais	235
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICE A – QUADROS COMPLEMENTARES.....	259
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA MANTENEDORA	294
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	295

1 INTRODUÇÃO

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito [...] (FREIRE, 1997, p. 49).

A Tese intitulada *Gestão Escolar e Desigualdades Sociais e Educacionais: um olhar sobre a práxis das equipes diretivas em escolas públicas municipais* está inserida na Linha de Pesquisa I, História, Políticas e Gestão da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Propõe-se o estudo da temática da gestão escolar e das desigualdades na educação básica, tendo como objeto de pesquisa a práxis das equipes diretivas escolares frente às desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica no município de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Na realidade investigada, a gestão escolar está representada pelas equipes diretivas, as quais exercem o papel da gestão do cotidiano das escolas.

A contemporaneidade nos exige adaptação às constantes mudanças que se efetivam rapidamente nas áreas educacional, social, tecnológica, econômica, ambiental e política. As demandas urgentes da preservação de direitos, da preservação ambiental, da justiça e da equidade social, bem como da redistribuição de renda têm sido tema nas discussões mundiais nos últimos anos, em assembleias, reuniões e encontros de organizações, como a Organização das Nações Unidas (ONU) (75ª ASSEMBLEIA-GERAL ..., 2020)¹, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)². Da mesma forma, são temas tratados por estudiosos, como Dubet (2020a), Dussel (2015), Morin (2020), Quijano (2005), em entrevistas e artigos.

Nesse cenário, a educação e, mais especificamente, a gestão escolar enfrentam, a cada dia, os desafios de implementar melhorias, qualificar o ensino e a aprendizagem, formar o sujeito para a cidadania e atender a um dos enfoques do momento: a educação para a sustentabilidade. As situações de desigualdades sociais presentes no mundo contemporâneo - e muito evidentes no Brasil, de vários

¹ 75ª sessão de Assembleia Geral das Nações Unidas organizada durante a pandemia do Coronavírus (COVID-19), foi o primeiro debate geral virtual de sua história com líderes internacionais em sessão em 21 de setembro de 2020.

² Reunião Virtual Global da UNESCO para a Educação: Fala da diretora geral da UNESCO Audrey Azoulay por ocasião do dia Internacional da Educação lembrando os acordos feitos na Reunião Virtual Global para a Educação em 22 de outubro de 2020. (PORTUGAL, 2021).

modos e formas - interferem no cotidiano escolar, provocando os gestores, professores e as famílias a pensarem estratégias para enfrentar os problemas. Assim, temos o paradoxo entre o enunciado e o vivido, isto é, as unidades de comunicação e a interação entre os sujeitos nem sempre correspondem às experiências vividas pelos sujeitos envolvidos. Essa distância entre o dito e o experienciado, na prática, traduz os desafios da implementação de políticas que não correspondem à realidade das instituições educacionais, e acabam por não atender aos preceitos para os quais foram idealizadas.

Esse contexto em permanente transformação requer uma gestão escolar articulada com as novas exigências contemporâneas, engajada em propostas que atendam às emergentes demandas educacionais, com o olhar sensível dirigido para a qualidade da educação, para o sucesso dos educandos e para a promoção de uma educação cidadã. Nesse sentido, precisa atender a princípios e diretrizes da atualidade, como o respeito à diversidade, o desenvolvimento do senso humano – uma educação para a humanização, uma educação para a solidariedade, que são princípios educacionais contemporâneos previstos, por exemplo, na Agenda Global para a Educação até 2030. O texto *Global Citizenship Education (GCED)* (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), 2018) trata desses princípios que foram compromissos assumidos na agenda 2030, da importância da união em prol da educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, destaco que a gestão escolar não pode estar desconectada do contexto mais amplo, isto é, a práxis dos gestores precisa estar em sintonia, alinhada a esses princípios assumidos na agenda 2030. O comprometimento das pessoas que estão à frente da gestão escolar deve ser com a promoção de menos desigualdades escolares. Levando em conta tais exigências contemporâneas, esta pesquisa sobre gestão escolar e desigualdades na educação básica se dedica a aprofundar o estudo e a compreensão sobre essa temática. Para tanto, investiga a práxis de equipes diretivas/gestoras em contextos de recrudescimento de desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica no município de Esteio, bem como seus desdobramentos.

Quanto ao caminho percorrido, primeiramente, faço uma retrospectiva, refletindo sobre a importância desse tema, entendendo-o como uma oportunidade de discutir as questões de desigualdades no âmbito escolar. A crise gerada pela

pandemia revelou desigualdades que se mantinham veladas, como o acesso à conexão de internet, por exemplo. Problemas econômicos se intensificaram, expandindo as desigualdades na área educacional, provocando situações que nos desafiam, como o enfrentamento da impossibilidade de acesso aos meios educacionais por milhões de estudantes, por conta do isolamento social e do fechamento das escolas. Dificuldades estas que já existiam antes, mas que, em função da pandemia da COVID-19, tornaram-se mais evidentes, ampliaram-se em todos os sentidos, aumentando o grau de vulnerabilidade das pessoas e o recrudescimento das desigualdades.

A COVID-19 é uma doença infecciosa, causada pelo SARS-CoV-2, vírus de rápida propagação e de alta letalidade que teve sua possível origem na China, no fim de 2019, e se alastrou pelo mundo a partir de 2020. De uma hora para a outra, deparamo-nos com a necessidade de implementar o ensino remoto nas escolas. Isto é, devido ao fechamento das instituições escolares em todo o Brasil e no mundo em função da pandemia da COVID-19, foi necessária a implementação de alternativas para que os estudantes pudessem continuar seus estudos, e uma dessas alternativas foi o ensino à distância, remoto ou híbrido. Assim, foi imposto aos estudantes, em todos os níveis, o estudo por meio das ferramentas de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Tal imposição deixou uma grande parte de crianças e jovens longe dos estudos, aumentando as desigualdades, especialmente de acesso à educação, provocando o abandono da escola e, segundo fontes de pesquisas nacionais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elevando os índices de abandono e evasão no país.

Na condição de gestora de escola pública, observo que a atuação da gestão escolar é decisiva na promoção de uma escola com mais oportunidades e possibilidades de sucesso dos educandos. No entanto, essa observação não expressa o real contexto da prática da gestão escolar por representar a visão de um recorte particular e individual da minha experiência, o que me motiva a pesquisá-la. Investigar sobre o fazer cotidiano do gestor escolar torna-se um viés importante de estudo, tendo em vista suas dimensões, processos, concepções e exigências da atualidade.

Buscar a compreensão de como ocorre a práxis desses profissionais que ocupam posições de gestão poderá contribuir para mudanças, melhorias ou até mesmo para constatações sobre o abrangente território em que está inserida tal

função. A práxis, aqui, é compreendida como “[...] a práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Freire (1987) propõe um fazer alinhado ao pensamento e à forma de interpretar e de compreender a função da educação na sua totalidade. Ademais, “[...] nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a ‘leitura’ do contexto social ao qual ela se refere” (FREIRE, 1998, p. 29). Em suma, não há separação entre a práxis e a teoria; para Freire (1998), as duas estão imbricadas num constante processo dialético.

Para além disso, esperamos encontrar experiências que estejam engajadas na obtenção de um projeto de educação que atenda aos anseios da sociedade contemporânea, com princípios alinhados à promoção da cidadania. Enfim, experiências de práticas que estejam trabalhando em prol de minimizar os impactos das desigualdades sociais e educacionais no ambiente da escola, bem como idealizando uma escola mais justa, com equidade de oportunidades e de qualidade para todos.

No campo da gestão escolar, estão colocados diferentes pontos de reflexão que compartilham as ideias e discussões na área da Educação. No entanto, aqui, interessa-nos sustentar a tese de que: a práxis da gestão escolar está implicada com a produção, a manutenção e (re)produção das desigualdades no interior da escola, mesmo em cotidianos em que as equipes diretivas possuem práticas de cariz/expressão democrática e promovem resistências, estas no sentido de “[...] pensar para além de configurações de poder existentes, a fim de imaginar o impensável [...] ancoradas em práticas transformadoras” (FREIRE, 1992, p. 91).

É importante referir à ideia de a escola não ser uma ilha. Não quero expressar, com isso, que ao manter desigualdades seja uma particularidade de gestores com perfis autocráticos, mas que, entendendo a democracia como um conjunto de ideias e ações para o bem comum, centrada na participação e no desenvolvimento de condutas mais humanas. Espera-se uma prática que aja na contramão da manutenção de desigualdades. Para isso, é pertinente compreender a práxis que orienta a gestão escolar, que norteia, estrutura e organiza o projeto de escola existente em cada realidade. Além disso, é fundamental compreender a escola como espaço no qual ocorrem os processos de desenvolvimento da aprendizagem, no qual existem conflitos, no qual se planejam e se produzem ideias. Trata-se do espaço de interação e de convívio social.

A par disso, no que diz respeito ao eu enquanto pesquisadora, considero que, na minha trajetória pessoal e profissional, venho me constituindo pesquisadora ao ir construindo minhas interrogações e preocupações a partir do cotidiano que vivencio todos os dias. Dessa perspectiva, gosto de pensar que:

A pesquisa é o caminho para conhecer a realidade, descobrir as diversas opiniões e práticas que se fazem presente no contexto. Desse modo a pesquisa me move no sentido da curiosidade em buscar e conhecer os significados, as origens, os porquês, as engrenagens que fazem funcionar, as ideias implícitas e explícitas, as teias que tecem, sobre todo e qualquer assunto que venha a inquietar. No entanto, isso somente, não retrata o trabalho do pesquisador(a), é preciso mais, é preciso estar atento(a) a esses elementos, compreendendo que eles '[...] compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele momento, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo do saber' (FISCHER, 2003, p. 384).

Com o propósito de dar seguimento a um projeto de vida pessoal e profissional, continuo me movendo em busca de significados para estar aqui, neste mundo, neste lugar, com as pessoas com quem estou. Por esse viés, persisto no aperfeiçoamento, a cada dia, a fim de me tornar um ser humano melhor, mais solidário, mais empático, mais amoroso. Assim, desde muito cedo, com oito anos de idade, já sabia *o que queria ser quando crescer*: professora. Aprendi a gostar dessa profissão por meio da prática dos meus professores, profissionais com quem aprendi, desde o primário até hoje, bons exemplos, pelos seres humanos que eram. Minha família, de origem muito pobre, do interior de Bagé, no Rio Grande do Sul, veio para a cidade grande, Porto Alegre, quando eu ainda tinha sete anos. Sou a número cinco de sete filhos, quatro homens e três mulheres que nasceram e cresceram sob o regime da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Faço menção a esse fato pelas questões que esse período nos impôs em termos de desenvolvimento educacional, econômico, político e social no país.

Uma delas, inclusive, refere que:

[...] entre 1960 e 1976 os 10% mais ricos da população tiveram sua participação na renda nacional acrescida de aproximadamente 40% para 50%, enquanto os 10% mais pobres da população tiveram sua participação reduzida de aproximadamente 2% para 1% (LEVIN, 1984, p. 16).

Conforme os dados levantados por Levin (1984), o quadro situacional de distribuição de renda, na época, proporcionava privilégios e benefícios que iam desde propriedades, carros de luxo, férias no exterior, entre outros, enquanto os

pobres sofriam com a fome, desnutrição, doenças e más condições sanitárias. Logicamente, esse cenário apresentado provoca a pensar como estavam as condições de investimento e de acesso na educação para os menos favorecidos. Considerando que a questão econômica impacta de modo direto a educação, quando se tem um quadro de tamanha pobreza, pode-se deduzir que a população mais pobre enfrentava problemas de degradação não só com relação à saúde e sanitárias, mas educacionais. Em decorrência, também da situação econômica, os problemas sociais se acentuam, provocando ainda mais degradação para os já menos abastados. Nessa conjuntura, a maior parte das famílias brasileiras criou seus filhos.

Minha trajetória na pesquisa começou quando, como aluna do curso de graduação em Pedagogia, ingressei como participante e bolsista do professor Rudolfo José Detsch no ano de 2000, no projeto de pesquisa intitulado *Projeto Integrado de Pesquisa-ação: interdisciplinaridade na escola básica*, coordenado pela Professora Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves, na UNISINOS. Pesquisando a escola, seu cotidiano, seus fazeres, também me envolvi em prática de pesquisa, investigando o fazer do pedagogo supervisor escolar e o seu papel na formação continuada em serviço dos professores, de 2005 a 2006³.

Em 2014, voltei os olhos para a escola de educação integral, e investiguei o processo de constituição de uma escola de educação integral, na periferia de Esteio/RS, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática (nível mestrado), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Antes de entrar no curso de Doutorado em Educação da UNISINOS, participei do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil), coordenado pela Professora Maura Corcini Lopes. As reuniões do GEPI tinham o objetivo de promover a formação continuada entre professores e pesquisadores interessados na temática da inclusão. Também, fui aluna do Programa de Educação Continuada (PEC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por duas vezes, no curso Michael Foucault; no ano de 2005, ministrado pelo professor Veiga Neto, e, no ano de 2008, ministrado pela Professora Clarisse Traverssini.

³ Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Supervisão na Educação Básica – O Espaço de Formação de Professores na EJA: um desafio ao supervisor (OLIVEIRA, R., 2005).

Paralelo a esses estudos, estive sempre trabalhando na área da gestão e supervisão, em escolas públicas de educação básica, lugar de muitas aprendizagens e experiências que possibilitaram atuar em diversas áreas educacionais, como: educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), coordenando o desenvolvimento, planejamento, dirigindo a organização dessas modalidades de ensino em escolas. Ainda, atuei na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2006, na implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Secretaria Municipal de Educação de Esteio, em 2008, atuei assessorando e desenvolvendo projetos institucionais de ampliação e qualificação da Educação.

Essas vivências, entre outras, possibilitaram, em primeiro lugar, a percepção do quanto as políticas públicas são importantes para corrigir e/ou diminuir as desigualdades no espaço escolar. No entanto, a própria implementação dessas políticas torna-se um desafio aos gestores escolares por apresentarem, muitas vezes, um caráter assistencialista, bem como por terminarem reproduzindo novas desigualdades.

Em segundo lugar, a questão da interferência política dos governos a nível nacional, estadual e municipal, que mudam diretrizes, retiram e acrescentam regras e verbas conforme seus interesses; algumas vezes, mudando a ideia central a que se destinava a política pública ou o programa.

Em terceiro lugar, a percepção de que a práxis da gestão escolar está impregnada com teorias que embasam, no dia a dia, seus fazeres. Dito de outra forma, conceitos que norteiam seus caminhos, tecem as teias de suas ideias e posicionamentos em qualquer assunto que venha a inquietar, e constituem os modos de como se relaciona com a comunidade escolar, os quais aparecem implícitos e explícitos em suas ações.

Essas percepções denotam que a prática da gestão escolar está permeada por conhecimentos teóricos que podem ser observados na organização da escola, nas tomadas de decisões, nas orientações pedagógicas, no manejo do grupo de profissionais da escola, nos posicionamentos assumidos perante os diversos eventos, às situações e aos conflitos. No entanto, toda essa engrenagem de funcionamento, na maioria das vezes, aparece desvinculada da teoria que compreende a administração/gestão escolar.

Assim, é pertinente pensar que a gestão escolar, ao longo do tempo, vem passando por mudanças de paradigmas, o que tem afetado, aos gestores, novas compreensões sobre seu papel (FUJITA, 2015). Constata-se que novas exigências foram integradas à rotina escolar, requerendo diferentes competências para atuar na gestão de unidades escolares. Nesse enfoque, é preciso que haja a superação do administrativo, isto é, em que se deixa a óptica limitada da gestão e se constrói avanços no intuito de obter uma óptica ampliada no que se refere às responsabilidades e à tomada de decisões, optando-se por uma conduta mais reflexiva (LÜCK, 2011).

No ano de 2019, cursei o *Seminário Avançado - Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Desigualdades*, ministrado pela professora Flávia Werle. Esse Seminário dirigiu meu olhar para um aspecto que considerei relevante abordar, as desigualdades no âmbito escolar, dado a questões que vivi na minha história estudantil. Nesse sentido, a Revisão de Literatura foi ampliada a fim de encontrar evidências sobre a discussão desse tema, atreladas à gestão escolar. Situações presentes no dia a dia da escola, como fracasso escolar, reprovação e evasão são alguns exemplos que penso estarem relacionados a desigualdades no contexto educacional escolar.

Na atuação como gestora, tenho me deparado com conjunturas que refletem as consequências das desigualdades sociais. Um exemplo disso é a relação família e escola, quando a primeira é colocada em estado de submissão à segunda; no descaso dos pais com as crianças; a escola exercendo as funções de cuidado (medicação, escovação de dentes, banho, alimentação); a questionável qualidade no processo ensino e aprendizagem; a implantação de políticas, muitas vezes, deslocadas da realidade escolar ou de cunho assistencialista; no eco dos problemas de fracasso escolar, de evasão, de falta de motivação, entre outros. Conjunturas essas que ocorrem a partir de processos de exclusão, seleção, segregação, avaliação e discriminação.

Aos poucos, fui compondo a ideia de que tais conjunturas e seus desdobramentos no espaço da escola manifestavam o grande contexto de desigualdades que, indiferentemente do segmento que compõem o universo escolar, impõe situações de limite e de tensão. Dessa forma, nesse panorama inicial de estruturação de ideias, as linhas foram sendo tramadas, a fim de compreender os

desdobramentos das desigualdades sociais e educacionais presentes no cotidiano da escola, e como as equipes diretivas olham, reagem e atuam sobre elas.

Esta pesquisa sobre a gestão escolar e desigualdades adquire um *status* de importância e relevância social, especialmente nesse momento de pandemia, em que a Educação está em pauta nos debates públicos, em todos os setores da sociedade. Primeiro, nunca foi tão evidente os processos de desigualdades que se desenvolvem, se reproduzem e se recrudescem no meio educacional do que neste momento no qual estamos vivendo. Segundo, porque a pesquisa, no que tange a esse aspecto, tem um cunho de intervenção na realidade para provocar mudanças. Terceiro, porque pretendo, ao pesquisar essa temática, aproximar a gestão escolar da discussão sobre as desigualdades, isso porque é possível perceber que estas, em muitos casos, são tratadas como algo externo à escola, algo vindo de fora, não pertencente ao ambiente escolar.

Não que entenda que está distanciada, mas porque, muito embora existam experiências que demonstrem o contrário, segundo a Revisão de Literatura, a gestão escolar ainda atua sob a óptica de produção de resultados, prescritiva e burocratizada (BOTLER, 2003; CARVALHO, G., 2016; LIMA, P., 2013; MENEZES; SANTIAGO, 2013; SILVA, M., 2020). Refletindo assim, um cenário de atuação da gestão escolar que precisa ser pensado e discutido com suas relações com os processos de desigualdades no meio escolar.

O artigo que produzi intitulado *Gestão escolar e o olhar pedagógico no cotidiano da escola: uma experiência de superação da não aprendizagem da leitura e da escrita* considero como um exercício de aprendizagem do ser pesquisadora e de superação de desafios no cotidiano da escola (OLIVEIRA, R., 2021). Desafio, porque denota processos de desigualdades, nesse caso, o fracasso dos estudantes na alfabetização. Superação, porque foi o resultado de um projeto de pesquisa de intervenção no cotidiano escolar para vencer a questão da não aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, esse artigo, na ocasião submetido, possibilitou que, em outubro de 2019, tenha sido selecionada, entre outros sete concorrentes, para participar de um intercâmbio técnico-científico – *Finland Education Experience*, na cidade de Hämeenlinna, Finlândia, organizado pela Universidade de Häme – University of Applied Sciences (Hamk), em parceria com a Universidade FEEVALE e com a Prefeitura Municipal de Esteio. O intercâmbio tinha como objetivos compreender

como funcionava o sistema educacional da Finlândia, que, naquele momento, era considerado um dos melhores do mundo, além de qualificar os gestores e professores da rede municipal, ofertando-lhes uma experiência de aprendizagem profissional e pessoal.

Em relação às dificuldades, posso dizer que enfrentei muitas, pois, além de cursar um Doutorado trabalhando, as adversidades provocadas pela pandemia da COVID-19 intensificaram as demandas da gestão na escola. A questão de mudança de linha de pesquisa no processo seletivo foi uma necessidade que exigiu a redefinição do projeto. A exigência de novas leituras e a reconfiguração do tema de pesquisa se tornaram condições para o delineamento do novo projeto e o desenvolvimento da pesquisa, o que, em meio à pandemia, provocou reflexões sobre a empiria. O isolamento social com a restrição dos contatos presenciais atingiu diretamente o planejamento metodológico do ponto de vista de produção de dados.

Com a opção, pelo viés da pesquisa qualitativa, que prevê a interação, inserção na empiria e, no caso específico deste trabalho, a previsão da realização de entrevistas com membros das equipes diretivas das escolas participantes da investigação, as dificuldades passaram a ser pontuais. Nesse sentido, foi preciso repensar a organização e os prazos definindo novos formatos e configurações do grupo de entrevistados para poder contemplar a ideia metodológica, deslocando os contatos iniciais para o ambiente virtual, como é explicado no capítulo do Percurso Metodológico, mais adiante.

Por último, considerei importante compartilhar que a condição de isolamento e fechamento das escolas ocasionou o ensino remoto, o que aumentou consideravelmente a carga de trabalho para professores e gestores das escolas. Essa questão fez com que uma carga horária de 8 (oito) horas diárias se expandisse, por vezes, em até 12 (doze) horas de trabalho efetivo, entre reuniões com mantenedora, com professoras, com as famílias, formação continuada do corpo docente, planejamento e aprendizagem das ferramentas tecnológicas, mais os atendimentos à comunidade escolar via ligação telefônica, *Facebook*, *WhatsApp* e *E-mail*⁴. Esse contexto impactou o tempo de dedicação à elaboração do projeto de pesquisa. Por fim, posso destacar que essas dificuldades atrapalharam o processo

⁴ Informações registradas no Diário de Campo: 2019-2021.

de construção e execução do planejamento de parte da pesquisa, mas não impediram a sua continuidade.

Dito isso, em relação à problematização e às perspectivas desta pesquisa, procuro articular a minha experiência e as inquietações advindas da práxis como gestora escolar com o problema, as perspectivas e os objetivos desta pesquisa.

Assim, para falar da temática gestão escolar, preciso reportar-me à minha vida profissional. Isso porque o ingresso na carreira do magistério possibilitou transitar por vários espaços, tanto em secretarias de educação quanto em instituições escolares. Por algum tempo, exerci as funções de professora, vice-diretora e supervisora, concomitantemente. Três funções com objetivos e finalidades bem distintos entre si, mas que precisam desenvolver um trabalho integrado para que, ao final, os resultados sejam alcançados.

Quando professora, função que assumi em 1995, sob concurso na rede municipal de Esteio/RS, sempre me senti parte de uma engrenagem na qual o aluno é o sujeito principal. Na sala de aula, o compromisso com o ensino e com a aprendizagem dos educandos, com a formação integral dos sujeitos, sempre foi um cuidado profissional.

Assumi a gestão de escola quando, em 2000, fui convidada para participar de uma chapa na eleição de diretores do município, na condição de vice-diretora. Desde então, desempenhei funções na gestão do espaço escolar. Durante 25 anos, trabalhei manhã, tarde e noite, desempenhando funções na equipe de gestão escolar e no corpo docente. As aprendizagens que cito aqui têm relação com as funções de professora, vice-diretora e supervisora escolar, exercidas ao mesmo tempo, o que proporcionou uma visão ampla dos processos que organizam a escola. Isso se deu pelo viés da professora que se preocupa com o ensinar, o planejar e executar seu plano didático e metodológico.

Também, pelo viés da vice-diretora e supervisora, que costumava olhar para a realidade com estranhamento, pensando sobre o que via, procurando entender o porquê ou em função de quê tomava algumas decisões e não outras, por que fazia opções em determinadas situações por algumas *coisas* e não por outras, adotando uma postura de reflexão sobre a prática. A responsabilidade com o cumprimento das diretrizes da mantenedora, muitas vezes, ia na cotramão do que acreditava e defendia como educadora. Isso exigia um pensar inquieto sobre a minha formação, crenças e valores.

Ao concluir o curso de especialização em supervisão escolar, em 2005, tive uma maior inserção na equipe gestora, pois passei a atuar na supervisão escolar e na vice-direção, em diferentes escolas, nas esferas estadual e municipal. Isso possibilitou não apenas pensar sobre, mas debater com professores as questões que perpassavam suas práticas, suas percepções sobre planejamento e sobre o papel dos gestores no contexto das escolas, tanto municipal quanto estadual.

Em se tratando da práxis dos gestores em escolas, hoje, constato que, com relação à rede municipal de Esteio/RS, delineou-se um processo democrático que iniciou em 1996/1997 com a Constituinte Escolar (ESTEIO, 2000). Esse movimento promoveu uma grande mobilização em torno de debates que abrangiam vários aspectos da Educação no município.

Um desses aspectos, a eleição direta de diretores de escola provocou mudanças importantes nas formas de gerir as instituições municipais de ensino e impactou as bases educacionais escolares, interferindo nas relações entre mantenedora e escola, escola e professores, escola e comunidade, escola e funcionários, escola e estudantes, escola e famílias, comunidade escolar e mantenedora.

Paralelo a isso, ocorria a implementação de políticas nacionais, dentre elas: em 2003, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), criado para promover um conjunto de ações voltadas às escolas de ensino fundamental. O programa desenvolve, por meio de processos de formação e de apoio à gestão educacional, ações na busca da eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público; foca no ensino-aprendizagem e nas práticas de gestão das escolas e das secretarias de educação.

O programa “[...] evidencia a gestão democrática centrada na concepção gerencialista” (DOURADO, 2004, p. 29). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um dos programas centrais que compõe o FUNDESCOLA. Compromete-se com estratégias de desenvolvimento de ações de aperfeiçoamento do trabalho, elevação do grau de conhecimento e compromisso dos diretores escolares, professores e comunidade escolar com os resultados educacionais dos estabelecimentos. Além desse, há o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que agilizou os processos de aquisição de bens de consumo, manutenção e conservação das unidades escolares e formação continuada dos profissionais em educação. Essas políticas, de cunho federal, estenderam-se aos estados e

municípios e, em se tratando de Esteio, não foi diferente: tornaram o fazer do gestor mais autônomo e flexível, e a democratização da gestão escolar imprimiu um caráter social.

Hoje, o campo educacional foi acrescido de outras responsabilidades, como a preocupação com um desenvolvimento sustentável, o compromisso com a promoção da cidadania e com uma educação para a diversidade. Isso tem exigido uma gestão escolar mais atenta aos problemas cotidianos da escola, mais conectada com os diversos segmentos escolares locais, mais comprometida com o pedagógico e mais sensível às desigualdades sociais.

Um outro aspecto dessa democratização vivida pela rede municipal foi o debate e a implementação dos Conselhos Escolares, o que provocou uma grande mudança no modo de gerir as escolas. Esses órgãos, dos quais fazem parte representantes de todos os segmentos na escola (professores, pais, alunos, funcionários, equipe gestora), pressupõe uma gestão compartilhada da escola⁵. Implementado por meio de eleição direta, o Conselho Escolar mudou não somente a forma de gerir, como também de reestruturar, organizar e de se relacionar com a comunidade escolar.

O Conselho Escolar é um órgão de função consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora de questões administrativas, pedagógicas e financeiras. De acordo com a ideia de que, “[...] os Conselhos Escolares são instituições capazes de contribuir para a superação da administração centralizada e edificar a gestão pedagógica envolvendo a todos que direta ou indiretamente atuam no processo educacional” (FÉLIX; SCHEFER, 2020, p. 82).

Nesse contexto, flexibilizar a tomada de decisões significa estar de acordo com deliberações que não são mais tomadas individualmente pelo gestor da escola; ao contrário: são discutidas em assembléias, grupos e colegiados. Essa postura demonstra um modo de gerir democrático e, portanto, aberto às considerações de todos os envolvidos no processo educacional escolar. Assim, a rede municipal, nesse movimento de democratização da gestão da escola, forjou o termo *Equipe Diretiva*, que instituiu a ideia de comportamentos diferentes nos modos de compreender a atuação gestora da escola. A mudança não mais percebe a gestão

⁵ Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria comum e transformações necessárias. Mais informações em Lück (2008).

escolar como tarefa do diretor e vice-diretor, mas como tarefa de um grupo composto pelo diretor e vice-diretor, o supervisor e o orientador educacional.

Atualmente, nas escolas municipais, as equipes diretivas são responsáveis pela gestão do todo da escola e, mesmo atuando em funções específicas dentro da equipe, fazem a união das pontas entre o pedagógico e o administrativo. Elas são responsáveis não só pelo planejamento, mas pela organização e execução do trabalho pedagógico e da gestão escolar. Ainda, ocupam-se da implementação das políticas, dos programas e planos educacionais que se colocam a partir dos governos em todas as suas esferas, federal, estadual e municipal.

Em sua dissertação, Carvalho, G. (2016, p. 24) descreve que a “[...] gestão escolar envolve pessoas, emoções, ideias, valores, atitudes e toda a complexidade de um ser humano, enquanto a gestão empresarial lida com os bens materiais como lápis, vasos, sofás, cadeiras, portas etc.”. Tendo em vista tais especificidades, pode-se observar os pressupostos que embasam a gestão escolar, avaliando quando se configura uma gestão democrática. Os elementos trazidos por Carvalho, G. (2016), sustentam a necessidade de se pensar as diferenças entre os fazeres na escola e os fazeres na empresa, expondo, com clareza, a natureza do objeto com que cada fazer se envolve. Vale atentar ao fato de que a gestão escolar engloba, também, em parte, o fazer da empresa, mas este não é ou não deveria ser a prioridade dentro da abrangência do trabalho desenvolvido na escola.

Como diretora de escola há 13 anos e atuando na gestão escolar desde 2000, venho refletindo sobre esse lugar. Um lugar que identifico, neste momento, como controverso, porque, mesmo com todos os avanços que foram possibilitados pelo desenvolvimento das políticas municipais, ainda enfrentamos dificuldades para implementar uma gestão escolar condizente com as necessidades e exigências da contemporaneidade. Por isso, um lugar de interrogações, um lugar de desafios e de aprendizagem.

A reflexão tem exposto fendas que denotam pontos sensíveis na temática gestão escolar, particularmente nas interfaces com as desigualdades sociais e educacionais que se constitui objeto desta investigação, ao mesmo tempo tem instigado o aprofundamento teórico no que abrange o assunto. Constatei que as questões que envolvem a práxis da gestão escolar, no cenário contemporâneo, tornam muito complexa a sua análise.

Na construção deste texto, os múltiplos cenários foram constituindo a trajetória desta pesquisadora. Nesse sentido, a Revisão de Literatura auxiliou a tecer o fio das ideias. Nesse momento, ainda com insegurança, com a dúvida e com as perguntas que continuam sendo perturbadoras, mas necessárias para chegar onde se quer. Compreender o dia a dia da escola é entendê-la emaranhada em um universo complexo em que pensamentos, pessoas, conhecimento, experiência, interesses e sentimentos se misturam em situações diversas, que se repetem, se renovam, desacomodam, se acomodam e se reacomodam constantemente.

A leitura de Dourado (2007, p. 930) colaborou para contextualizar esse cenário, ao apresentar um levantamento de “[...] políticas públicas dirigidas à gestão da educação básica, no sentido de atribuir qualidade ao processo educacional nos sistemas escolares”. Do ponto de vista da práxis, muitas vezes, tais políticas a que se refere Dourado (2007) encontram limitações na própria implementação no espaço da escola. Apesar de terem como objetivos a promoção de uma educação democrática para todos, com garantias de acesso, permanência e qualidade social, acabam por não atender ao propósito a que foram criadas devido às condições em que são planejadas e executadas, sem levar em consideração as especificidades regionais, locais.

Política pública é um fator que interfere positivamente nos cotidianos escolares desde que esteja alinhada às necessidades da realidade em que será implementada. Compreendo que há políticas públicas que se ocupam de problemas mais amplos, como a fome, por exemplo. No entanto, é na escola ou por meio desta que vai se estabelecer a eficiência e rapidez nas ações que serão executadas a partir de tal política. Nessa perspectiva, todo o gestor escolar precisa estar alinhado às preocupações, às necessidades e ideais que se destacam na sua localidade. Contudo, não pode deixar de olhar para fora do seu *casulo*, com cautela, estranheza e criticidade, a fim de observar e entender as partes e o todo.

O contexto das políticas depende de questões orçamentárias, da vontade política, de demandas que, muitas vezes, são externas à escola. Em algumas situações, os investimentos não chegam e as regras e diretrizes mudam no meio do percurso de implantação. Além disso, o modo como as políticas públicas são elaboradas, entendidas e desenvolvidas ocorre conforme as concepções dos governos, das mantenedoras, da própria gestão escolar, tornando-se, muitas vezes, medidas paliativas de resolução temporária de algum problema.

O Programa Mais Educação⁶, por exemplo, era um destes que estava em pleno andamento quando foi reformulado, mudando suas características, suas regras, sendo substituído pelo Novo Mais Educação (BRASIL, 2016)⁷ e, também, o Mais Alfabetização⁸ (BRASIL, 2018); dois programas com menos investimentos e menos poder de abrangência. As alegações para esse acontecimento eram a mudança de foco, agora para o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática (nos anos finais), bem como na alfabetização, letramento e matemática (nos anos iniciais). No caso do Mais Alfabetização, no município, havia sido constatado que as crianças dos anos iniciais não estavam se alfabetizando, e isso foi uma das justificativas para a reformulação que mudou o foco de *educação integral do sujeito* para *letramento e matemática*.

Verificou-se que, em relação ao outro programa, que tinha um cunho social e visava a inserção de cultura, esporte e lazer no currículo das escolas de educação básica, propondo mais tempo na escola e abrangendo um número maior de crianças e jovens, o Novo Mais Educação e o Mais Alfabetização visavam apenas o cumprimento de metas e resultados, restritos à área da leitura, escrita, alfabetização e matemática, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto nos anos finais. Nesse sentido, percebo que as políticas públicas acabam por se tornarem políticas de governo, porque atendem a posicionamentos ideológicos e partidários.

Pensar nas diversas formas que se aplicam, desde a interpretação, o valor impresso pela gestão escolar no desenvolvimento da política pública e/ou programa, as manifestações e interferências que incidem sobre a prática, sobre a interpretação da própria comunidade escolar, e o planejamento e elaboração das políticas se tornam elementos importantes no contexto desta pesquisa, porque podem estar relacionadas às desigualdades.

Como gestora escolar, penso sobre as inúmeras questões que atravessam a escola à revelia dos interesses daqueles que lá estão. Diretrizes políticas de avaliação, de currículo, de metodologia e de administração, convertidas em

⁶ O Programa Mais Educação, como ação inserida no PDE, faz parte de uma política de governo que assume objetivos amplos, condicionando o desenvolvimento nacional a uma educação que seja “eixo estruturante da ação do Estado”, visando a “[...] erradicação da pobreza e marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais, e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 6).

⁷ Novo Mais Educação: Programa implementado em 2016 para substituir o Mais Educação, com foco no reforço escolar, Língua Portuguesa e Matemática, anos finais do ensino fundamental.

⁸ Programa de Incentivo à Aprendizagem - Mais alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental com cunho de letramento em Português e Matemática (BRASIL, 2018).

processos de disciplinamento, com ênfase em resultados, na competitividade e na meritocracia, tornam-se cada vez mais comuns nos sistemas escolares.

Dessa perspectiva, “[...] trazemos para o espaço escolar nossas vidas e damos significados para as práticas que vivemos na escola a partir do lugar que estamos para poder escutar e pensar a experiência expressa” (LARROSA, 2004, p. 144). Assim, penso que as práticas de gestão escolar têm a ver com as histórias de gestores, que se tramam a outras no espaço escolar, resultando na experiência histórica de cada um e de todos, tendo em vista que, de certa maneira, uma não existiria sem a outra.

Não nascemos gestores, mas construímos maneiras de conceber e fazer gestão a partir de experiências, exemplos, teorias, formação e crenças. Por esse viés, a gestão escolar pode ser entendida como algo dinâmico, que se modifica no cotidiano conforme os interesses, a formação e as convicções dos gestores. Desse modo, considero que a minha experiência como diretora/gestora escolar, o diálogo com teoria problematizada nos textos estudados e a interação com outros saberes na Revisão de Literatura, remeteram a questões importantes no que tange à temática deste estudo investigativo, de modo que justifica a definição da *gestão escolar e desigualdades na educação básica* como tópico importante para reflexão e pesquisa na contemporaneidade. Portanto, torna-se tema desta investigação.

Ainda revendo o compromisso social e acadêmico desta tese, percebo que, para além de meras constatações e análises, pretendo que este estudo cause tomada de consciência, rupturas, que promova uma “[...] educação que possibilite superação de senso comum e transformação” (FREIRE, 1989, p. 71). Assim, pretendo que cumpra junto à universidade, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, o compromisso social, político e educacional que a instituição se propõe e ratifica em seu regimento, ou seja, o de “[...] propiciar interpretações sobre a realidade política, econômica, social, contribuindo para a superação dos problemas educacionais, numa perspectiva crítica de criação e de inovação” (UNISINOS, 2016, p. 4).

A par disso, e levando em conta os elementos que regem a tese, formulei o seguinte problema de pesquisa: **como se dá a práxis das equipes diretivas escolares em contextos de recrudescimento de desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica em Esteio?**

O desenvolvimento deste estudo defende a tese de que a práxis da gestão escolar está implicada com os processos de desigualdades existentes no interior da escola, muito embora, as equipes diretivas/gestoras possuam práticas de cariz/expressão democrática e promovam resistências, no sentido de “[...] pensar para além de configurações de poder existentes a fim de imaginar o impensável [...] ancoradas em práticas transformadoras” (FREIRE, 1992, p. 91).

Definidos o tema da investigação, o problema de pesquisa que a orientam, delimitei, a seguir, seu objetivo geral: compreender a práxis das equipes diretivas escolares em contextos de recrudescimento de desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica em Esteio. Esse objetivo se operacionaliza a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) desenvolver um panorama da produção acadêmica brasileira sobre gestão escolar e desigualdades;
- b) conhecer as concepções de gestão escolar e os modos das práticas diretivas nas unidades de ensino participantes;
- c) identificar práticas das equipes diretivas no contexto pandêmico para o enfrentamento ao recrudescimento das desigualdades nas escolas públicas municipais.

Para o alcance dos objetivos geral e específicos mencionados, considerei como fundamentais os seguintes teóricos: Dubet (2001, 2003, 2006, 2008, 2020a, 2020b), Freire (1976, 1979, 1981, 1987, 1989, 1992, 1998, 2003, 2014), Freire e Shor (1986) e Lück (2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2017) como apoio na compreensão e reflexão deste trabalho.

A tese está organizada em sete capítulos, e as referências em inglês foram traduzidas pela autora. O primeiro, intitulado *Introdução*, apresenta a temática e objeto de estudo, contextualizando a gestão escolar e desigualdades na atualidade, bem como a minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional, a relevância pessoal, social e acadêmica da pesquisa.

No segundo capítulo, *Percurso Metodológico*, divido em duas seções nas quais elucido as decisões tomadas para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a natureza do estudo, a abordagem e o procedimento técnico da investigação para a organização, produção e análise dos dados. Aqui, ainda, são trazidos as questões norteadoras e o *corpus* da pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado *Referencial Teórico*, apresento e contextualizo as ideias dos principais autores que contribuem para este estudo. Ele está dividido em três seções: a primeira, em que desenvolvo o tema desigualdades e seu contexto histórico-cultural, bem como suas interfaces no contexto da escola e com a gestão escolar; a segunda, em que faço uma reflexão sobre a identidade da escola e suas especificidades no que diz respeito aos modos como se organiza; a terceira, em que transito pela história para compreender a temática gestão escolar e sua práxis em contextos de recrudescimento de desigualdades, tecendo as redes de ideias e conceitos que orientam e aprofundam a reflexão sobre a gestão escolar e sua práxis, expondo a gênese da gestão e suas decorrências na contemporaneidade.

O quarto capítulo, denominado *Um Diálogo com a Revisão de Literatura*, divide-se em três seções que trazem as redes formadas pela variedade de ideias que auxiliaram a pensar e a construir outras redes de conhecimento sobre o tema gestão escolar e desigualdades, bem como o objeto estudado, a práxis das equipes diretivas, embasada no levantamento, mapeamento, seleção e análise de teses, dissertações e artigos para esse fim.

O quinto capítulo denominado, *A gestão e a Escola na Pandemia - O que mostrou a empiria?*, compartilho os achados desta investigação, refletindo-os a partir do conjunto de ideias dos autores, selecionadas para este estudo. Apresento os resultados, relacionando-os com o lócus da pesquisa e o contexto atual, mostrando as conclusões e reflexões.

O sexto capítulo intitulado *Práxis e Desigualdades – O que mostrou a empiria?*, compartilho os achados que envolvem as práticas desenvolvidas no enfrentamento à desigualdade no contexto investigado apontando o levantamento de ações implementadas no período pandêmico, dialogando com autores e seus conceitos.

Por fim, concluo a presente investigação tecendo as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Sem a curiosidade que nos faz ser o que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, benfeita ou malfeita, bem-fundada ou mal fundada, não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade conhecer (FREIRE, 2015, p. 88).

Neste capítulo, descrevo os itinerários percorridos e as opções que fiz durante o percurso para a realização desta investigação. Como mencionei antes, um caminho que fiz caminhando, pensando sobre cada detalhe, cada autor, a empiria e as opções teórico-metodológicas. Esta seção compõe-se de seis subseções, que apresentam uma escrita que dialoga com teóricos sobre as ideias que nortearam este percurso no *lócus*, o qual foi desenvolvido ao longo da presente investigação.

2.1 O ato de pesquisar

O pesquisar é um processo de constância, de tessitura dos fios que tramam as redes nos espaços em investigação. Uma caminhada que se constrói por meio de muitas interrogações que vão se constituindo e desconstituindo, compondo ideias, interpretações e conceitos, produzindo o novo, mas também entendendo a importância do antigo para a compreensão deste novo. Considero ser um ato de aventura e de coragem, porque nos lança em campos pretensamente conhecidos, mas que se mostram impregnados do desconhecido, impondo desafios de mudança, atitudes corajosas para romper com estruturas, com posturas e com visões tidas como *verdade*.

Assim, o ato da pesquisa implica no interesse em romper com velhos paradigmas e na aceitação de que não existem respostas definitivas, de que o perguntar e o continuar se perguntando precisam ser permanentes para ampliar o conhecimento sobre as *coisas*, sobre o mundo, sobre a vida, sobre a própria pesquisa. Como explica Freire e Faundez (1985), a seguir:

Eu insistiria em que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atrevera a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 26).

Nessa perspectiva, a pesquisa também pode ser definida como o meio que leva ao saber, à descoberta de uma realidade, de suas especificidades, de suas

verdades, instigando novos olhares, novas compreensões ou até mesmo reafirmando tudo o que nela existe. Destaco, ainda, a concepção de que “[...] a pesquisa, inclui não apenas a interação entre o pesquisador e o assunto, mas também a interação entre o pesquisador e seus possíveis leitores para os quais ele, por fim, redige suas apresentações” (FLICK, 2009, p. 376).

Amparada nessa linha de pensamento, ressalto a importância da pesquisa enquanto ato político, de emancipação e conscientização. Político por quê?

[...] a marca política não aparece apenas na presença inevitável da ideologia, mas sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele (DEMO, 2011, p. 8).

Tomo o conhecimento e a intervenção, um como condição do outro, construídos a partir de um processo investigativo ético, de valores como a possibilidade de emancipação diante da realidade, da superação do estado da ignorância, fator determinante da massa de manobra (DEMO, 2011). Dessa perspectiva, entendendo que a pesquisa pode ser meio de conhecer e de produzir conhecimento; portanto, o conhecimento em si, como evidencia-se no pensamento que segue:

[...] no processo de conhecimento, o homem e a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas fazendo e refazendo também a si mesmos (FREIRE, 2011, p. 88).

Desse modo, este capítulo objetiva não só descrever o caminho já percorrido, mas assinalar que os modos como se planeja, organiza, realiza a pesquisa estão relacionados às crenças e aos posicionamentos que assumo diante da vida e do mundo. Nesse contexto, o método, parte integrante da pesquisa, assume a conotação de modos de conhecer, prevendo uma constância, uma sistemática a partir de um conjunto de ações que dialogam entre si. Essa compreensão define os itinerários de estudos seguidos para alcançar os objetivos previstos nesta pesquisa. Como não poderia deixar de ser, as técnicas e os recursos utilizados nesse percurso representam a coerência com ideias e posições, mas também “[...] o esforço na realização e no restabelecimento dos conjuntos constituídos a partir de interações, retroações e inter-retroações” (KARKOTLI, 2008, p. 15).

Esse caminhar, em contínua construção, vem se delineando desde o momento em que decidi seguir os estudos na área da Educação. Creio que atuar nessa área é estar em constante envolvimento com o ato de pesquisar, percebendo que a pesquisa é a mobilização em torno das mais diversas questões em que, cada processo, cada aluno, cada situação, cada turma se constituem em laboratórios para novos conhecimentos e aprendizagens, oportunizam e instigam novas descobertas, novos questionamentos sobre esse “ser e estar no mundo” (FREIRE, 1979, p. 88). Também, acredito que seja “[...] condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, [...] maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1995, p. 2).

Assim, dou início à descrição das ações que compuseram o trajeto deste estudo empírico/científico, que, entre outros propósitos, procurou colocar luz sobre a práxis da gestão escolar, a fim de visibilizar potências, fragilidades e possibilidades de minimizar ou superar desigualdades no contexto da escola.

2.2 Tipologia de pesquisa e descrição metodológica

Este trabalho ancora-se na abordagem qualitativa, que compreende:

[...] que este tipo de pesquisa favorece o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, podendo promover o entendimento das crenças, atitudes, motivações e valores contidos nas condutas das pessoas, em seus específicos contextos sociais (MINAYO, 2006, p. 24).

Entendo que a abordagem qualitativa se adequa a esta pesquisa, tendo em vista que desenvolve uma interação dinâmica entre entrevistador e entrevistados, numa perspectiva que possibilita a produção de texto em *lócus*, a partir dessa interação que busca o aprofundamento no mundo dos significados (MINAYO, 2006). Esse aprofundamento compreende a interação como possibilidade de transformação de realidades. Percebo a importância de ler a realidade para transformá-la: “[...] uma realidade não é só dado objetivo, o fato concreto, senão também, a percepção que o homem tem dela” (FREIRE, 1976, p. 32). No entanto, “[...] esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada em primeira instância, pelos próprios pesquisados (MINAYO, 2006, p. 25).

Alinhado ao estudo qualitativo, esta pesquisa desenvolve-se sob a perspectiva da *Pedagogia Crítica*¹ à luz de Freire, em que a problematização se faz um ato crítico, cujo “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento [...]” (FREIRE, 1996, p. 35).

Utilizo a entrevista reflexiva na produção de dados e análise documental e de conteúdo, para compreender a realidade das quatro escolas, envolvendo a práxis de seus gestores. Assim, estabelecer um diálogo com a teoria, em que pese o conhecimento produzido no interior da escola, buscando conhecer a práxis e as concepções que por lá transitam, especialmente em contextos de recrudescimento das desigualdades, que exige uma abordagem qualitativa no trabalho. Ademais, concebo a escola como um espaço vivo, dinâmico e, assim sendo, precisa ser olhado, interpretado e estudado, em seu *lócus*.

Levo em consideração um dos apontamentos da Revisão de Literatura, que assinala a necessidade de que as pesquisas sobre gestão sejam realizadas a partir do ambiente escolar. Retomo a reflexão de Lopes (2017) sobre a importância de valorizarmos a experiência e o conhecimento produzido pelos sujeitos no ambiente da escola. Ainda, viso a importância do alinhamento da pesquisa com a temática e objeto, que suscitam o diálogo e a interlocução entre os envolvidos.

Com relação aos documentos, estes são considerados fontes de dados relevantes para esta pesquisa, e entendo-os como “meios de comunicação [...] que representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos [...] que devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 232-233). Nesse caso, são considerados como tal, os artigos, as dissertações e as teses selecionados na Revisão de Literatura, além de textos oficiais públicos, que sistematizem, organizem e estruturem a temática *gestão escolar* no campo das esferas oficiais que regulam o ensino no país e no município em questão, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Constituição Federal (1988); Leis federais, estaduais e municipais; Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025; Plano de desenvolvimento da educação (PDE) 2007; Base Municipal Comum Curricular

¹ Pedagogia Crítica em Freire (1996): a possibilidade de promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa--progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.

(2017-2020); Projetos Político Pedagógicos (PPPs) (2017-2021). No campo empírico investigado, são considerados documentos institucionais, tais como organogramas e registros de diário de campo da pesquisadora.

Examinei os documentos normativos e organizativos da rede municipal de ensino em questão, bem como das quatro escolas envolvidas. Foram leis, projetos políticos pedagógicos escolares (2017-2022) e plano municipal de educação (2015-2025), além do livro da história de Esteio, com a finalidade de conhecer e descrever o espaço empírico investigado e coletar dados. O acesso a esses dados documentais foi feito por meio da internet (*site* da prefeitura), devido à pandemia da COVID-19; também, por meio físico, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, via *e-mail* e impresso, mediante carta de anuência. Na forma de livro impresso, recebi o PME (2015-2025) e o Livro da História de Esteio (1995 e 2005). Aproveito para mencionar a dificuldade encontrada no acesso às informações, exatamente pelas limitações impostas pelo período pandêmico (2020-2021).

Nos documentos municipais, foi analisado o percurso da rede municipal de educação, levando em conta os aspectos da história, estrutura e funcionamento. A análise de documentos que regem o ensino público nacional, que tratam da educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os planos (PNE); (PDE), a Base Nacional Comum Curricular e a Constituição Federal, contribuíram para pensar, fundamentar e comparar entre país, estado e município os dados desta pesquisa.

Com relação às entrevistas, a técnica utilizada foi entrevista reflexiva, que pode ser entendida como:

Um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir em momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...], tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2002, p. 15).

Diante desse excerto, posso antecipar já, uma das minhas impressões em relação à experiência de compartilhar com os entrevistados nos momentos de encontro suas vivências e conhecimentos: foram momentos de pura aprendizagem e emoção em que alguns deixaram escapar lágrimas. Essa possibilidade de o encontro de entrevista se tornar um momento de novas construções, novos saberes,

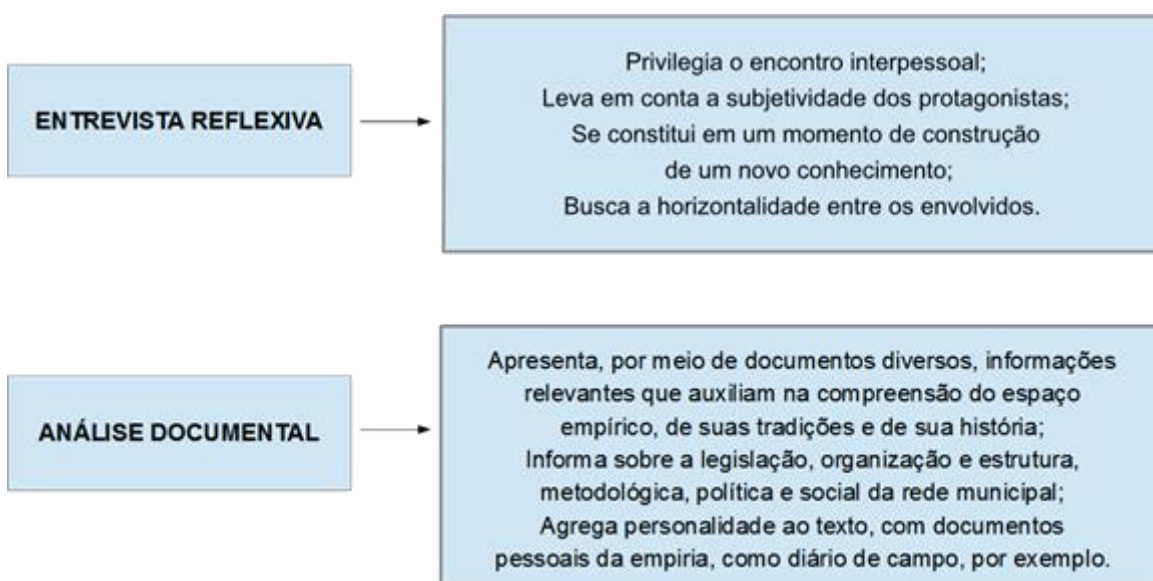
e eu acrescentaria emoções; tudo isso foi experimentado nessas ocasiões de encontro com os participantes.

O “movimento reflexivo expresso na narração” [...] exige de cada participante um exercício constante em “organizar o pensamento” (SZYMANSKI, 2002, p. 14) e, nesse caso, deixar fluir as emoções que lhes vinham às lembranças, foi um modo de organizar o pensar, sem excluir os momentos que viveram, nem as memórias das experiências pelas quais passaram, muito sensibilizados pela situação de pandemia de COVID-19, assunto que permeou as entrevistas em todos os encontros.

O Diário de Campo foi utilizado de forma simultânea durante toda a investigação. Fiz uso de um caderno em que registrava apontamentos expressados pelos participantes da pesquisa e apontamentos a partir das observações em campo.

A seguir, a Figura 1 demonstra os conceitos da metodologia de produção de dados, a entrevista reflexiva e os documentos.

Figura 1 – Entrevista reflexiva e análise documental



Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, descrevo o desenvolvimento metodológico, o passo a passo da etapa de entrevistas, bem como os *modos operandi* da técnica de análise de dados, da organização e da sistematização da produção de conhecimento.

Compreendo como Minayo (2002a, p. 15), que a “[...] metodologia é o caminho do pensamento e a prática que exercemos na abordagem da realidade”.

Por esse viés, pensando como se desenvolveria a prática na realidade, organizei a aproximação e a inserção no espaço empírico em cinco etapas. São elas:

- a) planejamento dos encontros com os participantes já elaborando o roteiro de entrevista e a organização dos recursos necessários para tal;
- b) primeiro contato estabelecido com as quatro escolas, com as quais fiz parceria nesta investigação no segundo semestre de 2021;
- c) contatos individuais, com os profissionais, diretores/gestores, supervisores e orientadores escolares. Grupo que faz a gestão escolar destas instituições de ensino, no segundo semestre de 2021;
- d) encontros individuais de entrevistas com os participantes com a gravação simultânea, no segundo semestre de 2021;
- e) trabalho solitário do pesquisador: audição e transcrição das entrevistas para posterior processo de análise e interpretação.

Com relação à primeira etapa de planejamento, decidi por elaborar um quadro que pudesse expressar todo o processo de elaboração da pesquisa. Esse processo, além de elaboração do questionário das entrevistas, possibilitou o refinamento da questão de pesquisa, objetivo geral e específicos. Pensando esse momento como “[...] um momento de organização de ideias” (SZYMANSKI, 2002, p. 14). Nessa ótica, esse quadro organiza o processo de criação e facilita, ao leitor, a compreensão do *corpus* da pesquisa.

Quadro 1 – Síntese do plano de pesquisa

TÍTULO	Gestão Escolar e Desigualdades Sociais e Educacionais: um olhar sobre a práxis das equipes diretivas em escolas públicas municipais.			
TEMA	A gestão escolar e as desigualdades na educação básica.			
OBJETO DE ESTUDO	A práxis das equipes diretivas escolares frente as desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica em Esteio.			
PROBLEMA	Como se dá a práxis das equipes diretivas escolares em contextos de recrudescimento de desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica em Esteio?			
OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	GERAL	Compreender a práxis das equipes diretivas escolares em contextos de recrudescimento de desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica em Esteio.		
	ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
	1. Desenvolver um panorama sobre gestão escolar e desigualdades na produção acadêmica brasileira.	Revisão de Literatura e Estudo bibliográfico com levantamento, revisão e análise da produção científica acumulada no período de 1998 a 2019 (artigos) e de 2010 a 2020 (artigos, teses e dissertações) sobre o tema em questão.	Roteiro de Entrevistas Escola: Nome completo: Qual a sua formação? Cargo que ocupa na equipe diretiva escolar? Há quanto tempo está neste cargo? Como percebes esse lugar de gestão das equipes diretivas, hoje? Primeiro Bloco: pandemia 1) Me conta como foi a Pandemia pra vocês enquanto equipe diretiva escolar? 2) Como foi o acesso à escola e o trabalho desenvolvido durante a pandemia? 3) Na sua opinião a pandemia alterou a prática cotidiana da equipe diretiva, na escola? De que modo? O que não era feito e passou a ser? Segundo Bloco: desigualdades 1) O que você entende por desigualdade? 2) Que situações de desigualdade são percebidas, pela equipe diretiva, nesta comunidade? 3) Na sua visão, de que maneira estas desigualdades interferem na rotina escolar? 4) Na sua opinião as desigualdades aumentaram nesse período pandêmico? 5) Que iniciativas foram tomadas, frente a situação de pandemia na escola? 6) Que iniciativas foram propostas pela escola, para o enfrentamento das situações de desigualdades em 2020? 7) Que práticas e políticas de enfrentamento às desigualdades destacarias?	
	2. Conhecer as concepções de gestão e os modos de como se dão as práticas das equipes diretivas nas unidades de ensino participantes.	Entrevista Reflexiva, Diário de Campo e Análise Documental a) Planejamento, organização e execução das entrevistas; b) Gravação, transcrição e análise; c) Registros de Diário de Campo da autora.		
3. Identificar práticas das equipes diretivas no contexto pandêmico para o enfrentamento ao recrudescimento das desigualdades nas escolas públicas municipais.	Entrevista Reflexiva e Análise Documental a) Planejamento, organização e execução das entrevistas; b) Gravação, transcrição e análise; c) Análise interpretativa de documentos das unidades de ensino participantes como, PPPs (2017-2022), PME (2015-2025), e registros (diário de campo).			

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às escolas, começo fazendo um breve relato do porquê foram escolhidas. Foram escolhidas (1) por estarem localizadas em regiões de vulnerabilidade social; (2) por apresentarem um perfil diferenciado e que exige da equipe diretiva/gestora enfoques de gestão administrativo e pedagógicos que atendam às necessidades específicas da modalidade de ensino educação integral; ainda, (3) porque estão desenvolvendo uma política/programa de educação que visa a correção de desigualdades. Como é o caso da educação integral, que traz em seus preceitos a preservação ao direito à educação pública de qualidade com redução das desigualdades de aprendizagem entre os alunos no país (BRASIL, 2014).

O convite a essas e suas equipes foi feito pensando em três questões: a primeira, na localização dessas na cidade, pois queria escolas que atuassem na periferia da cidade; a segunda era que atendessem à educação básica; a terceira era que desenvolvessem em seus currículos formas diferenciadas de organização. Desde o começo, com o esboço do projeto de pesquisa, já pensava em analisar a práxis da gestão escolar; tanto que o primeiro passo, ainda em 2018, foi o início da Revisão de Literatura sobre o descritor “Gestão escol”*. Em seguida, após cursar a disciplina de *Seminário Avançado Políticas Educacionais, Gestão e Desigualdades*, ministrada pela professora, Flávia Werle, e realizar algumas leituras, fiz um recorte do objeto de estudo pautada na práxis das equipes diretivas/gestoras frente às desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica de Esteio.

Então, com o contexto pandêmico, decidi por escolas dos anos iniciais, primeiro ciclo de alfabetização, por serem escolas menores, tendo em vista a pandemia que aumentou as demandas de trabalho nas escolas, e isso foi um dificultador. Essas escolas, localizam-se nas periferias da cidade, sendo também as que trabalham com educação integral; portanto, possuem uma forma de organização curricular diferenciada em relação às outras. A ideia era de que essas escolas poderiam contribuir com estudo investigativo, porque estavam localizadas em áreas de vulnerabilidade social e, portanto, contextos de recrudescimento de desigualdades. No entanto, a pandemia do Coronavírus dimensionou o objeto de estudo, visto que, nesse momento, o contexto de recrudescimento não era mais só as quatro escolas localizadas em zonas de vulnerabilidade social. Mas, a pandemia que potencializou uma gama de desigualdades sociais que se desdobraram em

outras desigualdades, como as escolares. Isto é, no contexto da crise sanitária global, as desigualdades se recrudesceram.

Dito isso, passo a descrever o processo de como ocorreu os contatos com as unidades escolares e os encontros de entrevistas. A primeira ação realizada em direção à parte empírica foi o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Esteio. No dia 17 de outubro de 2020, entrei em contato com a secretaria e agendei um horário para falar com o então secretário Wagner dos Santos Chagas. No dia 4 de novembro, conversamos por telefone sobre a possibilidade de realização do trabalho investigativo nas escolas da rede. Na ocasião, expliquei a ele do que se tratava a pesquisa, do período estimado para a realização. Nesse dia, ele me autorizou a contatar as escolas; também lhe enviei por e-mail o Termo de Anuência da Mantenedora (ver no Apêndice B), para que ele assinasse e me retornasse.

De posse do documento assinado, procedi, nos primeiros contatos, com as escolas, que aconteceram no segundo semestre de 2020, mais precisamente no mês de novembro. Em março do mesmo ano, teve início a pandemia de COVID-19, que provocou uma crise sanitária global sem precedentes, ocasionando o fechamento de tudo, inclusive das escolas, pela necessidade do isolamento social. Diante desse contexto, os contatos com os possíveis participantes foram reprogramados para acontecerem de modo remoto, via plataforma de comunicação *Google Meet* ou por ligações telefônicas. Esses contatos intencionavam convidar, apresentar a pesquisa e agendar as entrevistas. Os participantes contatados, eram profissionais (orientadores, supervisores, diretores e vice-diretores) que atuavam na gestão escolar de cada unidade e ensino. Essas entrevistas também ocorreriam de modo virtual. No entanto, não puderam ser realizadas, porque aconteceram tantos problemas em decorrência da situação pandêmica, que tornaram impossível a continuidade no processo. Foram muitos os contratemplos que atingiram as pessoas, entre os quais destaco a situação de fragilidade dos profissionais das escolas, as doenças emocionais, mortes de familiares, o isolamento social, contaminações por COVID-19, mortes de colegas, sobrecarga de trabalho, entre outros.

As quatro unidades escolares, públicas e municipais de educação integral², que se colocaram à disposição para participar da pesquisa, emprestaram seus espaços físicos para o encontro de entrevista e, também, permitiram que fossem convidados os integrantes de suas equipes diretivas/gestoras para darem seus depoimentos. Da mesma forma, cederam os documentos legais que estruturam e organizam seu funcionamento.

Nessa conjuntura, a ideia foi suprimida, as entrevistas não aconteceram e os contatos só foram retomados em novembro de 2021. Assim, quando recontatei as escolas em 2021, reafirmei com elas, a disponibilidade em participar da pesquisa e, ainda, solicitei às direções, a licença para contatar e convidar os membros da equipe diretiva/gestora à participarem das entrevistas.

As escolas, nesse texto, receberam apelidos alusivos às palavras utilizadas por Freire em sua obra literária. Inspirei-me na ideia de que: “Freire foi um semeador e um cultivador de palavras. Não de quaisquer palavras, mas de palavras ‘grávidas de mundo’ [...]. Palavras que têm o dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 13). Assim, fui construindo um significado a partir dos depoimentos e da história de cada unidade escolar, atribuindo-lhes um apelido que se identificasse com suas histórias, com o perfil de suas comunidades, em que as palavras anunciassem por si mesmas a elas. Desse modo, todas as vezes que me dirigir às escolas participantes, utilizarei a nomenclatura, *Afetividade, Autonomia, Esperança e Ousadia*.

Ao recontatar os voluntários, fiz uma conversa inicial, retomando a conversa do ano anterior sobre a pesquisa e reiterando o convite da participação. Como mencionei antes, aconteceram muitas coisas durante a pandemia, e alguns voluntários se exoneraram; outros, foram removidos das escolas e, por isso, tive de proceder no convite a outras pessoas das equipes.

Assim, os contatos em 2021 com os possíveis participantes foram restabelecidos por meio de ligação telefônica, via aplicativo do *WhatsApp* e pessoalmente, conforme a disponibilidade de cada um. Esses contatos, além de cumprirem com a finalidade de apresentação pessoal e conversação acerca da

² Escola de educação integral: modalidade de ensino implementada em cinco escolas da rede municipal de educação. Os estudantes têm sua jornada escolar aumentada em até 9h, conforme o PME (ESTEIO, 2015a). De acordo com Jaqueline Moll (2012) a Educação Integral se constitui em uma importante política educativa que visa mudança nos modos de pensar as relações, dos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma ação efetiva para garantir direitos sociais dos indivíduos (MOLL *et al.*, 2012).

pesquisa esclareciam sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta no Apêndice C desta tese. Se o convidado aceitasse o convite, eu já procedia no agendamento da entrevista, marcando a data, local e horário. Ao restabelecer essas interações, foram realizados ajustes no sentido de confirmação da participação pelo convidado voluntário e do número dos partícipes por unidade escolar.

Para isso, levei em conta os aspectos como o interesse em colaborar e da disponibilidade de tempo, sendo que já estava estipulado desde o planejamento da inserção na empiria, o número de escolas (4) e o número de participantes (8), porque trabalhava com a ideia de, no mínimo, dois participantes por unidade escolar. No entanto, devido às questões impostas pela pandemia, consegui garantir que cada escola fosse representada por, pelo menos, um integrante da equipe diretiva/gestora. Outro cuidado foi em contemplar, no grupo de entrevistados, todos os segmentos que compõem as equipes de gestão escolar, que são: os diretores, os vice-diretores, os supervisores e os orientadores educacionais.

Essa tarefa interativa de conversa com os partícipes foi crucial para a investigação e gratificante, tendo em vista que, em meio ao período pandêmico, rever ou conversar com as pessoas, nesse caso colegas, era sinônimo de alegria. Saliento que, para as escolas do município de Esteio, o funcionamento *normal* só passou a vigorar a partir de setembro de 2021. Ainda com restrições como, uso de máscara, distanciamento e uma série de cuidados. Por fim, esse primeiro contato envolvia o participante na investigação, o aproximava da temática e o deixava ciente da importância de sua colaboração na realização do trabalho de pesquisa, como “[...] abrir um espaço para perguntas e dúvidas, estabelecendo uma relação cordial” (SZYMANSKI, 2002, p. 20).

Dentre as quatro escolas, nove profissionais foram contatados, sete se encaixaram, conforme os critérios de interesse em colaborar e tempo disponível para a entrevista. O critério do tempo foi fundamental, porque muitos profissionais estavam sobrecarregados de atividades em razão do acúmulo de demandas, com aulas híbridas³, planejamentos, reuniões e estudos. Foi deixado bem à vontade, caso alguém quisesse desistir até a data marcada.

³ Aulas híbridas, modalidade de ensino implementada durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2021 nas escolas de todo o país mesclando o ensino presencial e o digital. Faz parte da implementação de metodologias ativas na educação.

Tratando ainda da representatividade por escola, a maioria, ou seja, três delas, teve um único representante. Elas estavam com o quadro de pessoal da equipe diretiva/gestora deficitário em função de afastamentos por COVID-19. Na escola *Afetividade*, por exemplo, só estavam trabalhando o diretor e a orientadora educacional. A vice-diretora encontrava-se afastada, porque incluía o grupo de risco para COVID-19, e a outra profissional não existia no momento. Diante dessa situação, mais o aumento da demanda de trabalho, acolhi àqueles que se colocaram à disposição. Isso provocou uma diferenciação na representatividade de uma das escolas, a *Esperança*; naquele momento, a única com a equipe completa. Com isso, ela conseguiu ser representada por quatro integrantes da equipe.

Os participantes ocupavam cargos distintos, sendo respectivamente um diretor/gestor da escola *Afetividade*; uma supervisora da escola *Autonomia*; uma diretora/gestora, uma vice-diretora, uma supervisora e uma orientadora escolar da *Esperança*; uma orientadora da escola *Ousadia*, totalizando sete participantes.

Assim, os sete colaboradores foram selecionados, considerando a representatividade mínima de um participante por escola, e a função exercida dentro do grupo de gestão escolar, pois interessava saber o lugar de onde cada uma falava. As entrevistas aconteceram de modo individual, com cada um dos sete componentes, integrantes das equipes diretivas/gestoras, das quatro escolas públicas municipais de Esteio, após contatos e TCLEs assinados por ambas as partes. Os encontros de entrevistas ocorreram no período de 01 de dezembro a 29 de dezembro de 2021. Encontros nos quais procurei considerar:

[...] a dimensão psicológica e ética da interação face a face presente numa situação de entrevista, no sentido de dimensionar os dados nela obtidos e situá-los dentro dos limites que se delineiam no encontro entre duas pessoas que se apresentam com determinado gênero, idade, nível socioeconômico, aparência, disposições afetivas, modo de compreender o fenômeno e intencionalidades (SZYMANSKI, 2002, p. 57).

Para analisar os depoimentos, elaborei 11 (onze) quadros intitulados – *Caminhos percorridos em busca de significados no contexto* (Apêndice A). Foram pensados a partir das macrocategorias e sistematizam as ideias recorrentes nos depoimentos e a explicitação de significados. O exercício de leitura, reflexão e interpretação é traduzido nas inferências que realizei sobre o conteúdo das falas e seus sentidos nos diferentes contextos das 4 (quatro) escolas participantes.

Em seguida, organizei o Quadro 2 sistematizando as informações de organização dos contatos e agendamentos das entrevistas. Para tanto, observei a função na qual cada um se ocupava na equipe diretiva/gestora; data do contato com a escola; data do contato com o participante; local e horário das entrevistas. O Quadro 2, a seguir, exemplifica essa sistematização:

Quadro 2 – Organização da empiria - entrevistas

Nº	Ano	Contato Escola	Ano	Contato Partícipe	Escola	Função	Entrevistas	Local Entrevista
1	2021	24/11	2021	26/11	Afetividade	Diretor escolar	1º/12 às 17h	Escola
2	2021	24/11	2021	06/12	Autonomia	Supervisora escolar	09/12 às 19:30	Em outro posto de trabalho
3	2021	20/11	2021	06/12	Esperança	Diretora escolar Vice-diretora escolar Supervisora escolar Orientadora escolar	21/12 às 9h e 10h 23/12 às 10h e 11h	Escola
4	2021	20/11	2021	26/11	Ousadia	Orientadora escolar	29/12 às 15h	Remota

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 2, os contatos e as agendas das entrevistas foram organizados para acontecer no segundo semestre, porque, em função da pandemia, a abertura com a retomada ao trabalho pelas escolas ocorreu no mês de setembro de 2021. Como estavam retornando com o atendimento presencial ainda parcial e as famílias ainda podiam permanecer com seus filhos assistindo às aulas de modo remoto, a demanda de trabalho estava grande, com pouco tempo disponível. Nesse cenário, as entrevistas aconteceram no mês de dezembro. Dos encontros, cinco foram realizados nas escolas de cada integrante, em horário de trabalho e presencialmente, considerando, ainda, as limitações do estado pandêmico que impunha alguns cuidados, como, por exemplo, o uso de máscara e o distanciamento social.

Dois encontros de entrevista realizaram-se fora do espaço escolar das escolas participantes. No caso da participante da escola *Autonomia*, a entrevista foi realizada na instituição em que ela trabalha, à noite, em razão de sua equipe estar reduzida por motivos de afastamentos, por causa da COVID-19. Essa entrevista estava marcada para às 19h30 (dezenove horas e trinta minutos); no entanto,

ocorreu às 20h30 (vinte horas e trinta minutos). Depois de aguardar por uma hora no local, apareceu alguém que me levou até a sala da supervisora. Ao me ver, ela se desculpou, argumentando que estava atendendo aos alunos com devolutivas do semestre e organização de formaturas.

Durante a entrevista, houve várias interferências de pessoas que entravam na sala para fazer algo, pegar objetos, bater o ponto. Toda vez que isso acontecia, a participante explicava que estávamos em uma entrevista e as pessoas se desculpavam por interromper. Eu, em todas as vezes, parei a gravação e esperei até que saíssem. Isso não chegou a prejudicar o encontro a ponto de ele não ocorrer, mas foi uma situação que não estava prevista e que exerceu interferência no desenvolvimento e na condução da entrevista.

Já a entrevista com a orientadora educacional da escola *Ousadia* teve de ser remota, utilizando a plataforma do *Google Meet*, porque a participante encontrava-se enferma e, por isso, estava afastada das atividades laborais. Observo que a pandemia da COVID-19 teve uma interferência significativa nesta pesquisa, dado ao fato que foram os dois últimos anos do Doutorado, nos quais seria qualificado o projeto de pesquisa e realizada a parte empírica.

Cada encontro de entrevista, teve a duração de 55 min a 1h10 min. Os recursos utilizados para esta etapa foram: transporte de deslocamento até o local do encontro; um aparelho de telefone celular; um gravador pequeno; diário de campo e uma caneta. Não houve previsão orçamentária para esta pesquisa; os investimentos com eventuais custos foram de responsabilidade da pesquisadora.

Quanto ao trabalho solitário do pesquisador, seja a audição e a transcrição das entrevistas, fundamental para o processo de análise e interpretação, foi um momento de imersão nos relatos. Defino como uma das etapas da empiria que mais exigiu esforço, sensibilidade e precisão para transpor da linguagem oral à escrita. Cada depoimento, ao final da transcrição, resultou em um texto de 19 a 25 páginas. De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2002), a primeira versão textual é a transcrição da fala do entrevistado, e consideram esse momento também como um momento de análise.

Durante a transcrição das gravações de entrevistas, fui identificando aspectos presentes nos depoimentos que fui destacando como aspectos comuns nas falas dos sete entrevistados. Nesse momento, já fui relacionando com algumas percepções teóricas do estudo.

Com relação às técnicas de análise e interpretação de dados, escolhi trabalhar com Cellard (2012), porque produz reflexões importantes para esta área. Conforme seus estudos, a análise documental possibilita o resguardo seguro da informação, já que “[...] as capacidades de memória são muito limitadas e ninguém poderia pretender memorizar tudo. A memória, pode também, alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos” (CELLARD, 2012, p. 295). Os documentos, nesse aspecto, permitem a reconstrução de ideias, constituindo-se, portanto, numa fonte importante e preciosa para todo pesquisador que pretenda conhecer a história de alguém, de algum lugar ou de algo. Cellard (2012) define como documento qualquer texto escrito, manuscrito ou impresso registrado em papel; trabalha com a ideia de que, como pesquisador, exploramos fontes no contexto de pesquisa. Essas fontes podem ser classificadas como primárias, quando são produzidas por pessoas que testemunharam os fatos, ou secundárias, quando reproduzidas, posteriormente, por pessoas que não vivenciaram os fatos.

Sobre documentos Cellard (2012), os divide em três grupos, definidos como: (1) documentos arquivados, (2) não arquivados, e (3) privados. Em relação aos arquivados, estão os documentos públicos, disponibilizados em arquivo de domínio público que são os de “[...] ordem federal, estadual, regional, escolares, municipal” (CELLARD, 2012, p. 297); já os públicos não arquivados incluem “[...] jornais, revistas, periódicos, circulares, boletins, anúncios, publicidade” (CELLARD, 2012, p. 297); quanto aos privados existem os acervos não disponíveis ou de “[...] difícil acesso como documentos de organizações políticas, religiosos, empresas, sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas e instituições” (CELLARD, 2012, p. 298); ou ainda os de domínio pessoal que incluem “[...] histórias de vida, diários íntimos, autobiografias, correspondências, documentos de família” (CELLARD, 2012, p. 298).

Procedi, então, na análise documental, seguindo o que é proposto por Cellard (2012):

- a) a localização e seleção dos documentos pertinentes, entendendo e aceitando suas limitações;
- b) a análise preliminar em que há o exame crítico do documento. Essa etapa envolve cinco dimensões:
 - o contexto global e social no qual foi produzido o documento, compreendendo a conjuntura social, política, econômica e cultural em que foi elaborado;

- os autores sujeitos envolvidos no processo de produção do documento, suas identidades, interesses e motivos que levaram a escrever;
 - a autenticidade e confiabilidade devem ser aplicados para a verificação da procedência e qualidade de tais fontes; estas devem ser confiáveis;
 - a natureza do contexto com prudência ao analisar e informar ao leitor as dificuldades e/ou os problemas colocados a partir das fontes;
 - os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto em que se delimita o sentido das palavras dos conceitos apresentados, verificando a importância e seu sentido, o contexto preciso em que estão sendo empregados e as partes fundamentais da argumentação;
- c) a análise em que é hora de reunir todas as partes-elementos do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Assim, a interpretação coerente com a temática e o questionamento inicial da pesquisa poderão ser fornecidos na pesquisa (CELLARD, 2012).

Para a análise de conteúdo das entrevistas, optei por Gomes, R. (2002, p. 74), que transita pela produção de teoria neste tema, contribuindo para pensar a respeito da interpretação dos conteúdos manifestos para além da simples aparência da informação. Dessa forma, a questão

[...] da utilização da análise de conteúdo como a possibilidade de decodificação de uma mensagem em diversos tipos de unidades de registro, destacam a definição das unidades de contexto, pois estas estão intimamente ligadas ao contexto do qual faz parte a mensagem (GOMES, R., 2002, p. 74).

Compreendo que as questões de representação dos documentos que foram utilizados, em duas óticas: primeiramente, na ótica de Cellard (2012), em que assumem uma conotação significativa no que tange à questão da veracidade, porque não estão atrelados somente à memória do pesquisador que possui limitações; bem como na ótica de Minayo (2006), de que tais documentos, registros dos mais variados, podem estar sendo olhados não só a partir da visão hermenêutica, mas sob a visão dialética. Isto é, não somente com a intenção de compreender, mas de imprimir sobre a mensagem contida no documento uma

atitude crítica o que contribui muito para o enriquecimento da análise, permitindo uma reflexão e interpretação dialógica com os depoimentos.

Nesse sentido, a análise documental pode evidenciar que: “[...] o documento permite acrescentar a dimensão do tempo, elimina em parte a dimensão da influência – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados” (CELLARD, 2012, p. 295). Já a análise de conteúdo, na perspectiva de Minayo (2002b), promove o diálogo crítico com o conteúdo da informação do documento, possibilitando a reflexão crítica, sobre as informações ali contidas.

De acordo com Minayo (2002b, 2006), podemos dividir a análise de conteúdos em três fases:

A primeira, na qual se organiza o material, é o momento em que se definem as unidades de registro, unidades de contexto, os trechos significativos e as categorias. Nessa etapa, a leitura serve para tomar contato com a estrutura e registrar impressões sobre a mensagem;

A segunda fase diz respeito à aplicação do que foi definido na fase anterior; exige mais leituras e implica em analisar os núcleos de sentido, fazer inferências ao conteúdo da mensagem, demandando tempo;

A terceira fase, em que devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto, deve voltar-se para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos analisados. Aqui, é imprescindível, para a síntese interpretativa, desenvolver uma redação que possa dialogar com os temas e objetivos, questões e os próprios pressupostos da pesquisa.

Conforme Gomes, R. (2002, p. 76):

A articulação entre as duas perspectivas pode ser útil para o método de interpretação, uma vez que, a partir dela, poderemos, ao mesmo tempo, caminhar no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre suas relações com o contexto.

Chegamos a uma boa interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre “[...] as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (MINAYO, 2006, p. 91). Desse modo, o conjunto de percepções sobre os dados se torna o *corpus* da pesquisa, ou seja, quando a interpretação resulta na síntese de toda a produção de dados, experimentada e vivenciada na investigação.

Para responder aos objetivos específicos - conhecer as concepções de gestão escolar e os modos das práticas diretivas nas unidades de ensino participantes e identificar práticas das equipes diretivas no contexto pandêmico para o enfrentamento ao recrudescimento das desigualdades nas escolas públicas municipais, desenvolvo, a partir de quatro macrocategorias, trazendo as percepções dos entrevistados e refletindo-as a partir de suas distintas realidades em diálogo com o Referencial Teórico e Revisão de Literatura, bem como com o conjunto de ideias dos autores elencados para esse estudo. Assim, concordo que “[...] não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, por meio dos conceitos compreendê-la” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 21). A realidade concreta, como objeto dessa pesquisa, é a possibilidade de conhecer, compreender e pensar a práxis da gestão escolar, vislumbrando os modos e as formas de como esta se realiza em contextos de recrudescimento de desigualdades. Estas emergiram da combinação dos referenciais teóricos com as questões do roteiro de entrevistas, envolvendo os elementos constitutivos do fenômeno estudado nesta tese. A partir disso, fui construindo quadros, nos quais trechos dos depoimentos eram elencados de acordo com a evidência com que apareciam na fala dos entrevistados. A seguir, extraí, desses excertos, a explicitação de seus significados em forma de itens que expressaram a compreensão da pesquisadora sobre os trechos das falas, observando os diferentes contextos descritos pelos partícipes. Cada quadro apresenta trechos das falas/depoimentos e ou reflexões de: 2 (dois) diretores, 1 (uma) vice-diretora, 2 (duas) orientadoras e 2 (duas) supervisoras.

Para cada macrocategoria trabalhada, durante o movimento de análise e interpretação das entrevistas, elaborei quadros que ilustram o caminho percorrido em busca de significados no contexto. Tais quadros se localizam no Apêndice A desta tese.

Os capítulos de análise e resultados estão estruturados com base nas quatro macrocategorias e subcategorias:

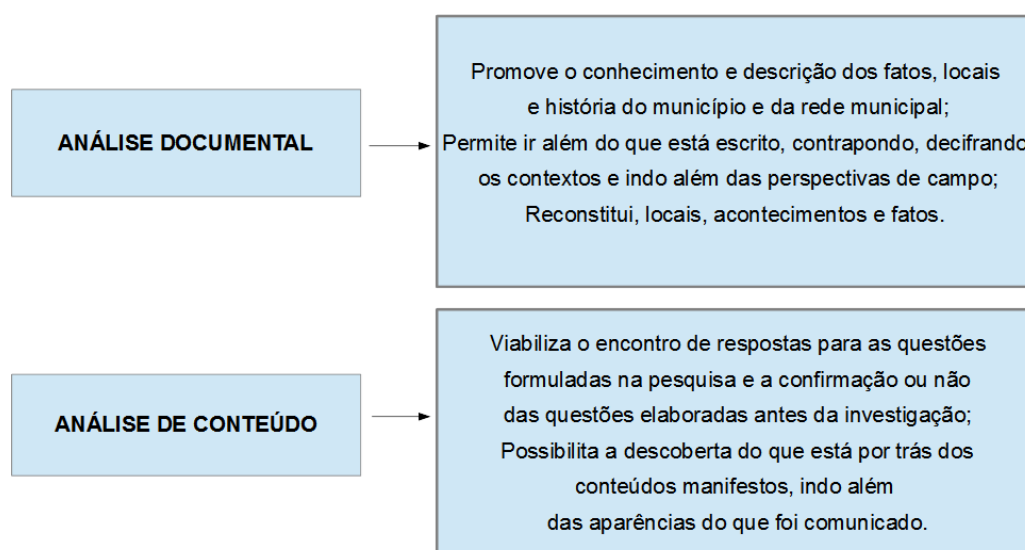
- a) gestão escolar em que se desdobraram quatro subcategorias, as quais nomeei de: Modos/Práticas de gestão; Concepções de gestão; Gestão escolar na pandemia e Gestão democrática;
- b) escola na pandemia e as subcategorias: Mudança no *lócus* do aprender ensinar; Deslocamentos e Escola acolhedora;

- c) práxis e a subcategoria: Saúde emocional desenvolvendo as reflexões no sentido abrangente do corpo docente, dos estudantes e das famílias;
- d) desigualdades e as seguintes subcategorias: Contexto socioeconômico; Desigualdade Social e Desigualdade Educacional.

As quatro macrocategorias dimensionam o tema da tese com desdobramentos importantes para reflexão e análise. Assim, no decorrer da transcrição, no estudo e na análise dos depoimentos dos entrevistados, percebi que tais desdobramentos perpassavam as falas de modo geral. Eram elementos verbais que se mostravam muito evidentes quando os participantes comunicavam suas ideias a respeito da gestão escolar, da escola na pandemia, da práxis e das desigualdades. Então, fui destacando, nos textos transcritos, os discursos que pontuavam esses elementos verbais, denominando-os subcategorias. O mesmo procedimento foi aplicado em toda a análise, sempre que sucediam, nos relatos, tais reflexões.

A Figura 2, a seguir, demonstra os conceitos das técnicas utilizadas.

Figura 2 – Técnicas de interpretação dos dados



Fonte: Elaborada pela autora.

Ressalto que procurei realizar uma análise coerente com a proposta da tese, utilizando as técnicas de análise de dados que viabilizam uma reflexão crítica que estabelece um diálogo entre o escrito e o feito, conforme exposto até aqui.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (FREIRE, 1976, p. 48).

Este estudo alinha-se à Pedagogia Crítica¹ em Freire, que concebe, portanto, “[...] uma visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda” (FREIRE, 1981, p. 8).

Nessa perspectiva, toma a produção teórica Freiriana para refletir, compreender e alargar os conhecimentos acerca da temática *Gestão Escolar e as Desigualdades na Educação Básica*, tendo como objeto de estudo, *A práxis das equipes diretivas escolares frente as desigualdades em escolas públicas municipais de educação básica em Esteio*. Da mesma forma, alicerça-se nas produções teóricas de Freire (1976, 1979, 1981, 1987, 1989, 1992, 1998, 2003, 2014), para o desenvolvimento, compreensão e discussão no campo da práxis e das ideias. Nesse sentido, visa a refletir, nos tempos e nos espaços constituídos historicamente, na contemporaneidade, a gestão escolar e as desigualdades na dimensão da práxis e do diálogo, com fins de transformação da realidade.

Tendo em mente que refletir a pedagogia crítica em Freire representa compreender o compromisso dos profissionais da educação com a transformação da sociedade, em que pese “[...] um compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história” (FREIRE, 1979, p. 18). Frente ao presente, cada vez mais intolerável, de contextos de recrudescimento das desigualdades, busca-se conhecer e compreender como se dá a práxis das equipes diretivas nas escolas? Nessa perspectiva, baseei-me em cinco obras de Freire para dialogar nesta tese.

A primeira obra, intitulada *Educação e Mudança*, na qual Freire (1979) faz uma análise em torno do desenvolvimento da consciência ingênua e da consciência crítica, apontando características entre as duas, deixando claro os estágios de

¹ Pedagogia Crítica em Freire (1981,1987): a pedagogia compreendida no contexto do conceito da práxis e relativa ao conjunto de saberes também, vinculados à prática. Situa-se no âmbito da tensão entre prática e a teoria estando em permanente diálogo. A crítica como a possibilidade de conscientização de si, do outro e do mundo em que vive. A tomada de consciência que propicia a reflexão sobre o próprio poder de refletir e que leva à liberdade de decisão.

mudança de concepção e comportamento ao passar de um estado de consciência ingênua para um estado de consciência crítica. Essa reflexão colabora para pensar a questão da *centralidade da escola*, ou seja, a relação com as influências e/ou implicações que esta possui no desenvolvimento da cultura escolar.

A segunda obra, chamada *Educação como Prática de Liberdade*, na qual Freire (2011) escreve sobre as relações do homem com o mundo da educação, como a possibilidade de o sujeito oprimido libertar-se dessa condição, passando a ser um agente de transformação da sociedade em que vive. Nessa obra, Freire explica a dinâmica da reflexão e da prática pedagógica, *ação/reflexão/ação*. Corroborando para pensar a práxis enquanto ações organizativas, dirigidas a fins que funcionam como reprodutoras de conceitos de mundo, de ideias e preconceitos. Trata-se, portanto, de uma práxis que está associada a comportamentos, discursos, concepções de gestores, equipes diretivas escolares que atuam no dia a dia da escola.

A terceira obra intitula-se *Pedagogia do Oprimido*, na qual Freire (1987) reflete a questão da esperança como condição para o diálogo, “[...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1987, p. 81). Contribui para pensar o conhecimento como forma de consciência, isto é, conhecendo a nós mesmos, tornando-nos conscientes de quem somos, de onde viemos, do lugar que ocupamos, porque fazemos o que fazemos. Por fim, a possibilidade de nos humanizarmos em ação, uns com os outros. Assim, o diálogo torna-se a possibilidade do encontro entre os homens para ser mais e, nessa perspectiva, é inviável a desesperança. Se os indivíduos do diálogo nada almejam do seu que fazer, não há diálogo possível (FREIRE, 1987, p. 82).

A reflexão sobre práxis só é possível em um ambiente dialógico no qual as pessoas estão em pé de igualdade; portanto, exige humildade, e não a arrogância. E envolve dizer a palavra verdadeira, que é movimento, que é práxis, então oportunidade de transformação do mundo. O uso da voz não pode ser prerrogativa de alguns sujeitos, mas direito de todos (FREIRE, 1987). Ao refletir sobre a práxis, Freire (1981) expressa a impossibilidade de esta ser analisada fora de um contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político. Assim declara, “[...] a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo

nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem” (FREIRE, 1981, p. 14).

A quarta obra, intitulada *Pedagogia da Esperança* (1992), faz um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, mas, para além disso, denuncia as conjunturas e estruturas históricas enraizadas na sociedade. Ao denunciar, realiza uma análise contextual de que a “[...] esperança é uma necessidade ontológica e enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática (FREIRE, 1992, p. 10-11).

Ainda, conforme Freire (1992), a esperança é algo que se traduz na prática, tornando-se concretude histórica, o que compreendo no sentido de que só a prática pode levar à transformação da realidade, mas não qualquer prática e, sim, àquela que enfrente a paralisia a apatia, movendo-se pelo estímulo da esperança, sobretudo crítica.

Dessa forma, “[...] a esperança que baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade, quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história” (STRECK, 2010, p. 162). *Pedagogia da Esperança* (1992) corrobora para pensar a gestão escolar e desigualdades para além da simples constatação e demonstrações estatísticas: ela busca superar possíveis “acomodações pragmáticas” que possam existir no meio escolar.

Por sua vez, a quinta obra, chamada *Educação na Cidade* (2001), destaca questões, como a implantação de um novo projeto educacional enquanto, secretário de educação de São Paulo (1989-1991). Destaca as ideias que nortearam a implementação desse projeto e compartilha as experiências que viveu junto à rede municipal, propondo entre outras coisas que:

Aos que fazem educação conosco na cidade de São Paulo, se definem eixos diretores da proposta da escola pública popular: a qualidade dessa escola deverá ser medida, não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e ensinados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tem construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para elaboração de sua cultura. [...] a marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. [...] a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento (FREIRE, 2001, p. 16).

Freire (2001) relata a implementação de uma prática de gestão escolar com fins democráticos. Revela o seu engajamento político pela mudança da realidade educacional e estrutura social, exercendo a crítica como instrumento para a luta pela

transformação da realidade desigual da sociedade. As reflexões presentes nesta obra contribuem para pensar o contexto do fazer pedagógico, defendendo que a práxis educativa não deve ser nem neutra, nem imparcial, propondo que o discurso deve estar expresso na ação de que “[...] é preciso a crítica constante, para compatibilizar o dito com o feito” (FREIRE, 2001, p. 31).

Conforme Bortolozo (1993) e Kohan (2019), Paulo Freire possui a gênese do pensamento ancorado no historicismo dialético materialista, mas também é marcado pela vertente existencialista do pensamento cristão (relação homem e natureza). Entretanto, a “[...] epistemologia e ontologia Freirianas demonstram, frequentemente, categorias da filosofia dialético materialista” (BORTOLOZO, 1993, f. 6).

O excerto abaixo chama a atenção para alguns aspectos do perfil de Freire:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’ (FIORI, 1987, p. 9, grifo do autor).

Compreendo, dessa forma, que a tradição no pensamento filosófico de Freire está diretamente comprometida com a transformação do estado das coisas. Isto é, a filosofia Freiriana contempla uma dimensão da reflexão e outra da ação, e ambas as duas são necessariamente transformadoras do mundo (KOHAN, 2019).

No campo teórico das ideias do materialismo histórico-dialético em Freire, a dialética considera a práxis como a aproximação máxima entre a teoria e a prática (o dito, o vivido, o escrito e o feito). Em outras palavras, “[...] a aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional que a designava como sendo o oposto à teoria” (ROSSATO, 2010, p. 326). Para Rossato (2010), a teoria e a práxis em Freire assumem a proporção histórica que procura perceber o homem e o mundo em constante movimento de transformação.

O que Freire aponta em sua concepção dialética-dialógica é a ideia de que não há predomínio de uma posição sobre outra, mas a possibilidade do diálogo que encerra em si a capacidade de abrir-se ao outro, ao novo. A dialética de Freire é, portanto, a compreensão “[...] de história e do papel e da importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado” (ZITKOSKI, 2010, p. 116).

Em uma passagem do livro, *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação* organizado por Maclaren, Leonard e Gadotti (1998), Freire declara: “minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista” (FREIRE, 1998, p. 82). A perspectiva fenomenológica firma-se ao entender a importância da interação, do diálogo e da criticidade entre os sujeitos para o processo de ensino e de aprendizagem. Uma relação que se constrói na base do diálogo entre si (reflexão/ação/reflexão), com o outro e com o mundo, em que a consciência de mundo se faz na relação dos sujeitos com este mundo. O próprio Freire (2011) explica sua compreensão:

[...] entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2011, p. 55).

O posicionamento dialético é firmado na ideia de que a relação entre linguagem, pensamento e mundo é dialética. Dessa perspectiva, são importantes as dimensões significativas da realidade, a fim de promover a interação dos sujeitos e dentre as partes. Assim, “[...] as dimensões significativas, que por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidade” (FREIRE, 1987, p. 55).

O exercício do diálogo entre as partes produz a reflexão/ação/reflexão e, portanto, possibilita o estreitamento entre a teoria e a prática ao mesmo tempo em que enxerga diferentes alternativas para superar os condicionamentos históricos momentaneamente inviáveis (FREITAS, 2004). Assim, a dialética da ação/reflexão/ação “[...] é a mesma dialética que se desenrola entre o fazer e o saber, entre a linguagem e a ação, a palavra e o trabalho, porque não pode haver pronúncia do mundo sem a consciente ação transformadora sobre este” (FREIRE, 1987, p. 29).

Freire não trata em seus livros, de maneira particular, a gestão escolar e nem as desigualdades, mas discute a práxis, a dialogicidade, a educação como meio de liberdade e transformação social, contribuindo para conceber os modos de ver e entender o papel da escola na construção de um mundo, de uma sociedade mais justa e menos desigual. Com base nas obras aqui expostas, infiro que a forma como

Freire vislumbra o fazer pedagógico, como interpreta o mundo, a sociedade, a política, a economia e a educação, demonstra o olhar crítico e a resistência para com as injustiças sociais de toda ordem.

Nesse sentido, “[...] a práxis é um produto sócio–histórico próprio do homem consciente, que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre esse mundo” (FREIRE, 1989, p. 89). Dessa forma, suas ações resultam em efeitos que, no interior da escola, determinam os modos do ser e do estar nela. A partir dessa compreensão, acredito, também, ser a escola um espaço de possibilidades, tanto de superação quanto para a manutenção das desigualdades sociais e educacionais. Entendo, ainda, que o que vai determinar o tipo de práxis são as características dos gestores que fazem a direção/gestão escolar, isto é, daqueles que organizam os processos administrativos/pedagógicos próprios da escola, podendo sustentar condutas de conformidade ou de transformação.

3.1 Desigualdades

Nesta seção, busco conceituar a desigualdade e refletir brevemente sobre seus fundamentos e desdobramentos na vida dos homens. Para tanto, ancoro-me em teóricos como Arretche (2015), Bourdieu (1998), Dubet (2001, 2003, 2008) e Rousseau (2015), nos quais encontrei contribuições relevantes para refletir, compreender e dialogar sobre este tema.

Como ponto de partida, baseei-me no livro *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos das Desigualdades entre os Homens*, escrito por Rousseau, em 1755, mas que ainda hoje se mantém a instigar reflexões sobre o tema, tanto que ele foi reeditado em 2015. Assim,

[...] e cada qual começou a olhar os demais e também a querer ser olhado, e a estima pública teve um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais hábil, ou o mais eloquente, tornou-se o mais estimado, e foi esse o primeiro passo rumo à desigualdade (ROUSSEAU, 2015, p. 102).

Rousseau (2015) faz uma descrição poética do surgimento da desigualdade entre nós, em que a diferença é princípio básico. Não somos iguais, porque somos diferentes, e a diferença nos torna diversos (ROUSSEAU, 2015). No entanto, a padronização da sociedade a partir de binômios como feio/bonito, bom/ruim,

bem/mal, certo/errado, imprimiu valores positivos e negativos às diferenças, sob pena de que o que não se encaixava era desigual, estranho aos olhos e, portanto, fora dos padrões.

Rousseau (2015) diz conceber dois tipos de desigualdade na espécie humana. A primeira é chamada desigualdade natural ou física, porque se estabelece pela natureza e a descreve como sendo a diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma. A segunda, por sua vez, diz respeito ao que ele denomina desigualdade moral ou política, pois depende de um tipo de convenção, estabelecida ou “[...] pelo menos autorizado pelo consentimento dos homens” (ROUSSEAU, 2015, p. 53). Neste texto, abordo a segunda, que corresponde as distintas regalias obtidas e desfrutadas por alguns poucos, acarretando perda por parte de outros tantos. Entre as regalias, estão a riqueza e o poder, este último de alguns que mantêm subjugados a outros.

Na sociedade capitalista, as riquezas têm se concentrado na mão de poucos, enquanto o poder de uns sobre outros se estabelece de várias formas e modos em todos os setores da sociedade. O poder representado pelo dinheiro, pelo conhecimento e pelo prestígio manteve e mantém uns subjugados a outros. Essa relação desigual institui mecanismos que tornam as desigualdades natural e moral cada vez mais agravantes em nossa sociedade. Dessa perspectiva, ao longo da história, as desigualdades vêm se disseminando, aumentando e, em alguns momentos, recrudescendo e se cristalizando em todos os setores da sociedade, criando verdadeiros abismos entre as camadas sociais, especialmente nos países mais pobres como o Brasil (ARRETCHE, 2015; DUBET, 2001; ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 2021).

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)² (2021), no Brasil, atualmente, os 40% mais pobres recebem apenas 10% da renda disponível, enquanto os 10% mais ricos embolsam um valor mais de quatro vezes superior. Esses dados refletidos no dia a dia dos brasileiros representam fome, desemprego, falta de acesso aos serviços básicos como saúde e educação, baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado às comunidades, baixo ou nenhum investimento em educação e desenvolvimento social.

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

Arretche (2015) traz a ideia de que o termo *desigualdade* é muito abstrato, que no mundo existem diversas desigualdades que se colocam entre mulheres e homens, ricos e pobres, entre raças, as quais se apresentam na renda, no acesso a serviços e na participação política. Arretche (2015), compreende que a renda não é a única dimensão a ser considerada, sendo necessário, para entendê-la, examinar suas múltiplas dimensões. Fazendo uma análise sobre a desigualdade no sentido moral, Arretche (2015) reflete sobre a história nacional pelo viés das condições políticas, econômicas e sociais, o que leva à promoção ou à redução da desigualdade no país. Ao afirmar as múltiplas dimensões da desigualdade, Arretche (2015) traz para abordagem 5 dimensões, as quais, segundo ela, são as consideradas centrais na literatura que trata do assunto.

Sucintamente, a primeira dimensão diz respeito à participação política; a segunda trata das relações entre educação e renda; a terceira considera o caminho das políticas públicas em dimensões relevantes do bem-estar que vão além da renda; a quarta refere-se às relações entre demografia e desigualdade; a quinta trata das mudanças na composição do mercado de trabalho. Por essa razão, acredito que tais dimensões assumem distintas nuances de acordo com cada região do país (ARRETCHE, 2015).

Pensando no problema de pesquisa que permeia esta tese e a partir dos posicionamentos e ideias de Arretche (2015) e Rousseau (2015), posso afirmar que, neste trabalho, considere as desigualdades do tipo moral ou política segundo Rousseau (2015), e que se situa, conforme Arretche (2015), na dimensão das relações entre educação e renda.

A “relação entre desigualdade e educação vem sendo discutida com mais intensidade no Brasil desde o final da década de 1970, quando os primeiros estudos empíricos utilizando dados dos Censos Demográficos de 1960 e 1970 foram realizados”³ (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015, p. 111). De lá para cá, observa-se que, cada vez mais, a desigualdade passa a ser indicativo. Para avançarmos no sentido social, econômico, educativo e político, precisamos corrigir as distorções existentes, muito embora isso não se verifique na contemporaneidade.

Dubet (2001) afirma ser possível aderir a duas posições em relação às desigualdades, uma quando se tenta registrar e descrever aspectos do aumento ou redução destas, abordando, em particular, um enfoque, seja da educação, do

³ Mais informações em *Censos demográficos* no site do IBGE (2003).

trabalho, do consumo; a outra encarando-as como um conjunto de “[...] de processos sociais, mecanismos e experiências coletivas e individuais” (DUBET, 2001, p. 5). As duas posições geram controvérsia quando oferecem riscos de fatalismo, porque a primeira pode, ao ser categórica, não apontar saídas, soluções, ou manifestar indefinição; a segunda, por sua vez, ao demonstrar-se imprecisa, mesmo explicando determinados fatores do corpo social ao qual fazemos parte. Dubet (2001) assume a segunda posição na forma de pensar e analisar as desigualdades, no intuito de mostrar a dupla natureza das desigualdades, em que algumas delas crescem enquanto outras diminuem.

Conforme Dubet (2001), o movimento de altos e baixos das desigualdades não é simplesmente o resultado da globalização, mas se encontra centralizado na “vida social e de suas tensões”. Além disso, é preciso localizá-lo na experiência de vida para poder compor uma análise sociológica da questão. Dubet (2001) discute a historicidade da desigualdade moral ou política na sociedade moderna, estabelecida por diversos processos e mecanismos, que se sustentam na própria dinâmica de desenvolvimento social e de vida do homem. Essa dinâmica tem se traduzido em novas desigualdades ou “múltiplas desigualdades”, que são consequência de um “[...] conjunto complexo de fatores, aparecendo muitas vezes, como produto, mais ou menos perverso, das práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente limitá-las” (DUBET, 2001, p. 12).

Dubet (2001) aprofunda o estudo da desigualdade no enfoque da educação e traz para a reflexão os processos de produção (novas desigualdades, desigualdades multiplicadas), reprodução (a partir das desigualdades sociais existentes, criar outras como as desigualdades escolares) e manutenção das desigualdades no ambiente escolar (reforçar por meio da prática diária na escola o que já existe, como o fracasso, a dificuldade de acesso, o abandono, as diferenças).

No livro *O que é uma escola justa?*, Dubet (2008) se propõe a definir, como o título do texto sugere, o que poderia ser uma escola justa. No entanto, sua preocupação não é com a ideia de uma escola perfeita, com sujeitos perfeitos, em que reine a perfeita harmonia, mas se trata da possibilidade de que a escola seja menos injusta possível. Fica explícito que Dubet (2001) não acredita na inocência da escola enquanto instituição neutra nas questões de segregação, fracasso e abandono; ao contrário, afirma que escola tem sido a grande garantidora de perpetuação do sistema de injustiças de toda a ordem, dizendo: “[...] desde então

são os próprios mecanismos escolares, as notas, as decisões de orientação que fazem o ‘trabalho sujo’” (DUBET, 2008, p. 32).

Baseada nas leituras de Dubet (2001, 2003, 2008), infiro que a construção de uma escola mais justa e menos reprodutora de desigualdades estaria ancorada no desenvolvimento de atitudes da práxis de quem gere os sistemas e as unidades escolares, seja a nível macro, seja a nível micro. Trata-se, em outras palavras, de quem faz a gestão educacional e a gestão escolar. Conforme Dubet (2008), uma escola de oportunidades menos injusta precisa tornar os processos organizacionais escolares equânimes requer o desenvolvimento da liberdade intelectual; desfazer reflexos que, por vezes, impedem de pensar; aumentar a mobilidade e a mobilização dos indivíduos, a preocupação com a utilidade da formação; possuir um pouco de coragem política e social.

Bourdieu (1998) aborda a herança familiar com significativa relevância, sobretudo cultural, no desempenho escolar das crianças, além de estabelecer uma importante relação entre o papel da escola, a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais no contexto contemporâneo. No canal do *YouTube*, *Tutoread de 2002*, Bourdieu assinalava que: “[...] a reprodução das desigualdades nas sociedades contemporâneas se faz através da transmissão do capital cultural” (BOURDIEU, 2015). Sobre esse aspecto, ainda menciona as famílias como as primeiras responsáveis por essa transmissão de capital cultural na sociedade, citando o exemplo de como educam os meninos e as meninas no seio familiar. Dessa forma, expressa que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Além disso, Bourdieu (1998) faz uma análise de como as meninas se saem melhor na vida escolar em relação aos meninos, enfatizando a *docilidade* advinda da educação familiar. Isso, segundo Bourdieu (1998), não ocorre com os meninos, exatamente pela diferença com que os dois sexos são educados desde a infância. Isso é sob um sistema de valores enraizado, que se reproduz implicitamente por meio da cultura na sociedade. Para além da instituição familiar, que desde cedo

incuti nas crianças, muito mais indireta do que diretamente, certos padrões, está a escola como aquela que também implicitamente vai reforçar tais padrões por meio de vários mecanismos. Entre eles, o currículo escolar, por exemplo, que, por meio de práticas discursivas e comportamentais e dos modos como se organiza, vai estabelecendo valores éticos e morais (BOURDIEU, 1998).

Percebo que diferentemente da família, na escola tudo age ao mesmo tempo, como se fosse embalado em “um pacote”, são várias as ações que se traduzem nas práticas cotidianas que vão repetindo esse ciclo de manutenção e reprodução das diferenças entre sexos, entre raças, cor, etnia, classe social, cultura e capacidade intelectual. Um sistema compondo um grande conjunto de fazeres que servem para manutenção, produção e reprodução da desigualdade.

Com relação ao capital cultural incorporado à realidade escolar, Bourdieu (1998) distingue três formas sob as quais ele pode subsistir; são elas: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. Esse capital cultural, segundo o sociólogo, representa os dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social. Trata-se do conjunto de diplomas, nível de conhecimento geral, experiências com teatro, artes, idiomas e boas maneiras.

3.2 Identidade da escola

Inicialmente, indagamo-nos, como Canário (2006), se a escola tem futuro? Nas palavras a seguir: “[...] a escola assim como a democracia é uma invenção surgida na Grécia Antiga e talvez ainda mais radical do que a própria democracia [...]” (LARROSA, 2017, p. 20). Ademais, “[...] a escola é em primeiro lugar e primordialmente um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia (de alguma coisa de) o mundo de um modo específico” (LARROSA, 2017, p. 23). Talvez essa indagação continue a inquietar, mas prefiro como Larrosa (2017) sair em defesa da escola e, em vez de pôr em dúvida a sua continuidade, pensá-la como possibilidades. Ou ainda, entender como Nóvoa (2022), a escola como um espaço em constante metamorfose. No contexto atual, de pandemia, mais do que, em qualquer outro momento, percebeu-se a importância e o significado da escola para a sociedade.

Respondendo a um chamado, crianças e jovens são levados, conduzidos ao mundo do saber, a escola. É à escola que os pais confiam seus filhos, desde muito

cedo, na esperança de que sejam educados ou apresentados ao mundo do conhecimento. Para as famílias, a escola ocupa esse lugar de importância, uma possibilidade de ascensão na vida dos filhos. Como se o lugar do *saber*, do *conhecimento*, estivesse no espaço convencionado de *escola*.

Nesse sentido, retomar a escola como espaço de pesquisa, como laboratório de aprendizagem e ensino, aqui, possui o intuito de voltar os olhos de pesquisadora para o que acontece dentro desse espaço, na intenção de ler e reler, de dar sentido àquilo que passa despercebido no dia a dia escolar, dos fazeres que vão se constituindo como práticas. Concorde-se que, muitas vezes, os “[...] saberes da experiência escolar, entre os que lá estão, não são valorizados e acabam por desaparecer sem terem sido conhecidos” (LOPES, 2017, p. 28). Então, valorizar os saberes da experiência, dar visibilidade ao conhecimento produzido no ambiente escolar é importante, do ponto de vista que compreende que a escola é dinâmica; ela não é somente lugar no qual se ensinam conhecimentos, mas lugar que produz conhecimento.

A escola é um espaço que, historicamente, vem sofrendo mudanças, saindo de uma padronização de atuação, de caráter elitista, centralizador, tradicional, passando a incorporar uma conduta democrática, mais autônoma, diversificando as formas de atuação. Dentre essas mudanças, estão a forma de como se organiza, de como se relaciona com os diversos segmentos que a compõem e na forma de como atua na educação dos estudantes. Essa escola contemporânea, inserida em uma sociedade capitalista e neoliberal, ainda é defendida por muitos como o lugar legítimo do aprender. No entanto, também tem recebido inúmeras críticas por teóricos que alegam que “[...] a escola não tem cumprido a sua função no que tange à educação, provocando um sentimento de ‘crise de legitimidade da escola’” (DUBET, 2003, p. 39). Ou, ainda, críticas que a colocam como “[...] enfadonha, disciplinadora, formal, morta, não relacionada ao mundo da vida, excludente, etc.” (LARROSA, 2017, p. 20).

Sem a pretensão de defender ou acusar a escola, quero chamar a atenção para esta instituição do ponto de vista da experiência produzida e reproduzida a partir dela, discutindo e pontuando sobre: que escola é esta da atualidade? Qual ou quais têm sido seus desafios? Que possibilidades tem exercido em sua dimensão organizativa? Para tanto, dialogo com algumas concepções teóricas que ajudam a pensar tais questões.

Compreender a escola como um espaço dinâmico, mutante, passa pela percepção de que não é um prédio institucionalizado, mas é um espaço que se faz ou se concretiza por meio dos fazeres de todos que lá estão, das *coisas* que lá acontecem e que de uma ou de várias formas a desenham, a conceituam, a fazem existir concretamente. Dito de outra forma, a escola não é passível de existência se lá não estiverem os alunos, os professores, os gestores, as famílias; enfim, todos que compõe o cenário educativo, envolvidos no processo de criação, de desenvolvimento, de apreensão e produção de conhecimento (FREIRE, 1998).

Ao se concretizar por meio dos fazeres de todos que lá estão, a escola assume diferentes modos e maneiras de existir cotidianamente. Compreendo como a reflexão de Certeau (2014), que o cotidiano escolar se inventa na prática diária dos anônimos que lá convivem, que compõem os acontecimentos do cotidiano produzindo significados. Assim são as muitas formas de fazer, de pensar, de dizer, de interpretar, que concretizam no dia a dia, por exemplo, diretrizes, normas e planos e políticas educacionais.

Nesse sentido, “[...] a escola revela-se um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares” (LIMA, L., 2011, p. 148). Nesse sentido, chamar a atenção para aspectos de diferenças, produção e reprodução de significados, interna e externamente, que constituem diversas concepções desse lugar, é de fundamental importância para este estudo do ponto de vista da gestão escolar e desigualdades. Por essa via, não é possível investigar e analisar as desigualdades escolares descoladas do ambiente escolar, o qual abriga no seu interior as práticas que as conservam e que as reproduzem o tempo todo.

Destaco que “[...] a escola não é simplesmente um ‘dado’, uma realidade empírica de primeira ordem que seja passível de ‘captação’ imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos” (LIMA, L., 2011, p. 148). Tal ênfase justifica o estudo aprofundado do espaço escolar como algo que precisa ser visto, examinado, analisado e interpretado com o olhar de quem deseja conhecer, entender e dialogar com os processos cotidianos vividos pela e na escola contemporânea, e que de vários modos e formas se relacionam às desigualdades educacionais.

Pensando a conceituação de escola sob a ótica moderna, vamos nos deparar com uma instituição que serve a interesses de uma sociedade neoliberal que tem

mantido inerte frente às desigualdades sociais e educacionais. Uma escola focada “[...] na produção de educação escolar em grande escala, que possui uma agenda específica de formalização e racionalização” (LIMA, L., 2011, p. 148).

O livro *Administração Escolar: estudos*, de Lima, L. (2011), discorre sobre a escola como categorias ilustradas a partir de interpretações em trabalhos de pesquisa acadêmica. Essa abordagem contribui para refletir essa instituição multifacetada, que promove a educação de crianças e jovens por longo tempo e sob uma lógica de perpetuação de práticas conservadoras, indiferente às diferenças. Lima, L. (2011) esclarece que tais levantamentos não passam de representações acadêmicas e de concepções em torno da escola, nomeando como um exercício.

Assim, descreve cinco categorias de escola, que *a priori* apareceram nos trabalhos pesquisados: a primeira,

Jurídico-formal que se mostra singular e perfeitamente definida dentro dos limites da lei, geral e abstracta, indiferente às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interacção. Tende a ignorar que, no momento da sua concretização empírica, extravasando já as fronteiras dos textos legais, o seu carácter geral e singular é confrontado com a pluralidade de escolas concretas, em acção concreta. [...] escola que *deve ser*, segundo o legislador, servida pela força das injunções e da imposição jurídico-normativa, geralmente levada a cabo por aparelhos especializados de administração escolar, situados a distintos níveis hierárquicos e em diferentes lugares do ponto de vista territorial (LIMA, L., 2011, p. 152).

Na segunda categoria, a escola seria

[...] reflexo, é representada como um *locus* de reprodução mais ou menos perfeita e mais ou menos integral, das referidas estruturas, orientações e regras. [...] Os actores escolares, em consequência, surgem como amplamente subjugados pelas estruturas, com reduzida capacidade de intervenção autónoma e de mudança social e com isso [...] com forte conexão relativa às orientações e normas e superiormente produzidas, na maioria dos casos por instâncias supraorganizacionais, isto é, situadas acima e fora das fronteiras escolares institucionalmente reconhecidas ou, quando no seu interior, em qualquer caso fora do controlo e da acção da maioria dos actores escolares subordinados (LIMA, L., 2011, p. 153).

A terceira categoria percebe a escola como um invólucro,

[...] um contexto específico de acção, certamente marcada por dimensões políticas, jurídicas e estruturais de diversos tipos, mas também pela capacidade de agenciamento e intervenção dos actores individuais e colectivos (LIMA, L., 2011, p. 153).

A quarta categoria descreve a escola,

[...] como uma coleção, isto é, resultante de um processo de mera adição, ou soma de certos atributos. [...] grande desequilíbrio entre os termos de tensão/estrutura/ acção, a favor de uma concepção voluntarista, e por vezes demiúrgica, do actor social, representado com capacidades ilimitadas de autonomia (LIMA, L., 2011, p. 154).

A quinta categoria a descreve como mediação,

[...] em que esta não se apresenta apenas como um *locus* de reprodução política e normativa, nem muito menos, como um reflexo ou cópia fiel das estruturas sociais que a constroem e definem. Constituindo uma organização formal, dotada de objetivos, recursos, estruturas, tecnologias, etc., necessariamente habitada por actores sociais concretos que são responsáveis pela acção organizacional, ou seja, por uma acepção de organização não só como unidade social, mas também como atividade de organizar e de agir – a organização em acção -, não apenas um o nome (organização) mas também um verbo (organizar) (LIMA, L., 2011, p. 155).

Tais categorias tencionam a pensar nas múltiplas maneiras de como a escola tem se organizado e, claro, nesse caso em específico, sob a interpretação dos pesquisadores que, analisando os trabalhos acadêmicos, viram essas concepções estampadas aos seus olhos. A ideia de trazê-las para esta reflexão é auxiliar na compreensão de que, no contexto atual, a escola contemporânea, de modo independentemente às condições que a ela se impõem, apresenta-se como uma organização formal e complexa. Formal, porque está inserida em uma estrutura maior, com regras, leis e normas rígidas a serem seguidas; complexa, porque encerra um conjunto de *coisas* ligadas por um nexos comum. Vista por esse ângulo:

[...] um objeto de estudo polifacetado e complexo, como é o caso da escola, exige, congruentemente, uma abordagem teórica do tipo plural e multifocalizada, seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada (LIMA, L., 2011, p. 151).

Algumas organizações, como a descrita na primeira categoria denotam um sistema fechado em suas próprias estruturas, condicionado a leis e regras que fazem dela uma instituição inflexível frente às diferenças de contextos, porque segue as imposições jurídico-normativas. Não que uma escola não deva ter regras e normas, mas é do quanto estas podem impossibilitar a autonomia, a interação, a acção democrática no seu interior, favorecendo uma concepção produtivista que cria desigualdades escolares e perpetua as desigualdades sociais, por meio de seus mecanismos burocráticos legalizados. Isso impede uma prática reflexiva sobre o fazer pedagógico.

Nas segunda e terceira categorias, as formas organizativas provocam pensar nos tipos de escola que ainda se estruturam com rigidez, com pouca ou nenhuma autonomia, refletindo ou somando atributos normativos, em que a capacidade de ação dos envolvidos se encontra subordinada, amarrada, condicionada a orientações externas.

A quarta categoria demonstra que cada escola é um contexto específico e que está marcado por dimensões estruturais diversas, burocrática e pedagogicamente. Por sua vez, a quinta categoria mostra uma organização que possibilita, por meio de suas estruturas internas e externas, a criação de mecanismos menos desiguais no processo educativo e interativo dos sujeitos. Nessa categoria, o sistema organizacional permite mobilidade dos envolvidos no processo educativo possibilitando rupturas em que a ação não é mera reprodução ou recomendação, mas é produto de construção do meio em que ocorre.

Embora as observações dos pesquisadores tenham possibilitado categorizar as escolas, conforme suas características, em cinco tipos diferentes, o aspecto principal entre todas elas relaciona-se ao modo como os sujeitos são considerados nos distintos contextos e suas relações com o meio. Assim, a importância dos sujeitos escolares para garantir, perpetuar ou transformar os contextos os quais integram é fundamental. Dizendo de outra forma, as pessoas legitimam as estruturas nos modos como se relacionam com estas, exercendo os mais diferentes papéis por meio de suas práticas. A escola contemporânea representa os modos de organização diversos, demonstrando que a escola vive uma crise de identidade. Nesse sentido, Lück (2012) ressalta em sua literatura a ideia de que:

A escola encontra-se, hoje, no centro das atenções da sociedade. [...] porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, é dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos (LÜCK, 2012, p.31).

Mesmo a escola sendo reconhecida como a salvação, como meio estratégico de desenvolvimento na sociedade contemporânea, não tem encontrado harmonia entre o discurso e a prática que a ela se referem. Os muitos problemas que a envolvem provocam visões e discursos que colocam em dúvida sua eficiência, em muitos casos, é tida como uma instituição obsoleta e que pouco evoluiu. Laval (2004) assinala que a escola vive uma crise de legitimidade e argumenta que:

Desde as críticas sociológicas e políticas que mostraram a face escondida da escola - seleção social, submissão dos espíritos à ordem estabelecida - até as críticas liberais que a atacaram por sua falta de eficácia frente ao desemprego e à inovação, a escola não é mais sustentada pelo grande discurso progressista da escola republicana, hoje em dia suspeita de ser um mito inútil (LAVAL, 2004, p. xi).

As argumentações de Laval (2004) retratam uma escola muito atual, visto que a seleção social, as práticas tradicionais, as constantes evidências de fracasso escolar que foram muito recorrentes na Revisão de Literatura denotam a semelhança com a escola de 2010 a 2020. A escola não tem cumprido a promessa de provimento de uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que frustra por não ser mais a garantia de “sucesso na vida (mito inútil)” (LAVAL, 2004, p. xi). Isto é, frequentar a escola, que outrora era a esperança das famílias de classe baixa para que seus filhos pudessem ter uma história diferente, já não significa a mesma coisa quando a escolaridade não é mais garantia, sequer de conquista de um bom emprego.

A escola sozinha não é a responsável por este cenário; haveria de salientar a questão da distribuição e concentração de renda, bem como os fundamentos da tendência neoliberal, que norteiam a educação no país, o que não é meu objetivo neste momento. Por essa razão, a instituição escola é entendida:

[...] principalmente como um meio para treinar os indivíduos a competir por progresso individual [...] ainda prevalece nos dias atuais, quando esta deveria ser espaço de aprender e exercer a democracia desde cedo, ensinando aos alunos a participação democrática para fins de mudança nas instituições, bem como de outras forças que moldam suas vidas diariamente (LEVIN, 1984, p. 22).

A ideia de Levin (1984) demonstra uma escola que pouco se atualizou e, embora tenha escrito isso em 1984, ainda hoje, permanece atual, diante do que foi já exposto pela Revisão de Literatura e outros autores já citados (LARROSA, 2017; LAVAL, 2004; LÜCK, 2012). Alguns aspectos importantes, de acordo com Laval (2004) serviram para sustentar tais percepções sobre a escola; entre eles, aparecem a massificação escolar que não provocou a grande miscigenação social e nem a meritocracia harmoniosa; as políticas liberais que reforçaram as dificuldades de muitos estabelecimentos e acentuaram a marginalização de grande parte das populações; e o aumento das desigualdades, que afetam de vários modos o

desempenho dos estudantes e conseqüentemente da escola. Podemos citar como exemplo os modos de acesso à escola, à permanência, a não aprendizagem.

A partir das ideias de Freire (1976, 1987, 1992, 1996, 2004) infiro que a realidade é que a escola sempre esteve a serviço do capital, moldando-se e moldando sujeitos para servirem aos interesses da produtividade, formando mão de obra e pouco trabalhando na promoção de uma formação crítica, solidária e justa, uma formação para ação e não sujeição, cidadã. Seguindo os moldes de uma empresa, a Educação tem se curvado aos interesses de organizações internacionais (Banco Mundial, a OCDE, OMC)⁴ na perspectiva da globalização, bem como a sociedade brasileira em todos os seus setores.

Lima, L. (2001) destaca a função social da instituição escolar, no sentido de fugir do burocrático institucionalizado, dando lugar ao anárquico, mas não no sentido de desorganização e, sim, de uma maneira própria de organização da gestão, que contraria o modelo burocrático sem negá-lo. Nesse sentido, afirma, “[...] a escola como organização educativa não é essencialmente burocrática, nem anárquica, mas organiza-se de maneira estruturada de acordo com o modelo imposto uniformemente em todo país” (LIMA, L., 2001, p. 33).

Historicamente, a escola tem se transformado para permanecer atendendo, enquanto uma organização vital para a sociedade contemporânea. A principal função social da escola está em ter para si a tarefa e o compromisso do ensino e da aprendizagem. Uma escola com abordagem sociológica da organização escolar é capaz de valorizar os elementos de *mediação* ou *intermediários* em que há a articulação e reconstrução dos elementos resultantes das focalizações analíticas de tipo macro e micro.

De acordo como os modelos de análise organizacional apresentados por Lima, L. (2001), compreendo, apesar de integrar um sistema, que cada escola é uma unidade, inserida em uma determinada realidade que lhe exige formas de agir diferenciadas.

⁴ Banco Mundial, uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods, em 1944, para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

OMC, organismo multilateral que surgiu em 1995 e conta com 164 membros. Um de seus principais objetivos é a garantia de condições justas de comércio entre as nações.

3.3 Gestão escolar

Nesta seção, procuro resgatar brevemente um pouco da história da administração/gestão escolar a partir de ideias e acontecimentos que vão estabelecendo diretrizes para a educação brasileira e concebendo a gestão/administração escolar como centro no processo de desenvolvimento educacional. Também faço algumas considerações sobre a nomenclatura da administração/direção/gestão escolar, a fim de contextualizar os significados, que estas expressões/palavras assumem nos contextos em que são utilizadas.

Conforme estudos em Sander (2007), em 1961, alguns movimentos políticos, no intuito de mobilizar e agregar à comunidade educacional na discussão em torno da administração educacional, criam a:

[...] ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, hoje Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação que congrega estudiosos e professores de administração escolar das universidades públicas e privadas do país (SANDER, 2007, p. 426).

Essa associação “[...] foi considerada o ponto de partida para uma renovada atuação da sociedade civil no campo específico da política e da gestão da educação no Brasil” (SANDER, 2007, p. 427). Um espaço de reflexão e proposições, com papel importante no que tange às políticas e à administração educacional/escolar no país. Paralelo a isso, em

[...] 20 de dezembro de 1961, também era promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) que definia e regularizava o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição. Legislava sobre um novo sistema de ensino (SANDER, 2007, p. 426).

Esses dois movimentos, um no sentido de ratificar em forma de lei, direitos e deveres para com a Educação, e o outro no sentido de legitimar-se enquanto existência, emergindo da sociedade civil organizada, objetivavam que a educação brasileira em seus aspectos normativos, legais e, sobretudo, na política e gestão educacional se firmasse. Trata-se em garantir espaços de discussões a nível nacional que resultassem em mudanças em todas as esferas educacionais.

Avançar no intuito de defender a educação pública, consolidar direitos, quebrar paradigmas, no Brasil, pode ser considerado algo recente. Tendo em vista

as datas, há apenas seis décadas era promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Se levarmos em consideração que só depois em 1996 foi aprovado o texto, a partir da Décima Primeira Reunião da Associação de Professores de Administração Escolar (XI ANPED - 1996), pode-se pensar no quanto ainda precisamos trabalhar para progredir na democratização de direitos, na sistematização de propostas que atendam às exigências contemporâneas e que qualifiquem os processos educativos, visto que os movimentos, nesse sentido, parecem retroceder atualmente.

Em se tratando da gestão escolar, isso fica visível quando observamos os textos da Revisão de Literatura que denotam o caráter gerencial, técnico, manifestando-se nas formas de gerir as instituições escolares. Ou seja, a prática de processos organizativos, como mapas de frequência, sistemas de avaliação periódicos, são condutas de gestão observadas ainda hoje no contexto educacional. Esse tipo de prática remete para uma gestão como mediação voltada para fins e resultados (PARO, 1986).

O livro de Paro (1986), *Administração escolar: introdução crítica*, publicado em meio ao processo de redemocratização do país, assinala a necessidade de caminhar para além da burocracia administrativa. Embora tenha sido publicado em 1986, parece tão atual, já que, ainda hoje, discute-se no mesmo viés, a morosidade com que se desenvolvem e se aplicam os processos de modernização na gestão escolar. As mudanças andam a passos lentos para a democratização, evidenciando condutas burocratizadas, centralizadoras e desarticuladas com o todo da escola (CARVALHO, G., 2016).

Nesse contexto, as ideias constataam “[...] a necessidade de discutir quais são, como e quem determina os fins para a educação” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 465). No entanto, discutir tal questão passa, a meu ver, pelo entendimento de que o processo de educação não está desvinculado dos sistemas político, econômico e social. Essa reflexão baseia-se na percepção do quão contraditório o sistema como um todo se apresenta. Ao mesmo tempo que se possui um caráter gerencial na práxis da gestão escolar, institui-se eleição de diretores, conselhos escolares, participação da comunidade nas decisões; enfim, claramente, ações que são contrárias à prática gerencialista, no entanto, os dois processos ocorrem ao mesmo tempo nos ambientes escolares.

A contradição reflete diretamente nas ações internas da direção da escola, no perfil do gestor que, muitas vezes, atua lá e aqui. Refletir o perfil do gestor escolar no contexto atual é complexo, mas necessário sob o argumento de que não se pode entendê-lo sob um referencial teórico, sob um recorte ou um modo de ver. Do meu ponto de vista, parece claro que, para tanto, é preciso voltarmos para a escola, para o seu cotidiano, para as interações que lá ocorrem, atentos às especificidades de cada instituição e às diversidades que lá convivem, se tramam, nos fornecendo elementos para pensar e produzir conhecimento sobre as coisas⁵. E isso, sim, prevê o uso do aporte teórico como meio de diálogo com o que está estabelecido, conceituado, problematizando o que está posto em cada lugar.

É preciso investigar as concepções de gestão que estão presentes em escolas públicas, levando em conta o modo como se organizam, as especificidades de cada instituição, as crenças que embasam as ações gestoras e os conceitos que constituem práxis escolar. Por consequência, é preciso olhar para as políticas públicas de gestão que circulam no âmbito escolar para discuti-las com todos os segmentos. A Revisão de Literatura demonstrou a pouca ou ausência nas abordagens textuais da práxis da gestão escolar como reflexo no planejamento, desenvolvimento e organização dos sistemas e unidades escolares. Apresentou um baixo volume de produções que evidenciassem o trabalho da gestão escolar implicado no trato diário com as inúmeras situações de desigualdades.

A questão das desigualdades perpassa a Educação, seja na preservação de direitos a ela constituídos, seja nas relações que se estabelecem a partir dela; isto é, na forma como se dá o processo educativo das crianças no ambiente da escola. Olhar para esses eventos separadamente é ignorar a influência de um sobre o outro e vice-versa. Acredito que a prática da gestão escolar, bem como o ambiente nos modos em como se organiza e se estrutura contribuem para a manutenção das desigualdades existentes e em alguns casos cria ou produz outras. Isso está profundamente relacionado com os modos e formas de gerir, isto é, com os modelos de gestão escolar adotados e praticados pelo gestor.

Dessa forma, a proposta do texto *Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar* corrobora para pensar que:

⁵ Utilizo a palavra *coisas* do vocabulário popular para me referir a tudo que existe enquanto objeto, matéria.

[...] o aprofundamento teórico-conceitual, aspecto indicado como pouco explorado por diversos autores, entre eles, Souza (2006), e, também, apreensão e análise da realidade da administração/gestão educacional/escolar nos diferentes sistemas e escolas públicas e no cotejamento desses dados. A complexidade dos sistemas e das escolas tem nos mostrado, também, que necessitamos buscar aprofundamentos de nossos conceitos (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 477).

A complexidade dos sistemas e das escolas destaca o papel do gestor escolar no desenvolvimento e execução das políticas públicas da educação nas escolas. É aquele que coordena, que propõe e executa a discussão do processo de organização, colocando em prática as ideias, por meio de ações mobilizadoras no grupo. Trata-se da capacidade de gerir problemas e conflitos diante das mais variadas situações que se apresentam. Além da competência pedagógica para dar conta de todo o aparato de estudos, de formação continuada, de elaboração de documentos estruturantes, como Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar entre outros.

Em consideração a estes quatro destaques que abrangem a prática da gestão escolar entendo que as atribuições estão ancoradas em pressupostos organizativos dos sistemas de ensino, que definem, entre outras, as diretrizes de sua atuação. No entanto, dependendo do contexto e da realidade em que se estabelece a práxis, os pressupostos organizativos tomam dimensões diferenciadas porque estão diretamente ligados às concepções dos que fazem a gestão do sistema educacional a nível macro e micro. Nesse aspecto, há de se considerar que, no caso de implemento de uma política no âmbito escolar, a possibilidade do atravessamento de um conjunto de interpretações, concepções e pontos de vista desempenharão um papel importante no desenvolvimento e nos resultados da própria política.

Com relação à questão de nomenclatura, concordo com Lück (2011), ao expressar que:

[...] a intensa dinâmica da realidade faz com que fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das experiências em vista do que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente, toda a riqueza de novos entendimentos e desdobramentos (LÜCK, 2011, p. 46-47).

Lück (2011, p. 47) relaciona essa observação às “[...] mudanças que tem ocorrido na designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação das instituições de educação e de administração educacional para a

gestão educacional”. Assim, essas constantes transformações da sociedade contemporânea possibilitaram o repensar das nomenclaturas. Os nomes dizem muito das *coisas*, pois, ao utilizarmos certas expressões para nomear o que se faz, atribuímos significados que exprimem pensamentos, ideias, posicionamentos. As palavras utilizadas em um contexto sugerem enquadramentos, pontos de vista, focos de atuação política/ideológica, crenças, valores.

Na área educacional, acompanhando o processo de democratização e a modernização da escola, vieram novos vocábulos, novas nomenclaturas, que passaram a incorporar o campo educacional, a nominar o fazer pedagógico e, assim, a fazer parte do cotidiano escolar. Expressões foram sendo incorporadas, outras que já eram comuns no espaço educativo foram aprimoradas, dando lugar a palavras mais adequadas às novas propostas educacionais introduzidas a partir do século XX, especialmente no que tange ao campo da administração dos processos que envolvem a área da educação (LIMA, P., 2013; LÜCK, 2011).

O fato é que carregamos de significado o *fazer educacional/escolar*, os termos, os nomes utilizados expressam as ideias e os modos, significam e atribuem conceitos. Um exemplo disso são as nomenclaturas que foram ressignificando a interpretação do *fazer administrativo* na educação e, conseqüentemente, o ambiente escolar. Passando de um pensamento técnico e científico, com forte influência da empresa, para um pensamento em que *fatos e valores* começam a ser encarados como dimensões da construção humana e que, portanto, deveriam ser considerados. Para Lima, P. (2013), a palavra *administração* por si só não mais representa todo o aparato dimensional do conceito trazido. O termo *administração* não consegue dar conta do contexto e dos significados que passam a incorporar o fazer administrativo no campo educacional. Desse modo, procuro fazer uma reflexão acerca da semântica destas palavras, administração, direção e gestão, comuns na Revisão de Literatura e utilizadas, muitas vezes, como sinônimos por autores como Lück (2011) e Paro (1986, 2000, 2015).

Administração (1968), conforme o dicionário Aurélio, tem origem no latim *minus*, que evoluiu para *minor* (superlativo) e com o tempo passou a ser *minister*, relativo a servos, criados. A palavra possuía o sentido de desempenhar um cargo importante/servir a alguma personalidade importante. Para somar o sentido de desempenho de uma atividade foi-lhe anexado *AD*, que significa junto = *administer*, administrar = servir ou ajudar, junto a. Após definição do conceito moderno de

administração, o termo entrou para o dicionário da Língua Portuguesa através do latim, *administration*, evoluindo depois para *amenistraçõn* e *aministraçõn* no século XV. A palavra chegou à grafia atual – administração - apenas no século XV, que significa o ato de ministrar, dar a tomar, conferir, aplicar, com foco na técnica, organização, direcionamento, gerir, gerenciar.

Sobre Direção (1968), diz Aurélio que se origina no latim *Directio, ônis*, que quer dizer arranjo em linha reta, ato de endireitar, ligado a *Derigere*, alinhar, tornar reto, guiar, forma do *DE=* fora mais *Regere* = guiar, governar, linha direita, sentido. Significa rumo, que dirige, orienta, direciona, gerencia, governa.

Com relação à Gestão (1968), Aurélio refere que deriva do latim *gestio, onis*, com sentido de ação de gerir, administrar, gerar, chamar para si. Possui radical etimológico em *Ger*, que lhe atribui status de germinar, fazer brotar, fazer nascer, que provém dos termos *genitora, gérmén*. Significa o ato de empreender, fazer algo, vincula-se ao que foi realizado.

Apesar de semanticamente as três expressões serem semelhantes, no que se refere ao significado, no contexto educacional no qual são utilizadas, pressupõem concepções, condutas, ideais, modelos e práticas distintas. Tratando-se da administração pautada por uma visão positivista, embasada sob as teorias organizacionais, evidencia o tecnicismo, inspirada principalmente nos fundamentos científicos e predominância do objeto sobre o sujeito (LIMA, L., 2011). Essa forma de ver a administração ignora a existência de fatores do próprio contexto, bem como suas especificidades.

Esse modelo serviu - e serve - aos interesses da sociedade capitalista, neoliberal visando a preparar as pessoas para o mercado de trabalho com a premissa de que a mera aplicação da teoria no ambiente educacional deve promover o bom desempenho. No entanto, tal concepção não tem atendido às novas perspectivas contemporâneas. Nessa linha, as ideias e os debates em torno do assunto têm sido uma constante, bem como recorrente no material da Revisão de Literatura.

Em um artigo escrito para a edição comemorativa do *I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*, à ANPAE, quando essa ainda se denominava Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, em 1968, Anísio Teixeira afirmava que:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de máquina-fatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado.* Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (TEIXEIRA, 1968, p. 15, grifo do autor).

O posicionamento de Teixeira (1968) com relação às diferenças entre uma função e outra esclarecem o porquê a escola não é uma empresa, nem semelhante. Mesmo que nela existam artefatos burocráticos advindos da industrialização, o produto com que a escola trabalha é algo que não pode ser mensurado, medido, categorizado, apesar de tentarmos, por meio de processos avaliativos constantes, fazê-lo. Nossa matéria-prima é algo vivo, que tem vontades, dinamicidade, e o nosso produto, o conhecimento, não é algo estável. Assim como Teixeira (1968) entende a educação como um processo absolutamente humano, Freire (1998) vai dizer que que a Educação é uma experiência especificamente humana e, por isso, uma forma e intervenção no mundo “dialética e contraditória, [...]” não pode ser, “nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (FREIRE, 1998, p. 110).

Em seu livro, *A escola não é uma empresa*, Laval (2004) contribui para essa reflexão quando afirma

[...] que a difusão da ideologia empresarial se fez: progressivamente desde o fim da Segunda Guerra Mundial, com aceleração nos anos 60 [...] com o forte apelo em imitar o setor privado, muito intenso nos anos 70 e com a reabilitação da empresa, empreendida no meio dos anos 80 (LAVAL, 2004, p. 204).

Ainda conforme Laval (2004), é a partir dessa época que se instauram os ideais de gestão eficaz, o modelo do gerente e as promessas das novas tecnologias informáticas para todos. Num contexto educacional em que se constituía o ideário empresarial, o termo administrar/administrador representava tudo aquilo que a empresa enquanto instituição podia desenvolver na educação, pautado pela regulação, eficiência e resultados.

Contemplar o contexto educacional levando em conta o humano, desenvolvendo uma educação voltada para a formação integral do sujeito, torna-se inviável em processos administrativos reducionistas. Ainda hoje, sob a influência mercantilista e neoliberalista, os sistemas educacionais encontram-se impregnados de práticas administrativas e reprodutoras de políticas e programas que não atendem a real necessidade da educação no país, por servirem a ideais de governo e não a um projeto de nação. Vale lembrar a importante contribuição de Thomas Greenfield ainda em 1970, quando, ao fazer a proposição de uma teoria da administração educacional, compreendia que as instituições só existem concretamente por meio da intervenção ou ações das pessoas que dela participam (GREENFIELD, 2005). Esse entendimento incorpora, mais tarde, um dos pilares da gestão educacional, ou seja, “[...] o esforço para se conceber posturas e ações profissionais condizentes com a própria humanidade não se negando pela ciência, mas se reafirmando, inclusive por meio dela” (LIMA, P., 2013, p. 71).

De acordo com Chaves *et al.* (2014), a teoria da administração educacional origina-se em uma abordagem tradicional da administração e, em virtude disso, os primeiros escritos nesta área, aqui no Brasil, se inspiraram nas propostas de administração científica e gerencial.

A administração é a mediação, ou seja, “[...] utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2000, p. 75), visto dessa perspectiva, o processo administrativo caracteriza-se por: primeiro a “[...] racionalização do trabalho, ou seja, relação do homem com a natureza para uso dos recursos de maneira racional” (PARO, 2000, p. 75-76); e, segundo, “[...] pela coordenação do esforço humano, isto é, as relações dos homens entre si” (PARO, 2000, p. 76).

Observa-se um longo percurso no sentido de contemplar um trabalho mais participativo, compartilhando o poder no âmbito de tomada de decisões, com trocas entre os envolvidos, favorecendo o intercâmbio de ideias. Não basta um termo que traduza esse fazer educacional/escolar, mas é também atender aos novos pressupostos da contemporaneidade. Desse modo, estes teóricos, Barroso (1995, 1996), Chaves *et al.* (2014), Paro (1986, 2000, 2015), Lück (2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2017), Lima, L. (2001, 2008, 2011), Lima, P. (2013) e Teixeira (1968), entre outros, contribuem para pensar a questão da administração/gestão educacional escolar nesta tese.

A concepção positivista, que serviu às necessidades da industrialização, pregando a eficiência e a eficácia e que se estendeu de 1950 a 1970, dá lugar, na mesma época, a um novo movimento de proposição da teoria da administração educacional (BARROSO, 1995). Paralelo a esse movimento, inaugura-se o surgimento de um “[...] novo conceito sobre a realidade do mundo e das coisas” (LIMA, P., 2013, p. 67).

Assim, começa a florescer um movimento com a defesa de que o sujeito predomina sobre o objeto, denominado Idealismo, um movimento extremista que se opunha ao positivismo técnico-científico. Essas tensões se prolongam por longo período, chegando à década de 1980 com um forte apelo para “[...] a superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 68).

Tendo em vista o processo histórico e social em que se realizam os fatos, pode-se dizer que a nomenclatura administração se constrói a partir de necessidades alheias à escola, mas dissemina-se no meio educacional, transpondo o fazer empresarial para dentro do ambiente escolar. Exprime ideias e condutas, práticas que normatizam o meio educacional escolar em diferentes perspectivas; manipula o *fazer educativo* da administração educacional/escolar, tanto a nível macro quanto micro, e se desenvolve a partir da figura do administrador, nos espaços em que este atua (BARROSO, 1995; LIMA, P., 2013; LÜCK, 2011).

Tanto a administração quanto a direção e a gestão são nomenclaturas que corroboram para refletir sobre os diferentes momentos históricos que perpassam a educação e, portanto, a escola, possibilitando diferentes interpretações ao serem cunhadas nos espaços educacionais.

Segundo a concepção da administração capitalista, o homem é como recurso e estabelece uma relação de dominação e exploração, enquanto em uma visão emancipadora da administração o homem é visto como igual, estabelecendo uma condição de sujeito (PARO, 2000, p. 75-76).

De acordo com Chaves *et al.* (2014), a administração/gestão da educação,

[...] não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas, expressando as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação como para a transformação social. Desta forma, embora o termo administração/gestão seja o mesmo, assume diferentes significados, dependendo do projeto

político defendido pelo grupo que o utiliza. Dentre as concepções adotadas no âmbito da educação, destaca-se o modelo de gestão democrática como princípio legalmente instituído no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 [...] (CHAVES *et al.*, 2014, p. 5).

Entendo, baseada na literatura consultada, que a utilização do termo *administração escolar* vem sofrendo mudança nas formas de interpretação como um processo, um caminho, que acompanha os movimentos históricos. A partir da década de 1980, isso fica muito evidente com as críticas ao sistema autoritário que se impunha por meio da Ditadura Civil-Militar. Com o advento da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu muitas diretrizes para a sociedade brasileira, entre elas o caráter democrático, as transformações nas áreas e setores sociais, econômicos e políticos tornam-se inevitáveis e necessários, o que reverbera na educação com o repensar do papel do administrador educacional e escolar.

A gestão, que significa ação de dirigir, também busca ressignificar a ação de administrar na perspectiva democrática. Em muitos artigos da Revisão de Literatura, os dois termos gestão/administração são utilizados ora como sinônimos, ora como termos distintos. Do ponto de vista democrático, o contexto educacional passa por transformações nos modos de pensar, desenvolver e conduzir os processos educativos e nesse cenário:

[...] a gestão aparece como alternativa para o processo político-administrativo autoritário em discussão a partir da década de 1980, e sugere uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado pela hierarquização e pelo controle no trabalho por meio da gerência científica [...] (CHAVES *et al.*, 2014, p. 4).

Nesse sentido, a gestão é a possibilidade de descentralização das decisões tornando o fazer administrativo/pedagógico menos hierarquizado. Ao mesmo tempo que favorece as práticas democráticas no ambiente educativo primando pelas ideias.

É necessário entender o processo de constituição da gestão escolar como conhecemos hoje, como um resultado inacabado de muitas projeções históricas e sociais e do imaginário social que se referencia pelo seu modo de produção, diz-se do mundo ocidental, da forma de produção capitalista. (LIMA, P., 2013, p. 66).

Para além disso, é preciso entender que a constituição da gestão escolar passa pela percepção da práxis dos gestores, uma práxis que se refaz constantemente no ambiente dinâmico da escola.

Assim, o exercício da gestão escolar se faz pela prática cotidiana, em que diferentes realidades se apresentam, diferentes atores contracenam em processos de construção e reconstrução permanentes. Pode-se compreendê-la no espaço/tempo, como um complexo conjunto de ações que se instituem e se revelam por meio de ideologias, na práxis dos sujeitos que a exercem.

Dessa forma, “[...] a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque da atuação em/da educação” (LÜCK, 2012, p. 24), dando a compreender que é uma parte do todo que envolve a prática e o desenvolvimento do trabalho na educação. Assim, é preciso compreendê-la nos diferentes contextos escolares, na relação entre teoria e prática e na relação entre os sujeitos que convivem e compartilham o espaço escolar. No seu significado, a nomenclatura *gestão* representa muito mais do que gerir algo ou alguma coisa. Os fazeres que compreendem a ação de gerir estão para além dos muros da escola, visto que envolvem a comunidade escolar e o seu entorno.

A Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação⁶ (ANPAE) faz uma distinção entre administração educacional e gestão educacional. Argumenta que a primeira diz respeito ao conjunto das políticas, planejamento, gestão e avaliação da prática social da educação; já a segunda relaciona-se ao processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, em que a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Dessa forma, uma não exclui a outra, mas se complementam e se ressignificam a partir das diversas realidades, concepções e ideologias, nos contextos em que se realizam.

Escrevendo sobre os desafios da gestão educacional, Lück (2012) expressa que:

[...] sua prática, em nosso contexto, é um livro aberto a aprendizagens básicas que demandam muita observação, reflexão e estudo, mesmo porque, tendo em vista a complexidade dos processos sociais, estes são afeitos à atribuição de múltiplos significados, muitas vezes difíceis de captar e interpretar (LÜCK, 2012, p. 28).

⁶ Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação (ANPAE, 2020).

O texto de Lück (2012) corrobora para a compreensão de que os conceitos sobre gestão se constroem também a partir das interpretações das práticas que são efetivadas no dia a dia escolar, as quais lhe atribuem significado e estão alicerçadas na ótica e orientação ideológica que seus representantes assumem perante o mundo, ou seja, “[...] como vemos a realidade e como participamos dela” (LÜCK, 2012, p. 30).

Se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar, dizia Teixeira (1968). Refletindo a nomenclatura *direção escolar*, presente em muitos dos textos da Revisão de Literatura, na maioria das vezes como sinônimo de administração escolar, observei que existem posicionamentos que entendem as duas nomenclaturas diferentes em seus significados. Por exemplo, revisitando os cadernos da ANPAE de 1968, encontrei o pensamento do professor Ribeiro, J. (1968), considerado um dos estudiosos mais conceituados sobre o assunto, na década de 1960, em que ele pontua que:

Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar (RIBEIRO, J., 1968, p. 22).

Para Ribeiro, J. (1968), a nomenclatura *direção* abrange a nomenclatura *administração*, no sentido desta última servir como instrumento na execução da prática que envolve o trabalho da primeira. Dessa forma, a função do diretor é muito complexa, exercendo o papel de liderança dentro da escola e abrangendo aspectos como o de administrador. A prática do diretor se faz por meio da administração de aparato burocrático e humano que se constitui e se circunscreve em momento histórico e, portanto, está submetido às tendências sociais, históricas e políticas em que concepções e percepções de mundo, do humano e do trabalho se desenham e se estabelecem na sociedade. Assim, conclui-se que a direção está sobre a administração, não podendo ser delegada, enquanto a administração, sendo um instrumento utilizado pela direção escolar, poderá ser delegada sob as orientações e

diretrizes desta, que manterá, sob sua ótica os fazeres que a envolvem (RIBEIRO, J., 1968).

Dessa forma, a administração a serviço da direção vai ser estruturada, organizada e executada conforme princípios, modos de ver e de pensar do diretor escolar. Visto as considerações em que pesam conceitos, pontos de vista e concepções acerca das nomenclaturas, *direção*, *gestão* e *administração*, podemos inferir que, embora utilizemos os três termos no meio educacional, atualmente tem se debatido muito sobre o real significado que eles atribuem aos contextos em que são utilizados. A ideia para além das interpretações se relaciona ao pensamento de Lück (2012), ou seja, de que a concepção de gestão supera a de administração, mas não a substitui. Destaca, ainda, que: “[...] uma mudança de denominação só é significativa quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes” (LÜCK, 2012, p. 47).

Sobre a gestão, no sentido macro, de um modo geral, na Revisão de Literatura, é entendida sob a perspectiva de controle, cumprimento de metas e resultados e administração de finanças, políticas e programas. A gestão escolar, no sentido micro, tem se caracterizado por procurar se adequar às inúmeras tendências que propõem mudanças e transformações, com fins de atender a necessidades imediatas da sociedade contemporânea. No entanto, evidencia-se a setorização nos sistemas de ensino, com vários departamentos ou unidades de trabalho que não conversam entre si (LÜCK, 2012).

Esse tipo de conduta organizacional a nível macro se espalha também a nível micro, provocando o aumento de trabalho e, ao mesmo tempo, não realizando uma gestão coesa com intenções e objetivos claros e comuns a todos, o que acaba sendo um impeditivo de sucesso nas ações implementadas. A sensação de que muito se fez no final do dia, na escola, mas que não se consegue enxergar os resultados do trabalho desenvolvido, parece-me ser resultado dessa desarticulação entre setores que compõem a gestão dos sistemas escolares, bem como os que compõem a gestão das unidades escolares (LÜCK, 2012).

Tendências de modernizar a escola, qualificar o ensino e a aprendizagem, tecnologizar e aparelhar estão presentes na pauta dos governos. No entanto, tais tendências apresentam-se carregadas de aparato complexo, como quadros estatísticos, avaliações externas, padronizações que intencionam o alcance de

metas, médias para fins de resultados. Essas tendências colocam as escolas em um grande *ranking* de disputas desiguais (LÜCK, 2012).

Nesse cenário, a gestão escolar se constitui sob os parâmetros organizacionais que cada jurisdição federal, estadual e municipal impõe. Com isso, quero dizer que a gestão escolar não está estanque, alheia a processos de gestão macro, dos quais faz parte e sob os quais se legitima. Do mesmo modo, não está livre das interferências advindas das situações políticas e ideológicas que se estabelecem a partir destes governos.

Estudos recentes sobre a Educação no Brasil demonstram que 60% dos casos de corrupção estão relacionados aos setores da educação e saúde. (FERRAZ; FINAN; MOREIRA, 2012). Nesse sentido, constata-se a má gestão dos recursos públicos com a educação. Isso prejudica a qualidade do ensino e da aprendizagem e conseqüentemente, aumenta as desigualdades no meio escolar, quando a falta de investimentos acentua problemas como a universalização do ensino, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

A partir dos estudos realizados, elenquei algumas questões que entendo que podem implicar a gestão escolar na conservação, produção e reprodução de desigualdades no ambiente da escola. A primeira delas diz respeito à dualidade do papel econômico da educação como trata o excerto abaixo:

[...] por um lado, a grande maioria da população possui pouca ou nenhuma propriedade e virtualmente não tem acesso ao capital. Dessa maneira, é na obtenção de mais educação que repousa a única esperança para a melhoria das rendas e status econômico das pessoas e de seus filhos. Isto é, para a grande maioria das pessoas de origens mais modestas as escolas representam a grande esperança para a mobilidade econômica (LEVIN, 1984, p. 26).

Levando em conta os dados apresentados, considerando o período em que Levin (1984) emitiu essa informação, observa-se que por mais que se tenha evoluído, em pleno século XXI, a situação permanece praticamente inalterada. Isto é, para a grande maioria da população brasileira, a Educação e a escola continuam sendo a possibilidade de assenção social e econômica. Empoderar as pessoas, por meio do conhecimento, é possibilitar sua assenção social e econômica. Nessa visão, a responsabilidade da gestão escolar para com uma instituição que promova a redução das desigualdades é fundamental, para garantir aos indivíduos, meios

para que estes possam experimentar melhores condições de vida, superando as injustiças sociais.

A segunda questão é o apontamento de que, a desigualdade de renda e a baixa escolaridade dos brasileiros impedem a ascensão já que expostos a oferta e qualidade precárias da educação não conseguem bom desempenho profissional, portanto não conseguem ascender socialmente. De acordo com o excerto abaixo,

[...] o Brasil é notório por sua alta desigualdade social e baixo desempenho em termos educacionais. No final do século XX, o país permanecia entre as nações com maior desigualdade de renda do mundo e mais baixos níveis de escolaridade média (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015, p. 109).

Os resultados que se apresentam neste momento, século XXI, não são animadores. De acordo com o IBGE, a pobreza aumentou nos dois últimos anos. Hoje, 54,8 milhões de brasileiros vivem na pobreza (RENAUX, 2018). Certamente, isso influi diretamente no sistema educacional, quando mais jovens vão deixar a escola para trabalhar, quando menos possibilidades econômicas vão gerar mais dificuldades para as famílias manterem seus filhos na escola, gerando mais desigualdades sociais.

A terceira refere-se à mobilidade social. “Sabe-se que a educação é o principal meio de mobilidade social nas sociedades modernas, portanto a diminuição do DOE – desigualdades de oportunidades educacionais – é fundamental para o aumento da mobilidade social” (RIBEIRO, C.; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 79). Esses aspectos levantados exigem, por parte do Estado, mais investimentos não só no setor educacional, mas no setor social, para, assim, possibilitar que se minimizem os impactos das desigualdades, gerando mais qualidade na educação e na vida das pessoas, especialmente em comunidades de baixa renda.

Embora a mobilidade social não signifique igualdade social, ela explicita que há um movimento de mudança de classe conforme o sistema de estratificação social. Isso pode viabilizar a diminuição das desigualdades se a mudança for positiva, isto é, da classe baixa passar para a classe média. Melhorar as condições de vida dos mais pobres, provendo acesso à educação, à saúde, ao trabalho, mesmo não resultando em mobilidade social, atenua os resultados negativos. No entanto, para que haja tal mudança é preciso um engajamento de toda a sociedade na organização de planos que atendam ao mínimo de condições sociais e econômicas e que promovam tal mobilidade. Para tanto, são necessários mais investimentos.

Segundo Ribeiro, C., Ceneviva e Brito (2015), a Educação é um dos principais meios para transição de classe de um indivíduo na contemporaneidade; é por ela que se deve começar. Então, promover e aumentar as condições de acesso e permanência dos discentes nas escolas, instituir programas de qualificação tanto de professores como de gestores e do próprio sistema de educação é necessário e urgente.

Nessa perspectiva, a gestão extrapola os muros da escola; é preciso que não só a gestão escolar se mobilize, mas a gestão pública como um todo deve se envolver para dar conta real, de um real problema. De acordo com Siqueira (2018), presidente do Conselho Federal de Administração (CFA), em palestra proferida em 8 de junho de 2018,

Não há gestão pública democrática a serviço do cidadão, não há gestão pública democrática a serviço da cidadania, não há gestão pública a serviço dos direitos e garantias do indivíduo se o regime que a sustenta não for uma democracia, se tivermos apenas o slogan, a palavra “democrático” na gestão, mas o regime não for democrático, não há democracia na gestão. Regimes totalitários não estão a serviço dos cidadãos, nunca estão a serviço dos cidadãos, certamente estão a serviço do partido, do estado, certamente estão a serviço do comissariado [...] (informação verbal)⁷.

Pensar a gestão educacional e escolar desvinculada da organização mais ampla da gestão pública não é possível se quisermos entender por que a escola se tornou ou se constituiu uma instituição de reprodução de processos de exclusão. Os movimentos de modernização da gestão, que a propõem mais participativa, democrática, não tem sido garantia de redução das desigualdades na escola, pois o desigual já está socialmente imerso nas desigualdades ao se inserir na vida escolar. Nesse sentido, “[...] quando as desigualdades não se restringem à sua esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade” (DUBET, 2008, p. 65).

Entendo como Dubet (2008), que a escola, por meio de seus mecanismos, cria e reforça as desigualdades já existentes socialmente, reproduzindo-as ou criando outras desigualdades. “[...] O modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que ‘reproduz’, largamente as desigualdades sociais” (DUBET, 2003, p. 34-35). Visto por esse ângulo, está estabelecido como um ciclo em que todos os envolvidos, de alguma forma, participam. Nesse contexto, a gestão escolar assume

⁷ Informação coletada em palestra do presidente do Conselho Federal de Administração (CFA), em 8 junho de 2018.

um papel importante, porque sua práxis pode ser a possibilidade de menos segregação, seleção e menos desigualdades no interior da escola.

Compreender o espaço da escola como um espaço de diversidade é tarefa de todos que ali estão. Por isso, penso que tomar ciência, assumir sua responsabilidade e desnaturalizar a desigualdade, vão ao encontro do que expressa a frase: “[...] a escola não é mais ‘inocente’, nem é mais ‘neutra’, está na sua natureza reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares” (DUBET, 2003, p. 34-35). Portanto, assumir parte na história é também perceber que existem modos de gerir, podendo transformar a realidade.

Refletindo a ação do gestor, Gomes, N. (2011) aponta resultados de pesquisas recentes que indicam:

O importante papel da gestão na garantia e implementação de políticas afirmativas [...]. [...] formas autoritárias de gestão, que lamentavelmente, ainda existem na educação e nas escolas públicas brasileiras, configuram-se em forte impedimento para a realização de práticas pedagógicas que atendam o direito à diversidade de maneira geral [...] (GOMES, N., 2011, p. 119).

A constatação de Gomes, N. (2011) conclui que formas autoritárias de gestão corroboram para a permanência de práticas que não garantem direitos. Nesse sentido, a gestão escolar precisa se reinventar, pensar sobre o seu papel na escola, entendendo a estrutura social que produz e reproduz processos de exclusão. Possuir uma visão ampla do todo da escola é essencial na tentativa de reverter as desigualdades, contribuindo para uma escola mais justa e desenvolvendo uma prática de gestão escolar mais efetiva no combate às desigualdades escolares. Isso passa pelo entendimento e aceitação da implicação da práxis da gestão escolar para com as fragilidades sociais, econômicas e culturais, bem como para a viabilização de possibilidades de superação.

Com relação ao papel do gestor escolar, compreendo-o como Lück (2009), em três dimensões: política, pedagógica e organizacional. Em primeiro lugar, compreender seu papel político é compreender-se um ser político de reflexão/ação e responsável pela transformação no meio em que atua. Compreender seu papel pedagógico implica em integrar ações pedagógicas, com a finalidade de ensino e aprendizagem, tendo como foco o aluno. Por fim, compreender seu papel organizacional significa pensar a organização como processo que deve passar pelo

entendimento e funcionamento das estruturas, de modo a inverter a lógica da escola, ou seja, dar visibilidade para a desigualdade.

Baseada nas leituras que realizei, posso inferir que refletir, discutir e implementar ações que possibilitem outros jeitos de gerir configuram alternativas, nesse descompasso entre a gestão escolar e a produção das desigualdades escolares. Assim, a gestão compartilhada que pode ser viável na criação de uma escola menos injusta, quando a tomada de decisões não está centrada na pessoa do diretor(a), outras opções e diferentes opiniões são consideradas, antes de qualquer veredito final. Nesse contexto, pensar espaços e tempos de formação inicial e continuada para os profissionais da escola, constituir conselhos escolares, possuir uma prática coerente com a teoria é fundamental.

Ao se referir à descentralização de poder, Sander (1995, p. 67) salienta que “[...] a verdadeira descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola”. Isso demanda uma caminhada com propósito de desenvolver competências por todos na escola até chegar ao fim desejado.

Em suma, o papel do gestor escolar nesse descompasso pode ser um papel de provedor de espaços de reflexão sobre o cotidiano da escola, das diferenças e das desigualdades. Acredito que, dentre os desafios mais complexos que se apresentam à gestão escolar, compartilhada ou não, está encontrar modos e formas de diminuir as injustiças e as desigualdades em seu interior.

Para Engelman (2018)⁸, no que se refere aos princípios que geram os processos de ensino hoje, um gestor deve estar preparado para gerir as desigualdades do mundo contemporâneo, um mundo, “[...] onde a única constante é a mudança” (ENGELMAN, 2018). As habilidades que devem ser ensinadas na atualidade, conforme Engelman (2018), são denominadas como os quatro Cs: crítico, comunicativo, colaborativo e criativo. As habilidades de que trata são essenciais na práxis do gestor de hoje, para que consiga desenvolver um trabalho na perspectiva de reduzir as diferenças no ambiente escolar, percebendo seu papel político, pedagógico e organizacional, o que poderá promover, junto à equipe, ações de colaboração, de criatividade, criticidade e de comunicação com todos e entre todos.

⁸ Informação coletada na Aula do Seminário Avançado - Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Desigualdades, ministrada pelo Prof. Dr. Wilson Engelman (Docente do Mestrado Profissional em Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito – UNISINOS) em 16 outubro de 2018.

Criar e desenvolver processos de mudança depende do quanto estamos mobilizados e do quanto podemos mobilizar para transformar. De acordo com Rego (2010), conhecer e entender o passado é essencial para projetar o futuro. Tratando-se de gestão escolar e desigualdade, penso que é fundamental olhar para o passado na tentativa de achar saídas possíveis, em que a gestão escolar seja *meio para* uma via de acesso na construção de linhas de ação que fujam da padronização de modelos que segregam, selecionam, categorizam e invisibilizam as desigualdades.

Para tanto, a gestão escolar precisa se desenvolver em um ambiente democrático, pois:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24).

Como Lück (2009, 2012, 2013), compreendo a gestão escolar como aquela que vai organizar, dinamizar, estruturar e desenvolver os processos internos escolares que se desdobram em ações e tomadas de decisões, respeitando, como citei anteriormente, as três dimensões (política, pedagógica e organizacional). Assim, considero o que refere Lück (2013), de que a gestão escolar trata dos contextos micro, dos afazeres que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns destes microssistemas.

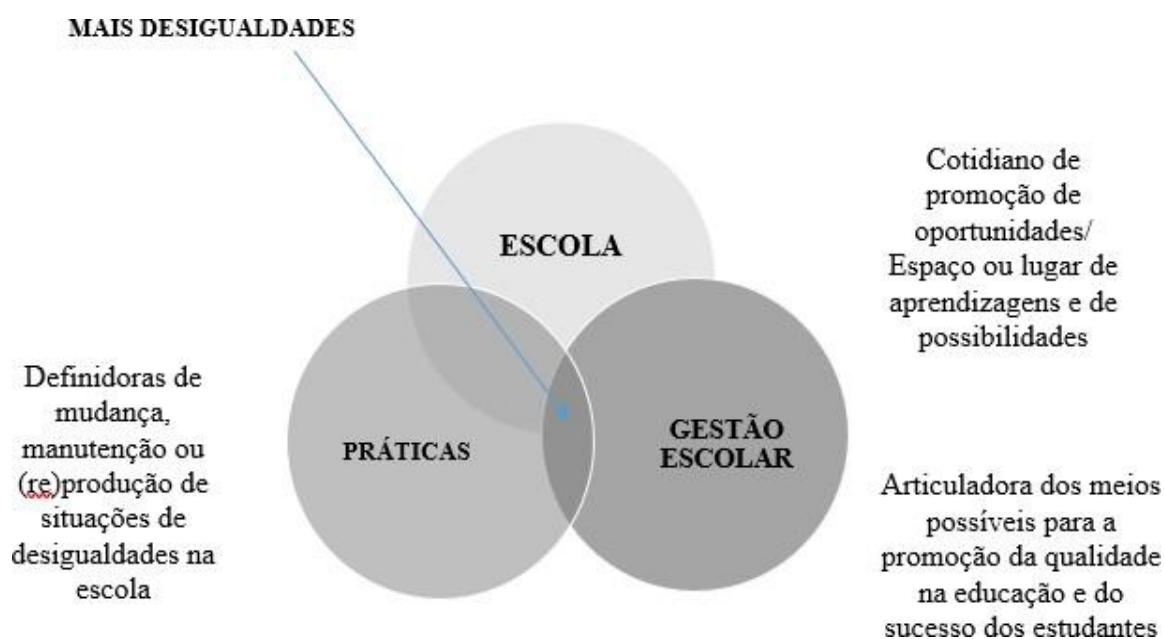
Por esse viés, o desenvolvimento dos processos de desigualdades no espaço escolar pode ser dimensionado por meio destes fazeres, destas práticas organizativas, didáticas, curriculares e avaliativas, que acabam fomentando as culturas voltadas às injustiças, como a meritocracia. Segundo Dubet (2008, p. 11), “[...] em função de seu mérito, espera-se que a igualdade de oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras que caracterizam todos os indivíduos”.

O sentido talvez possa estar na articulação entre três eixos que devem estar mobilizados em torno de objetivos comuns, que não vão por si só eliminar as desigualdades do ambiente escolar, mas farão com que estas não sejam definidoras do fracasso dos estudantes, mesmo antes de sabê-los.

Definir que objetivos seriam esses é outro problema quando se pensa que, para romper com os processos de desigualdades, implica em conhecê-los, aceitar que existam, dar-lhes visibilidade, perceber o papel de cada um no ambiente escolar, na sua manutenção, reprodução e reforço, ou mesmo para minimizar o seu impacto. De acordo com as minhas percepções da realidade, muitas vezes, parece que não temos nada com isso, de que as desigualdades são externas à escola, de que estão do lado de fora. A capacidade de se compreender nesse espaço como atuante, como disseminador de ideias, condutas e comportamentos é fundamental para mudar a realidade.

Para melhor demonstrar o posicionamento com relação aos significados da escola, da práxis e da gestão escolar em contextos de recrudescimento de desigualdades, proponho pensá-los como três eixos em articulação. Observe-se na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Gestão escolar, práxis e escola – 3 eixos em articulação



Fonte: Elaborada pela autora.

Considero, desse modo, que a possibilidade de uma escola menos injusta possa estar na articulação entre estes três eixos, compreendendo-os nos seus significados e na importância no dia a dia escolar. Os três eixos convergem para um objetivo comum, quer seja o de minimizar o impacto das desigualdades no espaço educativo escolar.

4 UM DIÁLOGO COM A REVISÃO DE LITERATURA

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é o vazio estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 1987, p. 47).

A Revisão de Literatura tem como objetivo desenvolver um panorama da produção acadêmica brasileira sobre gestão escolar e desigualdades. Parte da premissa de aprofundar os conhecimentos sobre a temática desenvolvida nesta tese, consistindo no levantamento, mapeamento, estudo e análise crítica e reflexiva da produção acumulada. A Revisão de Literatura tem “[...] a missão de identificar, selecionar, realizar uma análise crítica sobre as investigações e conhecimentos prévios que existe acerca do tema a ser estudado” (ALVARENGA, E., 2012, p. 23). Ainda, “[...] revisar significa olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar, somente, mas de criticar” (MOREIRA, 2004, p. 22).

Alvarenga, E. (2012) e Moreira (2004), convergem na compreensão de que é importante a reflexão crítica sobre o material mapeado. Concordo que a literatura revisada forneceu um panorama geral do desenvolvimento da temática gestão escolar e as desigualdades na educação básica, possibilitando aprofundar e sistematizar os saberes produzidos. Também, contribuiu para pensar e analisar criticamente os aspectos que envolvem o recorte temático desta tese desde a práxis, as concepções, o papel das equipes diretivas, realidade escolar, contextos histórico, político e as desigualdades, no cenário da educação básica. O estudo contou com procedimentos de exploração, análise, reflexão e interpretação sobre o conjunto de informações obtidas.

Assim, esta revisão está embasada em artigos, dissertações e teses produzidos no Brasil. Para a fase de levantamento do material bibliográfico, foram escolhidas como bases de consulta: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Portal de Catálogos de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram, ainda, definidos os parâmetros como o período de produção da literatura, os descritores definidos a partir do tema de pesquisa e a delimitação do espaço, tempo e filtros. Na fase de mapeamento, apliquei a leitura de reconhecimento do material,

explorando os textos, interpretando e refletindo acerca do conteúdo desenvolvido. Na fase de análise, organizei os textos segundo temas de abordagem, identificando informações e copilando os dados significativos no material selecionado, bem como estabeleci relações existentes entre eles e a consistência teórica (TAYLOR; PROCTER, [2001]).

A fase da análise seguiu dois processos organizativos: análise bibliométrica e análise interpretativa/reflexiva. Sobre bibliometria, Vanti (2002) expressa que a técnica utiliza procedimentos quantitativos para expressar resultados, possibilitando a análise e evolução dos processos que ocorrem na produção científica como história social do conhecimento. Alvarenga, L. (1998), por sua vez, ressalta a importância dos resultados alcançados, porque refletem aspectos quantitativos de campos de conhecimento, pondo em evidência, entre outras, a produtividade de autores que integram frentes de pesquisa e determinados temas. Outra ideia é de que, partindo da bibliometria, pode-se identificar “[...] frente de pesquisa, fator de impacto dos autores, tipo de documento mais utilizado, idade média da literatura utilizada, obsolescência da literatura e periódicos mais citados” (ARAÚJO, 2006, p. 19).

O presente capítulo está estruturado em dois momentos que servem a propósitos diferentes, mas que se completam por depender um do outro no sentido de aprofundamento teórico, bem como de ampliação de possibilidades de pesquisa e do recorte a partir do tema.

O primeiro, intitulado *O campo de gestão escolar na produção acadêmica*, apresenta a Revisão de Literatura com o descritor “gestão escolar”, em artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 1998 a 2019¹. Realizei o levantamento desses textos, com o intuito de mapear a produção acadêmica existente sobre gestão escolar na educação básica no Brasil. Esse momento apresenta uma análise reflexiva sobre o levantamento bibliográfico, auxiliando na compreensão do contexto da gestão escolar por meio dos artigos selecionados na Revisão de Literatura. Demonstra, ainda, nos dados selecionados, os aspectos que envolvem, conceituam e caracterizam a gestão escolar historicamente no período delimitado.

¹ O primeiro momento da Revisão de Literatura desenvolvida com artigos (1998-2019), considerou 21 anos, tendo como relevância o ingresso no doutorado em abril de 2018; o segundo momento desenvolvida com teses, dissertações e artigos (2010-2020), considerou 10 anos, incluindo outros tipos textuais e ampliando o período de abrangência da Revisão de Literatura.

O segundo, nomeado *Gestão Escolar sob as Lentes da Revisão de Literatura: concepções, contexto histórico e perfil do gestor escolar*, descreve a Revisão de Literatura sobre os descritores “gestão escolar” AND “desigualdades”, “gestão” AND “desigualdades” e “escola” AND “desigualdades”, em artigos, dissertações e teses, em plataformas de dados, no período de 2010 a 2020². Consistiu na revisão de conhecimento acadêmico acumulado, no levantamento, mapeamento e na análise bibliográfica, sob o recorte do tema gestão escolar e as desigualdades no contexto da educação básica.

4.1 O campo da gestão escolar na produção acadêmica

O primeiro momento relaciona-se ao conhecimento sobre o campo da gestão escolar; como já mencionado, mapeei, analisei e categorizei a produção acadêmica existente sobre gestão escolar no contexto nacional da educação básica. Apresento, aqui, os resultados da busca realizada por artigos, no Portal de Periódicos da CAPES, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), entre os dias 3 de maio e 22 de agosto de 2020. A busca abrangeu o período entre 1998 a 2019, com o descritor “gestão escol*”. O total de trabalhos publicados nesse recorte de tempo correspondeu a 305. Após, refinando esse primeiro levantamento, apliquei os seguintes filtros: textos escritos em Língua Portuguesa, que se referiam ao contexto brasileiro e sobre a educação básica. Desse comando, restaram 164 trabalhos. Iniciei, então, a triagem do material pelo processo de leitura dos textos/resumos, com a intenção de refinar o levantamento, considerando a pulverização dos assuntos e contextos em que eram abordados tal descritor.

O material foi organizado em quadro no *Microsoft Word*, que permitiu a elaboração de quadro-síntese para registro das informações mais relevantes, como título do artigo, palavras-chave, autores, ano de publicação, periódico, classificação QUALIS³ e resumo. A próxima etapa foi a categorização dos dados, realizada por meio de ferramenta digital *Microsoft Excel*, que resultou em uma planilha⁴. Esse procedimento possibilitou um olhar mais minucioso aos textos. Nessa etapa, detectei questões comuns e recorrentes entre eles. Nesse caso, considerei a variedade de

² Atualização da Revisão de Literatura no período dos últimos 10 anos.

³ Sistema de classificação dos veículos de divulgação da produção científica brasileira.

⁴ Planilhas do *Microsoft Excel*, elaboradas, levando em consideração os elementos principais de identificação dos artigos e palavras-chave e suas incidências nos textos.

palavras-chave, bem como a vasta abrangência, a fim de obter um panorama mais completo possível e fidedigno acerca dos principais tópicos presentes nos textos. Ao finalizar essa etapa de triagem, permaneceram os textos com maior aderência ao descritor. Dentre os 164 artigos, restaram 87, considerando os critérios da aproximação temática, metodológica e do referencial teórico.

Na sequência, as palavras-chave foram agrupadas por categorias temáticas afins, o que resultou em 13 grupos, a saber: escola; gestão; educador; avaliação; formação; sociedade; educação; política; produção de conhecimento; planejamento; inclusão; infraestrutura; e outros, que assim foram nomeados por não se relacionarem diretamente ao descritor. A associação ocorreu conforme a aderência maior ou menor ao descritor gestão escolar, a partir das definições conceituais. No final, foi elaborado um quadro com a distribuição das palavras-chave por categorias temáticas que se evidenciaram na seleção de pesquisa para o descritor, em 87 artigos examinados. Esse quadro complementar, intitulado *Distribuição das palavras-chave por categoria temática*, consta no Apêndice A desta tese.

Os estudos que tiveram a gestão escolar como foco corresponderam a aproximadamente 53,1% dentre o total de 164, evidenciando que um pouco mais da metade dos textos levantados abordavam a temática. Do conjunto de artigos, cerca de 77 discutiam temas e questões que se afastavam do descritor pesquisado, por apresentarem contextos diversos, como, por exemplo: gestão de sistemas de ensino a nível macro; implementação de planos; conferências e programas no campo educacional; temas que tratavam da inclusão; da gestão educacional; de gênero; de administração pública municipal; legislação educacional; tecnologia; formação continuada; e saúde do docente e gestão do ensino superior.

Em muitos textos, gestão escolar e gestão educacional, administração e gestão democrática eram tomados como sinônimos, o que pode estar relacionado à quantidade resultante de artigos sobre gestão escolar. Percebi que alguns temas foram abordados com pouca expressividade, por exemplo: políticas públicas; conceito de gestão escolar democrática; a qualidade da educação; e o papel do gestor escolar frente aos inúmeros desafios educacionais contemporâneos. Essa informação explicita a importância de mais pesquisas nesse campo, a fim de preencher lacunas existentes. O fato de a gestão escolar, administração, gestão educacional e gestão democrática serem utilizados, em muitos casos, como sinônimos, exigiu a leitura atenta de cada resumo/texto, a fim de verificar se ele se

referia à gestão escolar. Isso demandou um longo trabalho de leitura e análise, recorrendo ao texto na íntegra para que se pudesse selecionar os artigos que estabeleciam uma relação direta com o descritor.

Embora muitos autores entendam administração e gestão como sinônimos, adianto que faço a distinção entre os dois termos no capítulo do referencial teórico. Assumo a compreensão de que “[...] a gestão do ensino como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos [...], demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa [...]” (LÜCK 2012, p. 23).

Os 87 artigos selecionados para o descritor “gestão escolar” desenvolvem discussões que evidenciam a falta de estudos sobre a prática vivenciada no dia a dia da escola. Esse dado é importante do ponto de vista de que olhar para os espaços educativos possibilita pensar, planejar e implementar políticas públicas mais coerentes com as necessidades no nível micro das unidades escolares, como também pode viabilizar a constatação e denúncia de equívocos educacionais a nível macro.

Dessa forma, “[...] o macro refere-se ao âmbito da gestão educacional, gestão dos sistemas de ensino, portanto possui um caráter mais amplo e abrangente” (LÜCK, 2011, p. 16-17). Nesse âmbito, trata da organização desses sistemas em todas as suas esferas: federal, estadual e municipal, articulando ações entre as instâncias e determinando regras, normas e diretrizes, enquanto o “[...] micro refere-se a gestão das unidades escolares” (LÜCK, 2011, p. 16-17).

A leitura preliminar dos resumos, efetuada de modo mais abrangente, demonstrava que a administração/gestão escolar/educacional estava desenvolvida em três vias: a primeira atendo-se na descrição de modelos e práticas de caráter burocrático, na maioria das vezes, apontando as tendências técnica e gerencial; a segunda apresentando, contextualizando e conceituando a temática no contexto histórico brasileiro; a terceira via estabelecia discussões sobre situações locais em escolas ou órgãos educacionais, como secretarias de educação (experiências ou estudos de casos) e suas relações com resultados positivos e/ou negativos, explicitados por indicadores avaliativos nestas instituições.

Os artigos apresentaram inúmeros debates que, implicitamente, estavam colocados a partir de processos de desigualdades sociais. O insucesso/sucesso dos discentes na aprendizagem, chamando a atenção para o indicador do Índice de

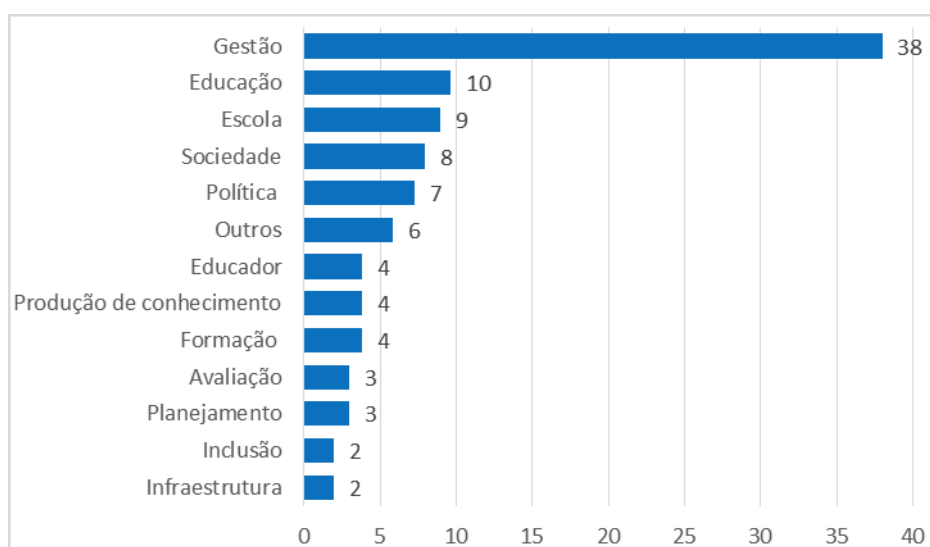
Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi recorrente na bibliografia classificada pela categoria temática *avaliação*. No entanto, as discussões travadas nos escritos não demonstravam relações, naquele momento, na Revisão de Literatura, que resultados do IDEB pudessem representar o reflexo, como, por exemplo, do “[...] acesso à educação que tende a diferir sistematicamente de acordo com as vantagens sociais da população” (LEVIN, 1984, p. 29) em cada região. Isso significa dizer que o assunto era abordado no âmbito da escola, relacionando-o com a ineficiência dos métodos utilizados e, conseqüentemente, com os baixos resultados advindos dos mecanismos pedagógicos aplicados.

Os contextos descritos nesta seção revelam, recorrentemente, visões e interpretações da gestão escolar atreladas a processos históricos conservadores, presentes em determinados momentos da história da educação, mas que, ainda hoje, podem ser verificados nas práxis dos gestores. Na sequência, apresento os gráficos oriundos da compilação de dados encontrados nos 87 artigos catalogados na Revisão de Literatura, que ajudam a visualizar as informações comentadas até então sobre o panorama da gestão escolar.

- a) ilustra a parcela que cada categoria temática ocupa no total das palavras-chaves;
- b) apresenta os dados referentes ao número de publicações por ano;
- c) demonstra o percentual de publicações por autores;
- d) dá ênfase ao percentual de publicações por periódicos;
- e) contempla a distribuição percentual por QUALIS dos periódicos.

Assim, criei o Gráfico 1, intitulado *Distribuição percentual de palavras-chave por categorias temáticas (2% ou mais)*, a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição do percentual de palavras-chave por categorias temáticas (2% ou mais)



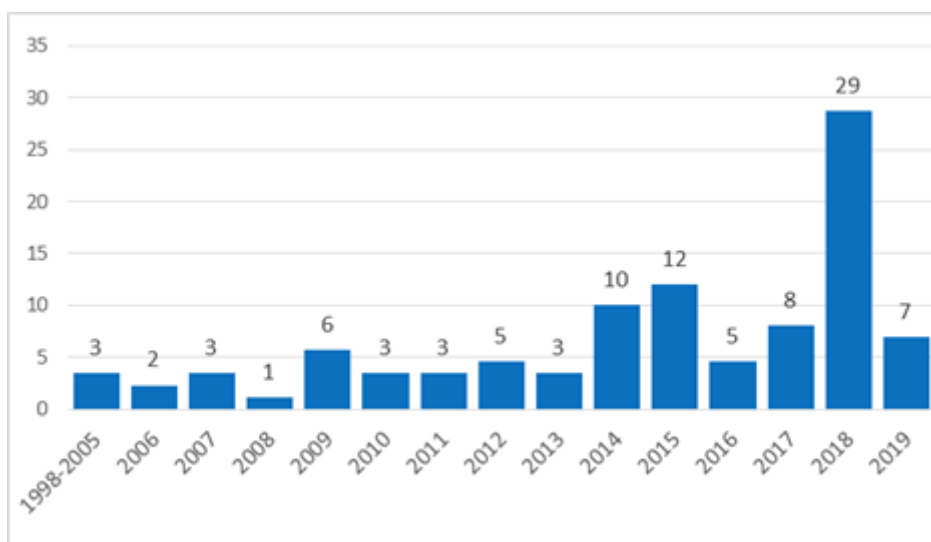
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 demonstra o quantitativo em percentual de palavras-chave com maior aderência às categorias temáticas, definidas a partir do estudo dos resumos textuais. É possível visualizar que 38% dos artigos pesquisados trazem como tema a gestão, devido ao descritor utilizado. Em seguida, aparece a temática da Educação, com 10% do levantamento representando, o segundo de maior interesse nas pesquisas. As categorias temáticas sociedade e política juntas somam 15% no total dos estudos desenvolvidos. Com 3% de interesse, aparecem planejamento e avaliação, demonstrando, uma baixa incidência no que se refere aos estudos examinados. De acordo com os títulos dos artigos, é possível constatar que a gestão escolar aparece, muitas vezes, combinada com gestão educacional/escolar, gestão/gerencialismo, gestão/administração, apresentando conceitos, concepções e diferenciações a nível histórico macro e micro.

A gestão escolar associada ao IDEB, por exemplo, é recorrente nos textos, passando, geralmente, um sentido de corresponsabilidade entre um tema e outro; uma ideia de gestão escolar para fins é seguidamente trabalhada nos escritos, colocando esta como meio de viabilizar resultados. Constatei, ainda, que a categoria de análise Escola aparece como centro de estudo em 9% das produções escritas, seguida por 4% dos textos que tratam das categorias Produção do conhecimento, Educador e Formação, caracterizando baixo desenvolvimento destas categorias no montante do material pesquisado.

A categoria de análise Outros abrange palavras-chave, como municípios, municipalização, federalismo, democracia formal, teoria institucional ou termos com pouca relevância para o estudo. Essa categoria concentrou 6% dos trabalhos elencados e equivale a um percentual considerável do conjunto catalogado que não apresentava proximidade direta com a gestão escolar a nível micro, mas focavam em questões que envolvem indiretamente a gestão no nível macro. Finalmente, com 2% dos estudos examinados, estão as categorias de análise Infraestrutura e Inclusão, pouco desenvolvidas no cômputo geral selecionado. De modo geral, posso dizer que há uma pulverização de temáticas quando se lança o descritor “gestão escol*” para pesquisa nesta plataforma. Muitos assuntos que envolvem a Educação a nível macro terminam por aparecer associados ao descritor, mas quando se recorre aos resumos dos textos, observa-se que o enfoque é outro. Assim, criei o Gráfico 2, intitulado *Distribuição percentual da quantidade de publicações por ano*.

Gráfico 2 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por ano



Fonte: Elaborado pela autora.

As informações no Gráfico 2 indicam que há desequilíbrios de produção na pesquisa, no campo da gestão escolar, considerando as publicações por ano. Dentre os 87 revisados, a linha de publicação, além de mostrar muitas oscilações, evidencia que, em determinados anos, inexistem publicações, como é o caso entre 1998 e 2005. Em 2006, aparece uma recuperação significativa em relação aos anos anteriores. De 2007 para 2008, as produções publicadas diminuíram drasticamente, de 3% para 1%. Entre os anos de 2009 e 2013, o número de publicações foi razoavelmente estável, com variações que vão de 1 a 4 trabalhos para mais ou para

menos por ano. Nos anos de 2014 e 2015, as publicações tiveram uma alta significativa em relação aos anos anteriores, elevando de 3% para 9% e 11%. Logo em seguida, em 2016, sofrem uma baixa aguda, chegando a 4% e dobrando a quantidade no ano posterior. Isso pode ter relação com os recentes movimentos em torno da aprovação do PNE, que estabelece metas para o decênio de 2014/2024.

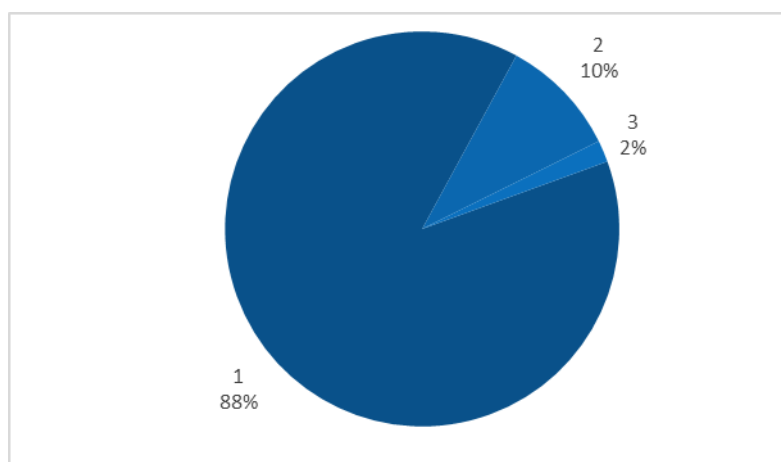
É perceptível que o ano em que mais houve publicações foi 2018, que contempla 32% das produções. Tal aumento pode estar relacionado aos acontecimentos que marcaram o ano, como o aniversário dos quatro anos de PNE, os debates em torno da revisão das Políticas Nacionais de Inclusão e as discussões em torno da Educação Domiciliar⁵, como também da Escola Sem Partido⁶. Em contrapartida, o ano em que houve menos publicações foi em 2008, com 1% dos trabalhos.

De 2018 para 2019, houve uma baixa no que se refere às publicações textuais que de 32% reduziram para 8%, impactando o número de trabalhos. Com base nessa proporção, podemos afirmar que, do ano anterior para o seguinte, os artigos publicados para o descritor pesquisado tiveram uma queda de, aproximadamente, 24% nas publicações. Isso sinaliza a importância de mais produção nesse campo, a partir de 2019. Por fim, verifica-se, pelo Gráfico 2, que houve variações importantes nas publicações que compreendem o recorte de tempo 1998 a 2019. Desse modo, criei o Gráfico 3, intitulado *Distribuição percentual da quantidade de publicações por autores*.

⁵ Todos pela educação retrospectiva 2018: tema do Ensino Domiciliar, também chamado de Homeschooling. No julgamento do STF relacionado ao assunto, a corte rejeitou a possibilidade dos pais educarem seus filhos formalmente em casa. Sete dos ministros consideraram não ser responsabilidade do Supremo normatizar o ensino e outros dois (Luiz Fux e Ricardo Lewandowski) entenderam que a Educação domiciliar é inconstitucional.

⁶ Todos pela educação retrospectiva 2018: programa Escola sem Partido, um projeto de Lei que tramitou na Câmara Federal propondo fixar nas salas de aula cartazes com deveres a serem seguidos pelos professores, que incluem a proibição de discussões sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e política.

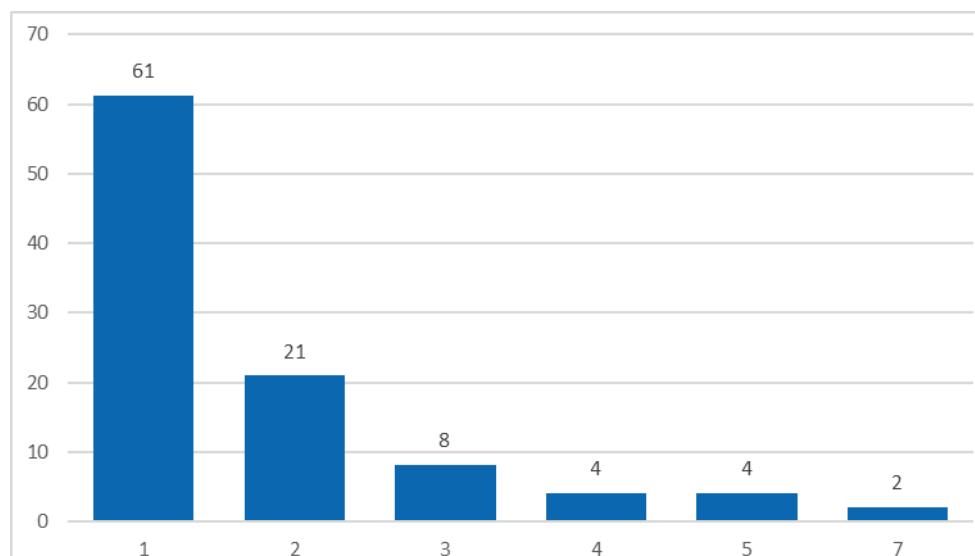
Gráfico 3 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por autores



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 3 demonstra que o levantamento dos autores por número de artigos produzidos no período entre 1998 e 2019 mantém-se regular, porque 88% deles publicou, ao menos, 1 artigo. O máximo de publicações por autor é de duas a três, correspondendo a 10% e 2% respectivamente dos trabalhos, no recorte temporal procurado. Podemos constatar que existem lacunas de produção, visto que, em 21 anos, a maioria dos autores, nesse levantamento, produziu e publicou apenas 1 artigo. A situação mercantil a que se submete a pesquisa no país, quando muitas vezes o pesquisador tem de pagar para publicar seu estudo, é desanimadora. Além disso, o acesso pago aos conteúdos produzidos dificulta a divulgação do conhecimento e, portanto, a contribuição deste para o campo a que se propõe, ficando restrito a uma parcela pequena de interessados. Nesse caso, a *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), criada em 1997, vem desempenhando um papel importante na disseminação do conhecimento científico, quando disponibiliza a maioria das revistas nacionais com acesso aberto. Em suma, desenvolver pesquisa de qualidade e publicar os resultados em periódicos qualificados está cada vez mais complicado, devido à falta de incentivos financeiros, especialmente nos dias de hoje. Desse modo, criei o Gráfico 4, intitulado *Distribuição percentual da quantidade de publicações por periódico*.

Gráfico 4 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por periódico



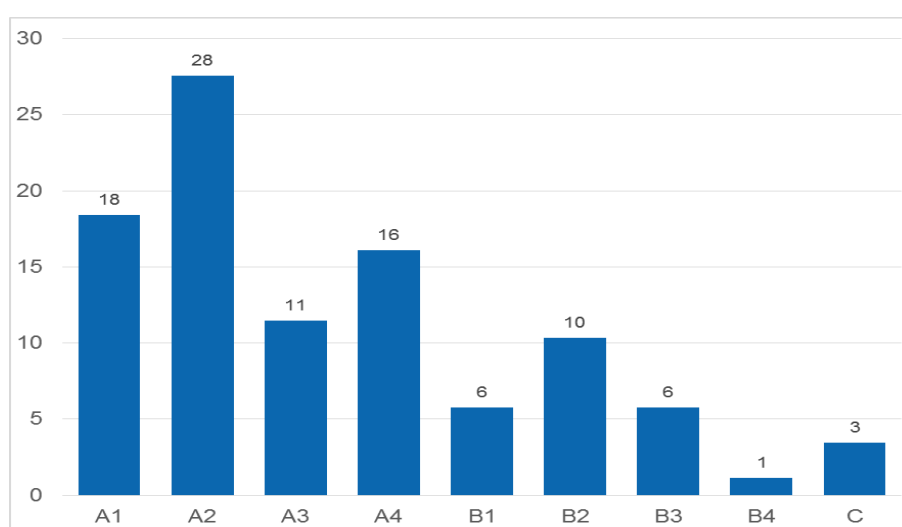
Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no Gráfico 4, a grande maioria dos periódicos pesquisados aparecem com 1 publicação, o equivalente a 61% deles, o que representa, aproximadamente, 30 periódicos do total de 49. Os 87 artigos catalogados estavam distribuídos entre os 49 periódicos/revistas, sendo que a maior parte das publicações destes aparece disposta entre 30 do total de 49. Outra questão que pode ser observada é a de que, seguidamente, ano a ano, foram os mesmos periódicos que publicaram trabalhos relativos à temática gestão escolar. No geral, o gráfico, no período entre 1998 a 2019, evidencia a carência de publicações para o descritor gestão escolar, como também a concentração de publicações em uma porcentagem pequena de periódicos.

Nesse recorte temporal, a análise possibilitou concluir que, embora haja uma visível escassez em torno das publicações, especialmente no intervalo entre 1998 e 2005 (3) e nos anos 2006 (2) e 2008 (1), houve um aumento na quantidade de publicações ao longo do tempo. No entanto, com oscilações às vezes de 1 para 6, como é o caso dos anos 2008 para 2009; de 3 para 10, como é caso de 2013 para 2014; de 5 para 8, no caso de 2016 para 2017; de 8 para 29, no caso de 2017 para 2018. Em alguns momentos, há um movimento de alta na área de publicações; em outros, menos acentuado. Em três anos específicos, 1999, 2000 e 2005, não existiu nenhuma publicação de artigos com esse tema na plataforma examinada. Além disso, o ano em que mais se publicou foi 2018, com 25 artigos. Esses trabalhos

tiveram como predominantes os temas: gestão escolar; concepções de gestão; projeto político pedagógico; gestão e o PNE; gestão participativa; gestão e indicadores. Os periódicos encontrados nesta pesquisa tiveram um importante papel na disseminação e divulgação de trabalhos científicos na área da educação, no recorte de tempo delimitado e para essa Revisão de Literatura. Com isso, criei o Gráfico 5, intitulado *Distribuição percentual da quantidade de publicações por QUALIS dos periódicos*.

Gráfico 5 – Distribuição do percentual de quantidade de publicações por Qualis dos periódicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Examinando esses periódicos, focando o QUALIS, é possível notar os que aparecem com maior incidência das publicações, 28%, que detêm QUALIS A2, entre eles, *Revista Educação em Questão*, o que mais se destacou entre o número de autores com 5 publicações no período. A maior parte das publicações aparecem em periódicos com conceito A1 a A4, somando 73%. Isso caracteriza que os periódicos que mais publicaram no período foram os mais bem avaliados. Mesmo obtendo 26% no que se refere ao número de publicações, os periódicos B1, B2, B3, B4 e C não vigoram entre os mais qualificados, muito embora o atributo de avaliação seja pertinente e específico da área a que se propõem os escritos neles publicados, mas isso não lhes garante uma avaliação conceitual mais elevada pela CAPES.

Avaliar a produção intelectual dos programas de pós-graduação é complexo. Os critérios de qualidade estabelecidos pela Capes no WebQualis 3.0⁷ para os periódicos são:

[...] que o periódico apresente um elevado fator de impacto em portais e bases de dados reconhecidas mundialmente. Outros critérios podem ser:

- 1) número de artigos publicados por triênio;
- 2) periodicidade;
- 3) acessibilidade;
- 4) publicação de artigos de autores de instituições diferentes daquela que edita o periódico, dentre outras (FORM@RE ..., 2019).

Além disso, cada periódico possui seus critérios de avaliação dos artigos que lhes são submetidos.

Ainda, segundo o WebQualis 3.0, os QUALIS A1 e A2 abrangem periódicos de excelência internacional; B1 e B2 englobam os periódicos de excelência nacional; B3, B4, incluem os periódicos de média relevância; C contempla periódicos de baixa relevância, ou seja, considerados não científicos e inacessíveis para avaliação. A partir dessa informação, avalia-se que os periódicos do levantamento desta Revisão de Literatura estão, em sua maioria, dentre os mais bem conceituados, como é possível observar no Gráfico 5. Assim, criei o Quadro 2, intitulado *Distribuição do QUALIS pelo número de artigos publicados*, disponível no Apêndice A.

Considerando a questão da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, dos periódicos/revistas e anais de evento, foi possível constatar que, dentre os 49 periódicos trabalhados, 33 se enquadram nos critérios da CAPES. Destacaram-se entre os que mais publicaram no período por respeitarem a área a que se dedicam. No entanto, não é objetivo fazer uma discussão sobre os critérios de avaliação do QUALIS CAPES aqui; apenas destacar, baseada nos dados coletados e na análise realizada, que os artigos utilizados na Revisão de Literatura estão, em sua maioria, publicados nos mais bem avaliados periódicos/revistas.

Os periódicos/revistas com QUALIS A1, A2, A3 e A4 aparecem na Revisão de Literatura com um total de 73% das 87 publicações selecionadas e representam aproximadamente 31 do total de 49 periódicos/revistas trabalhados. Com QUALIS

⁷ O WebQualis 3.0 é um aplicativo externo ao Sistema de Coleta de Dados, utilizado para classificar os veículos de divulgação da produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil, notadamente os periódicos científicos, visando ao aperfeiçoamento dos indicadores que subsidiam a avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação.

B1, B2, B3, e B4, aparecem 23% do percentual, representando o número proximal de 13 dos 49 periódicos/revistas. Os periódicos/revistas de QUALIS C possuem o percentual aproximado de 3% das publicações, representando 3 do total dos 49 periódicos/revistas manipulados.

Considero que, muitas vezes, embora tenha manipulado um acervo de boa qualidade nesta revisão, que as exigências para publicação em periódicos/revistas com QUALIS A1 sejam um inibidor para acesso de autores, especialmente para aqueles que estão iniciando. Quando, por vezes o que importa é o volume de trabalhos publicados, torna-se mais acessível publicar em periódicos com avaliação mais baixa como QUALIS B1, B2, B3 e B4, em que as exigências para os autores são menores.

Após todo o levantamento, seleção, leitura, análise bibliométrica e reflexiva, mapeamento, organização, categorização e descrição do material, selecionei 8 textos dentre o conjunto estudado. Os critérios de seleção foram: a proximidade com a temática gestão escolar, considerando a abordagem do tema, o contexto histórico e as concepções que se disseminam no meio escolar; um referencial teórico que dialogasse com o objetivo primeiro desta Revisão de Literatura, quer seja fazer um diagnóstico da produção de artigos sobre a gestão escolar nesses 21 anos. A partir dos critérios escolhidos, utilizei 4 perspectivas de abordagem nos textos: a 1ª que tratasse das concepções de gestão escolar; a 2ª abordasse o contexto histórico nacional da gestão escolar; a 3ª que abrangesse o perfil do gestor/diretor escolar; e a 4ª que refletisse sobre o dia a dia da escola.

Assim, concluo que a Revisão de Literatura cumpriu um papel importante para o desenvolvimento desta tese, visto que a produção de conhecimento acumulada expressou, dentro das possibilidades e limitações já citadas anteriormente, um diagnóstico da gestão escolar na educação básica nacional. O quadro complementar intitulado *Artigos elencados para o diálogo*, disponível no Apêndice A, apresenta os textos selecionados para a reflexão.

4.2 Gestão escolar sob as lentes da Revisão de Literatura: concepções, contexto histórico e perfil do gestor escolar

No decorrer da Revisão de Literatura, mergulhei na teoria produzida, aprendendo sobre o conhecimento acumulado. Os textos contribuíram para compor

uma compreensão conceitual, apontando para os diferentes momentos históricos e as repercussões nas práticas de gestores na gestão escolar, no país, na educação básica, nos últimos 21 anos.

Com o material produzido entre 1998 a 2019 e disponibilizado no portal de periódicos da CAPES, estabeleci um diálogo entre os textos selecionados, a minha experiência enquanto gestora de escola e os pensadores que auxiliam nessa reflexão, com o tema e objeto de pesquisa. Esse primeiro momento constituiu-se de várias ações. No entanto, a leitura e categorização dos textos foram atividades cruciais para compreender a gestão escolar na sua historicidade, pensar nas implicações da práxis no cotidiano escola, que reproduzem, promovem e organizam o sistema de ensino na escola, bem como da vida daqueles que ali estão. Retomo, agora, sucintamente, algumas dessas contribuições teóricas, 8 artigos que potencializam a reflexão.

O artigo 1, *Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas*, de Luiz Fernandes Dourado (2007), desenvolve a ideia sobre o cenário político pedagógico em que se realizam políticas direcionadas à gestão da educação básica, contemplando conceitos, ações e programas de governo. Também, faz uma análise dessas políticas nas interfaces e no contexto de reformas do Estado, indicando limites e perspectivas desse processo.

Sob a ótica de Dourado (2007), a discussão em torno das políticas educacionais é nacional, mais especificamente sobre os processos de organização e gestão da educação básica que têm sido marcados por uma descontinuidade, por falta de planejamento de longo prazo que evidencie políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Apresenta o FUNDESCOLA, como um desses espaços de desenvolvimento de programas do Ministério da Educação, que tem por objetivo promover ações voltadas para as escolas do ensino fundamental e enfatiza a gestão democrática.

Esse artigo destaca, ainda, outros programas em implementação na área de políticas públicas, como Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que possui uma lógica dinâmica pedagógica, centrada na organização gerencial dos processos de gestão, deixando em segundo plano, a participação da comunidade local escolar. Também, o PDDE, que prevê acelerar o atendimento financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aos sistemas públicos de ensino.

Outro aspecto significativo é a questão da interferência política dos governos à nível estadual, municipal e regional, que mudam diretrizes, retiram e acrescentam regras e verbas conforme seus interesses, algumas vezes mudando a ideia central a que se destinava a política pública ou o programa. O texto de Dourado (2007) apresenta uma abordagem da gestão a nível macro, confrontando as ações da prática e concepção de gestão no desenvolvimento e implementação de políticas e programas educacionais no país. Compreende-se, com essa leitura, que não dá para pensar a gestão escolar deslocada do contexto maior da gestão em nível macro, mas, sim, como parte integrante, que reproduz, transforma, direciona e ressignifica no ambiente da escola, as normas e diretrizes por meio dos processos de gestão estabelecidos.

O artigo 2, *Gestão escolar: os parâmetros socioantropológicos*, de Karina Augusta Limonta Vieira (2008), traz como tema central a abordagem da gestão escolar nos parâmetros da socioantropologia. Para tanto, Vieira, K. (2008) faz um resgate histórico, evidenciando que existe a necessidade de uma gestão escolar que valorize o macro, que define como sendo o administrativo e burocrático, mas também o micro, o qual é definido como subjetivo e afetivo, com a finalidade de diálogo com as dimensões cultural e cotidiana da escola. As influências tecnicistas, europeias e americanas guiadas pela tradição ora jurídica, ora positivista (VIEIRA, K., 2008), nortearam - e ainda norteiam - o campo da administração pública e da gestão da educação no continente americano. Vieira, K. (2008) se vale dos estudos de Sander (1995) para explicar esse contexto histórico com seus respectivos enfoques, a fim de mostrar as diversas perspectivas de composição da ideia de administração/gestão educacional/escolar. Salieta que o enfoque jurídico, utilizado no período colonial pela administração latino-americana e até meados do século XX, é essencialmente normativo e vinculado à tradição do direito romano. Tal enfoque se inspirava na tradição cristã europeia.

Um dado interessante apresentado no artigo 2 é de que “[...] no Brasil somente 1/3 dos títulos das publicações durante o período colonial eram sobre temas de organização e gestão do ensino” (VIEIRA, K., 2008, p. 31). Sobre esse dado, se formos comparar com esta revisão de literatura, realizada nesse período contemporâneo, poderíamos afirmar que embora não saibamos como tal dado foi coletado e nem em relação a que quantidade ou volume pesquisado o pesquisador

chegou a 1/3, isto é, um número de produções sem expressividade para o tema gestão.

O enfoque tecnocrático com origem no século XX tinha por método a organização como sistema, ancorada na racionalidade técnica para resolução dos problemas administrativos. Taylor, nos Estados Unidos, e Fayol, na França, são pensadores que escreveram sobre essa racionalidade, que também sofreu uma forte influência de Weber (VIEIRA, K., 2008). Um modelo que seguiu a tradição da revolução industrial assumindo características de máquina, essa postura racional e tecnicista, ainda hoje, é bastante observada na prática de gestores escolares e a revisão de literatura demonstrou isso.

Em seguida, apareceu a necessidade de se avançar no sentido de abandonar posturas centralizadoras e tecnicistas. O enfoque desenvolvimentista adotava uma perspectiva de administração dedicada à gestão dos programas de desenvolvimento e ao estudo dos métodos utilizados pelos governos para o implemento de políticas na área econômica e social. O enfoque sociológico surge com a crise do otimismo pedagógico do enfoque desenvolvimentista que, conforme Vieira, K. (2008), abordou a questão da administração pública e da gestão embasada em suas funções, sociológica, política e antropológica. A administração da educação buscava responder às exigências e peculiaridades econômicas, políticas e culturais da América Latina. Era um contexto de novas relações e interdependência internacional que representava a transição para o século XX.

O enfoque cultural discutido nos anos 1990 traz o viés filosófico, antropológico, biopsíquico e social dos envolvidos no processo educacional, bem como da comunidade. A ideia era a de produzir uma visão da totalidade, contemplando todos os aspectos da vida humana. Vieira, K. (2008) toma as palavras de Sander (1995) para dizer que a administração, nessa perspectiva, era entendida como um processo dirigido por e para os seres humanos que agem e interagem no seio de um sistema educacional cada vez mais complexo. Por fim, o texto aborda as perspectivas da dimensão cultural e da gestão socioantropológica no Brasil como uma possibilidade, no cenário do novo milênio inaugurado no século XXI, para a superação dos paradigmas tradicionais da educação. Dessa forma, entendo que obter esse panorama histórico da gestão foi fundamental para este estudo, já que Vieira, K. (2008) traça uma linha histórica sobre o assunto, refletindo a dinâmica da construção e desconstrução da administração e gestão educacional até chegar na

gestão da escola e sua importância na elaboração de outros significados para a ação de gerir.

O artigo 3, *Globalização e suas implicações um desafio para a Descentralização da Gestão Escolar*, de Aristéia Mariane Kayser e Marco Aurélio da Silva (2013), faz uma reflexão sobre a necessidade de uma gestão escolar descentralizada para minimizar as lacunas no que tange à desigualdade social. Nessa via, defende que o gestor escolar, da gestão democrática, deve seguir sete princípios para atingir a descentralização, ou seja, compartilhar as responsabilidades com todos os envolvidos no âmbito da escola.

Como princípios, define: Plano Municipal de Educação (PME); Plano de Ações Articuladas (PAR); Proposta Curricular Municipal (PCM); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Estabelecimento de Metas; Manutenção dos Recursos; e Avaliação e Conselhos de Classe. Kayser e Silva (2013) atribuem características do gestor escolar democrático para a realização de um projeto educacional que promova uma educação de qualidade com vias para minimizar a desigualdade social. A descentralização é garantida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, prevendo que a responsabilidade por uma educação de qualidade seja de todos os participantes, atores envolvidos no processo escolar. O cumprimento dos princípios prevê a participação, enfatizando a necessidade de uma gestão comprometida com o desenvolvimento democrático. De modo geral, posso dizer que o artigo corrobora para pensar a gestão escolar como via de promoção de uma escola mais justa, quando, por meio da práxis dos gestores e implementação de políticas de correção de desigualdades, consegue reduzir ao mínimo a estas.

O artigo 4, *Gestão Escolar: um olhar sobre seu referencial teórico*, de Paulo Gomes Lima (2013), desenvolve uma análise sobre a teoria que embasa a gestão escolar, percorrendo um itinerário histórico que descreve três períodos importantes: o primeiro propõe uma teoria da administração educacional; o segundo busca uma administração educacional; o terceiro traz a contribuição de Greenfield (2005) para pensar a constituição das organizações a partir da intervenção ou ações das pessoas. Lima, P. (2013) chama a atenção para a constituição da gestão escolar e os seus condicionantes históricos e sociais, que, segundo ele, pautam os referenciais teóricos de discussão sobre esse objeto de estudo. Salaria que, na época de sua escrita, em 2013, inúmeros trabalhos acadêmicos travavam a temática. No entanto, nesse mesmo ano, na plataforma CAPES, observei uma

produção baixa de trabalhos com essa temática, em relação aos outros anos. Com uma porcentagem de 3% das publicações, o ano de 2013 fica entre os que menos produziu literatura sobre o tema gestão escolar. Devemos levar em conta que Lima, P. (2013) não traz elementos sobre sua afirmação que possam demonstrar em que plataformas pesquisou, recorte de tempo utilizado e tipos textuais investigados.

Lima, P. (2013) traz essa discussão à luz da teoria que historicamente vem ditando regras, comportamentos, receitas do fazer administração/gestão influenciados pelas questões econômicas. Por fim, aponta que a lógica do mercado é que norteia as discussões em torno da gestão educacional/escolar, afirmando que “[...] não podemos dizer que a gestão educacional tem uma definição de seu referencial teórico, mesmo porque a lógica do capital metamorfoseia a ação dos gestores em várias dimensões [...]” (LIMA, P., 2013, p. 71).

O artigo 5, *A Gestão Participativa na Educação Pública Brasileira: desafios na implantação e o perfil do gestor*, de Isac Kiyoshi Fujita traz como objetivo:

[...] analisar a mudança na administração das escolas públicas brasileiras passando do atual modelo de gestão para um mais moderno, participativo em que o gestor seja capaz de atender as necessidades da comunidade local e ao mesmo tempo as normativas do governo no Plano Nacional de Educação (PNE) (FUJITA, 2015, p. 194).

Fujita (2015) põe em pauta a necessidade de modernização da gestão pública, atendendo ao processo de redemocratização que passou a exigir uma conduta participativa da sociedade civil nas decisões governamentais. Isso repercutiu na educação de maneira que o papel dos gestores/diretores de escola, responsáveis pela organização educacional, precisou ser adequado ao novo momento, requisitando o desenvolvimento de habilidades e competências desse profissional. Ao mesmo tempo, discute que para termos uma gestão pública da educação moderna e de qualidade é preciso observar o perfil do profissional da gestão.

Fujita (2015) aponta que as funções do diretor e do coordenador de curso são servir de mediadores entre as demandas da comunidade escolar local e as políticas governamentais para a educação. No entanto, são cargos que representam lugares de poder e não de serviço, mesmo que os discursos digam ao contrário. Em se tratando da gestão ou administração, fica claro, no texto, que a administração é uma prática que se aplica mais às empresas, que prevê um processo de coordenação de

pessoas e alocação de recursos organizacionais para que se possa atingir a um fim específico. Também, é enfatizado que existe, ainda hoje, um modelo centralizador, de controle, o qual predomina o comando em situação de hierarquia.

A gestão possui um caráter transformador, prevê a participação, descentralização de poder de decisão. No texto, são tomados como sinônimos a gestão educacional/escolar, o que outros autores contestam do ponto de vista de abrangência dos termos; dentre eles, está Lück (2011). Sobre o perfil do gestor, são apresentadas algumas características que esse profissional deve ter, como:

[...] prever e antecipar mudanças, garantir funcionamento pleno da escola como uma organização social; direcionar a escola rumo a elevados níveis de qualidade de ensino; avaliar, enfrentar desafios; saber planejar e acompanhar os resultados da escola; acompanhar a evolução da sociedade e orientar as ações da escola de acordo com as demandas de aprendizagem, formação de alunos, funcionários como cidadãos autônomos, críticos participativos, zelar pela realização dos objetivos educacionais, promover um diagnóstico da realidade escolar e da avaliação institucional (FUJITA, 2015, p. 202).

Dessa forma, conforme a citação acima, o perfil característico do gestor está baseado em uma lista de atividades que deve executar ações que se fundam em habilidades e competências desenvolvidas ou a desenvolver pelo profissional da área.

No artigo 6, *Desafios Teórico-metodológicos para as Pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar*, de Graziela Zambão Abdian, Paulo Henrique Costa Nascimento e Nathália Delgado Bueno da Silva (2016), é estabelecido o seguinte objetivo: analisar desafios às pesquisas em administração/gestão educacional/escolar, procedendo à identificação dos resultados de bibliografia na área, explicitando alguns referenciais presentes nas pesquisas, apresentando os limites e desafios que se lançam para o avanço na produção de conhecimento nessa área.

Publicado em 2016, o artigo descreve uma trajetória de busca e análise de literatura acumulada sobre a temática administração/gestão e faz considerações importantes sobre elementos que pautam o assunto, debruçando-se sobre as limitações e fragilidades que se impõem ao avanço da produção de conhecimento sobre esse campo da educação. Os três pesquisadores optaram por utilizar juntas as expressões administração/gestão educacional/escolar, embora considerem que

há um debate em torno da terminologia na área. No entanto, preservaram os modos como os trabalhos analisados entendiam tais expressões.

Esse artigo, em particular, faz uma discussão sobre a semântica, argumentando que os elementos constituintes da administração/gestão educacional/escolar, até 1980, eram utilizados de forma binária, o que é considerado uma herança de estudos em que a base teórica era empresarial. Com a abertura política no período de redemocratização, a partir de 1985, o referencial teórico crítico passa a ser incorporado nos estudos de educação e administração escolar. Esse fato começa a mudar a concepção tecnicista. A nova compreensão descrita nos trabalhos acadêmicos é da gestão como ato político a serviço da transformação social. A ideia era diferenciar o processo pedagógico do processo fabril.

Abdian, Nascimento e Silva (2016) destacam que suas hipóteses, ao realizarem esse estudo, não eram de que o conhecimento não evoluiu ou deveria evoluir ou de que o conhecimento produzido até ali era bom ou ruim. Tratava-se, na verdade, de uma hipótese, segundo eles inconsciente, de que o conhecimento e seu avanço não estão prontos e uniformes para serem acessados e delineados seu progresso, mas fragmentados e disformes para que sejam construídos alinhando sua dispersão.

Abdian, Nascimento e Silva (2016) denotam que todas as experiências e referências definiam a atualidade dos pesquisadores em formação, com muito ainda a ser explorado no campo da administração/gestão educacional/escolar. Concluem que restam muitos desafios, mas que as estratégias para os enfrentar ainda não estão definidas. Abdian, Nascimento e Silva (2016), alertam que, diante dos desafios e expectativas, precisamos andar com o intuito de discernir três campos, científico, profissional e político. Por fim, utilizam as palavras de Canário (2006, p. 155), expressando que os campos 'científico, profissional e político' servem para fugir "[...] dos três pecados capitais da prática da educação, tentação normativa e prescritiva".

O artigo 7, *Sentidos de Política e de Gestão nas pesquisas sobre a escola*, de Graziela Zambão Abdian, Éderson Andrade e Ana Lúcia Garcia Parro (2017), tem o objetivo de explorar algumas perspectivas teórico-metodológicas que se fazem presentes nos estudos sobre/na escola, buscando analisar os sentidos que elas atribuem à política e à gestão.

Os autores Abdian, Andrade e Parro (2017) recorrem à obra de Silva Júnior e Ferretti (2004), que defendem a posição de que a prática escolar traz em seu cerne

a capacidade de formar um ser social “em si e para si”, como referem em suas pesquisas. Entendem que, quando a prática resulta “em si” (formação para a individualidade/satisfazem necessidades), trata-se de uma prática alienada e alienante, mas quando resultam em práticas que orientam-se pelo “para si” (formação para coletividade/ criam necessidades), contribuem para o desenvolvimento “ulterior do ser humano” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 58).

Essa ideia transita pelo ideal da escola como objeto central nas pesquisas em que se possa compreender a repercussão das “reformas educacionais na prática escolar” (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017, p. 738), ao mesmo tempo, também ressalta o contexto da pesquisa que considera a especificidade da escola.

Outro ponto importante levantado por é a “[...] divisão entre política e gestão escolar que tem enfraquecido o desenvolvimento teórico-metodológico da gestão, pois binariza o campo ao pensar os sentidos das políticas como produções governamentais” (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017, p. 736).

Essa divisão provoca reflexões em duas linhas: ora sinaliza o governo como aquele que não consegue propor uma forma de gestão democrática que resulte em mudança social, ora analisa a forma como a organização escolar e o cotidiano operam com as políticas. Segundo os autores, essa dualidade de percepções apresenta convergência nos sentidos que atribui que a gestão escolar seja mediadora das políticas educacionais.

Como conclusões, o artigo 7 elucida as mudanças significativas que ocorreram nos estudos teóricos-metodológicos, na intenção de atribuir-lhes uma teoria crítica e a inevitabilidade de compreender a escola, mas aceitam que, se mantiverem os modos de pensar e fazer pesquisa, estes apresentam limitações para o entendimento da prática cotidiana escolar.

Por fim, com relação ao artigo 8, *Os Desafios da Gestão Escolar, de Regina Almeida Soares Correia*, tem como objetivos “[...] conhecer a dimensão política que vem sendo adotada em redes de ensino, analisar as estratégias utilizadas como ferramenta estatística dentro do setor educacional e refletir sobre o papel do gestor escolar frente ao direcionamento da educação” (CORREIA, 2019, p. 30-31). Este artigo intenciona ainda, “[...] articular a teoria com a busca de soluções de problemas da área da gestão educacional e práticas pedagógicas presentes no dia a dia dos administradores educacionais com reflexo direto no corpo escolar” (CORREIA, 2019, p. 31). Ao abordar os desafios atuais do gestor, traz como exemplos a questão da

qualidade, da gestão democrática e da participação. Correia (2019), toma em sua escrita a gestão escolar/educacional como sinônimos, o que é expresso na escrita quando utiliza, tanto um termo quanto o outro, referindo-se ao contexto da escola.

O perfil do gestor é delineado por meio das competências e habilidades que este deve ter, ou seja, liderança, capacidade de resolução de problemas, comunicação, organização, conhecimento, autonomia, entre outras (CORREIA, 2019). Baseada na bibliografia que analisei, Correia (2019) define que a gestão escolar precisa estar comprometida com a democracia, a fim de promover a participação de todos os envolvidos na construção do ambiente escolar; que a contribuição da equipe pedagógica escolar, isto é, orientador e supervisor, precisa ser efetiva e alinhada aos preceitos e diretrizes da escola; e adotar uma postura de parceria para buscar a solução dos problemas.

Conclui que, para se efetivar uma gestão escolar de caráter participativo, é preciso que a democratização da escola se realize na participação dos sujeitos nos processos de decisão, de escolhas coletivas, vivências, aprendizagens e construção de projetos. Uma estrutura coletiva bem alinhada pode promover o sucesso da instituição com impacto positivo na sociedade (CORREIA, 2019).

Após a elaboração do panorama acadêmico do campo da gestão escolar, foi necessário cruzar as informações, considerando a temática e o objeto de estudo da tese, a fim de pesquisar produções textuais disponíveis para os descritores: “gestão escolar” AND “desigualdades”; “gestão” AND “desigualdades” e “escola” AND “desigualdades”.

Dessa forma, o segundo momento da Revisão de Literatura corresponde à busca por Teses e Dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. A busca por artigos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, vinculada ao MEC. O levantamento dos trabalhos foi realizado entre 10 de maio e 20 de julho de 2020. Foi utilizado o operador Booleano “AND”, com o intuito de acessar apenas trabalhos que englobassem todas as palavras-chaves digitadas para pesquisa.

Seguindo a estratégia da busca por descritor, a Revisão de Literatura obedeceu a três etapas. Em cada etapa, apliquei um conjunto de regras que permitiu encontrar, mapear, selecionar e categorizar os textos. Cada descritor compôs uma etapa no trabalho de revisão dos textos. À cada etapa da pesquisa, empreguei filtros, a fim de refinar a busca. O material foi organizado em planilha *Excel*, o que

permitiu a elaboração de tabelas e gráficos, registrando as informações mais relevantes, como o tipo textual, o título, as palavras-chave, autores, ano de publicação, periódico. Foi mantido o processo de análise já descrito anteriormente. A seguir, descrevo e ilustro sucintamente cada etapa, conforme levantamento e resultados encontrados.

4.2.1 Panorama acadêmico da gestão escolar e desigualdades

Inicialmente, procurei por dissertações e teses no catálogo da CAPES que obedecessem aos descritores “gestão escolar” AND “desigualdades”, no contexto da educação básica e em nível nacional. Utilizei os seguintes filtros: área de concentração - Educação; grande área – Educação; programa de pós-graduação-Educação; encontrei o total de 43 trabalhos. Ao refinar meus resultados por tipo, resultou em 32 dissertações e 11 teses. Logo após, apliquei o recorte de tempo 2010 a 2020, o que apresentou a seguinte configuração: das dissertações, 2010 (2), 2011 (3), 2012 (3), 2013 (2), 2014 (3), 2015 (4), 2016 (5), 2017 (1), 2018 (2), 2019 (4), 2020 (3); das teses 2010 (1), 2012 (1), 2014 (1), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (2), 2018 (2) 2019 (1), 2020 (2). Em seguida, descartei os trabalhos que não faziam parte do período estipulado, retirando 1 dissertação e 2 teses. Dessa forma, o total ficou em 31 dissertações e 9 teses, totalizando 40 trabalhos. Após, foi elaborada uma planilha no *Word*, organizando os textos por ano, quantidade, tipo, plataforma, referências, autor(es), *link* de acesso e temáticas. Posterior a essa etapa, foi realizada uma pesquisa nos *links* dos trabalhos, fazendo os respectivos *downloads*. Com essa tarefa, verifiquei que 2 duas dissertações não estavam disponíveis; por isso, foram excluídas da planilha. Também, foi constatado que um trabalho estava lançado na plataforma como dissertação, mas era uma tese, tendo de ser excluído. Dessa ação, restaram 28 dissertações catalogadas. Com relação às teses, foi verificado que 3 delas não estavam disponíveis para pesquisa e, do mesmo modo, foram excluídas. Dessa ação, restaram 6 teses catalogadas. Assim, foram totalizadas, no resultado de busca, na plataforma CAPES, entre dissertações e teses, 34 trabalhos.

Em seguida, efetuei a busca na BDTD, aplicando o mesmo descritor. Antes de aplicar os filtros, encontrei 237 trabalhos. Após, utilizando a mesma metodologia, estipulando o recorte temporal de 2010 a 2020, aplicando o filtro tipo de documento,

programa de pós-graduação – Educação, área de conhecimento – Educação, aplicando o filtro de linha sugerido, obtive como resultados 12 dissertações e 6 teses. Tive a seguinte configuração: das dissertações, 2011 (1), 2012 (1), 2013 (2), 2015 (1), 2016 (2), 2018 (1), 2019 (4); das teses, 2014 (2), 2016 (1), 2017 (1), 2019 (2). Alguns anos demonstraram lacunas de publicações e alguns trabalhos foram encontrados em ambas as plataformas de dados, o que provocou a exclusão.

A seguir, foi repetido o procedimento com a busca por artigos, aplicando o mesmo descritor; porém, os filtros não puderam ser os mesmos em função da plataforma de periódicos da CAPES disponibilizar outros. Procurei artigos por pares, referentes à educação básica e em português; logo, apareceram 326 textos. Apliquei, então, o critério do tempo, 2010 a 2020, o que resultou em 118 artigos. Em seguida, apliquei a área de conhecimento – Educação e programa de pós-graduação – Educação, o que resultou em 47 artigos. Após essa fase, os artigos foram catalogados e examinados com vistas à seleção dos que mais se aproximavam do descritor de interesse. Nessa fase, igualmente, foram descartados artigos que, pela leitura de seus resumos, demonstravam tratar de temas muito específicos ou muito abrangentes, ou ainda que abordavam a gestão escolar em relação a questões de saúde do docente. Similarmente, foram descartados escritos que abordavam gênero, biblioteca na escola, comunicação, saúde, sociologia e política. Com isso, restaram, no levantamento, 17 artigos catalogados e categorizados. Criei a Tabela 1, intitulada *artigos, dissertações e teses com o descritor “gestão escolar” AND “desigualdades”*.

Tabela 1 – Teses, dissertações e artigos para o descritor “gestão escolar” AND “desigualdades”

DOCUMENTO	PLATAFORMAS		TOTAL
	CAPES	IBICT	
Teses	6	6	12
Dissertações	28	12	40
Artigos	17		17

Fonte: Elaborada pela autora.

Na continuação das análises, após a leitura dos resumos desses escritos, utilizei a ferramenta digital *Software Excel Microsoft*, para elaborar uma planilha com a categorização dos textos conforme as temáticas, tabelas demonstrativas e gráficos ilustrativos do que foi encontrado e selecionado. Essa tarefa auxiliou no

aprofundamento do conhecimento produzido, no conhecimento teórico sobre a gestão escolar e desigualdades, possibilitando novas reflexões.

A categorização dos textos por temática foi realizada por tipo de produção. Por essa razão, criei a Tabela 2, intitulada *Temáticas por teses*, que demonstra a quantidade de temáticas encontradas nas teses com o percentual respectivo e conforme a ocorrência nos textos.

Tabela 2 – Temáticas por ocorrência e proporção nas teses

DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Teses	Relação professor-aluno	1	8
	Educação	1	8
	Saberes formativos	1	8
	Escola	2	17
	Gestão	3	25
	Políticas públicas	4	34
		12	

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 3, denominada *Temáticas por dissertações*, apresenta a quantidade de temáticas encontradas nas dissertações com o percentual respectivo e de acordo com a ocorrência nos textos.

Tabela 3 – Temáticas por ocorrência e proporção nas dissertações

DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Dissertações	Movimento passe livre	1	3
	Educação em Direitos Humanos e de Gênero	1	3
	Desigualdades escolares/educacionais	2	5
	Socialização	2	5
	Fracasso/abandono escolar	2	5
	Escola	2	5
	Família e escola	3	7
	Descentralização	3	7
	Avaliação	3	7
	Questão étnico-racial	4	10
	Educação	4	10
	Gestor/gestão escolar	13	33
		40	

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 4 chama a atenção para as *Temáticas por artigos*, mostrando a quantidade de temáticas encontradas nos artigos com o percentual respectivo, conforme a ocorrência nos textos.

Tabela 4 – Temáticas por ocorrência e proporção nos artigos

DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Artigos	Reforma democrática	1	6
	Desigualdades	1	6
	Indicadores	1	6
	Escola e tecnologias	1	6
	Educação antirracista	1	6
	Exclusão	1	6
	Escola	2	12
	Gênero	2	12
	Políticas públicas	2	12
	Gestão escolar	5	28
			17

Fonte: Elaborada pela autora.

Logo após, criei os Gráficos 6 a 10, que demonstram de forma mais específica o percentual nos tipos textuais pesquisados que abordam a temática. Esses gráficos permitiram a sistematização, organização e visualização do material, como mostrado a seguir.

Gráfico 6 – Proporção de teses que abordam as temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

As temática se distribuem de maneira que, temas como as Políticas públicas e Gestão ganham destaque nas abordagens das teses.

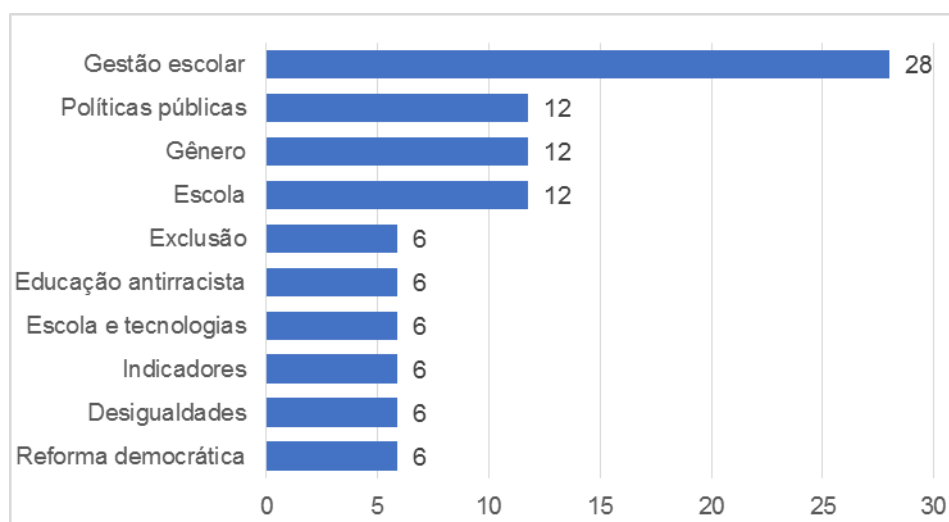
Gráfico 7 – Proporção de dissertações que abordam as temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse caso ampliaram-se as temáticas abordadas, mas Gestor/gestão escolar se destaca demonstrando um alto percentual em relação às outras temáticas.

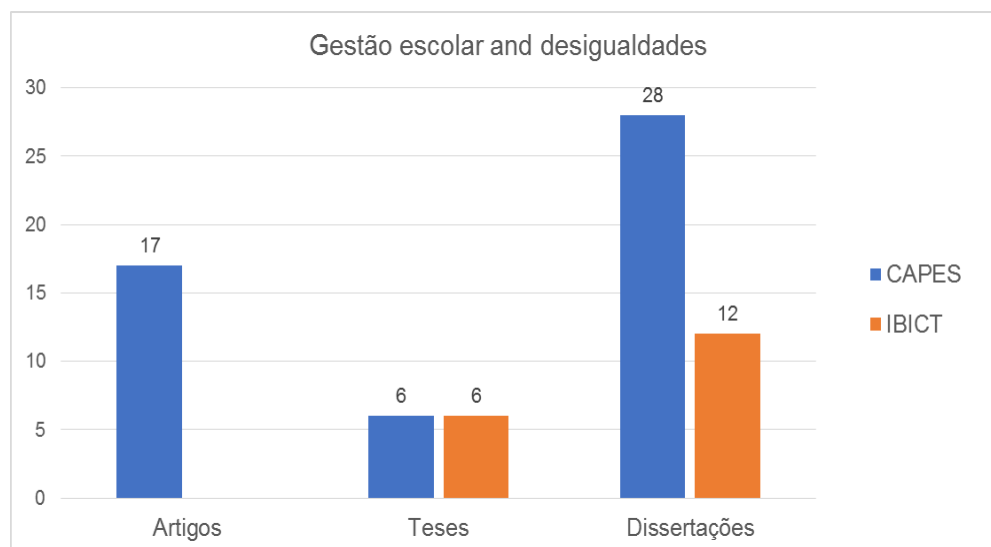
Gráfico 8 – Proporção de artigos que abordam as temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

Feito isso, verifiquei que as temáticas se repetiam nos diferentes tipos de textos trabalhados (artigos, dissertações e teses); decidi, então, reorganizá-las, agrupando tudo o que era semelhante ou que aparecia duplamente. Dessa forma, obtive uma nova categorização, evidenciando os temas mais referenciados nas produções elencadas nesta revisão de literatura. Assim, os gráficos 9 e 10 evidenciam tais resultados.

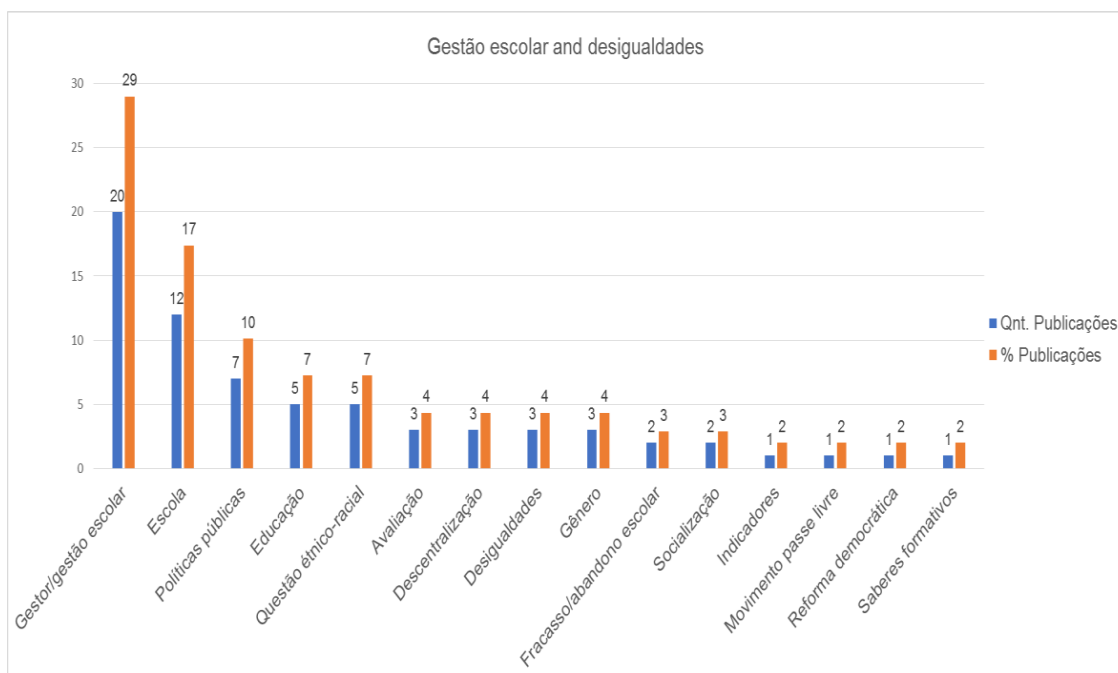
Gráfico 9 – Quantidade de publicações por artigos, dissertações e teses nos repositórios para o descritor “gestão escolar” AND “desigualdades”



Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo momento de Revisão de Literatura, nas bases de dados da CAPES e IBICIT, destaca-se a quantidade de publicações de dissertações para o descritor pesquisado nas duas plataformas.

Gráfico 10 – Quantidade de temáticas e proporção por publicações para o descritor “gestão escolar” AND “desigualdades”



Fonte: Elaborado pela autora.

Os Gráficos 9 e 10 demonstram, respectivamente, os resultados da categorização final do material encontrado nos repositórios e a reorganização por temáticas a fins no levantamento geral para esse descritor.

4.2.2 Panorama acadêmico da gestão e desigualdades

Na sequência, foi realizado o mesmo processo para o descritor “gestão AND “desigualdades”, respeitando os mesmos princípios desenvolvidos na fase anterior. Então, para esse descritor, no Banco de Teses e Dissertações (CAPES), foram encontrados, inicialmente, 1490 trabalhos, sem a aplicação de nenhum critério ou filtro. Em seguida, ao utilizar os critérios da área do conhecimento - Ciências Humanas; e como Área do conhecimento – Educação, esse número reduziu para 165 resultados. Logo após, ao aplicar mais critérios como a Área de concentração - Educação; o filtro de linha disponível, no caso, Educação, e a exclusão de todos os trabalhos que tratavam do ensino superior, restaram 57 escritos entre dissertações e teses, assim distribuídos: 39 dissertações e 18 teses conforme os anos, apresentaram a seguinte configuração para dissertações, 2010 (5), 2011 (4), 2012 (5), 2013 (2), 2014 (2), 2015 (6), 2016 (2), 2017 (6), 2018 (1), 2019 (3), 2020 (3); e para as teses, 2011 (1), 2012 (2), 2013 (1), 2014 (2), 2015 (2), 2016 (5), 2017 (2), 2018 (1), 2019 (1), 2020 (1). Como na fase anterior, alguns anos apresentaram lacunas de publicações para o descritor. No banco de teses e dissertações da CAPES, o número de dissertações e teses encerrou com o total de 55 trabalhos selecionados e analisados.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD IBCT), busquei por dissertações e teses para o descritor “gestão AND “desigualdades” e obtive o resultado de 844 trabalhos disponíveis. Ao aplicar os mesmos filtros já citados anteriormente, a quantidade caiu para 13 textos, divididos em 10 dissertações e 3 teses, distribuídos entre os anos como segue: das dissertações, 2011 (1), 2012 (1), 2013 (3), 2016 (2), 2018 (1), 2019 (2); das teses, 2015 (1), 2019 (2). Com a aplicação dos filtros de linha durante a busca, dá para perceber uma drástica redução das produções, pois muitos trabalhos são da área de ciências sociais; uma parte significativa se direciona ao ensino superior. Dessa forma, o resultado, final da pesquisa, nessa plataforma, foi de 13 trabalhos.

Depois, no Portal de Periódicos da CAPES, obedecendo aos mesmos princípios; porém, com os filtros disponibilizados pela plataforma, foram buscados artigos. A quantidade de textos para o descritor “gestão” AND “desigualdade” apresentados na janela de busca avançada, foi de 2895. Segui a pesquisa de artigos por pares, em português e referentes à educação básica, o que resultou em 1777 escritos. Após, apliquei, o recorte temporal de 2010 a 2020, e esse número reduziu para 405 produções. Ao delimitar a área de conhecimento – Educação e programa de pós-graduação – Educação, resultou em 38 artigos selecionados para categorizar. Nessa atividade, similarmente às anteriores, foram lidos os resumos, analisado o contexto textual e excluídos aqueles que tinham pouca ou nenhuma aproximação com o descritor em destaque. Desse comando, restaram 37 textos que compuseram a planilha elaborada em ferramenta digital *Software Excel Microsoft*. Os dados da planilha foram tabelados e estão disponíveis na Tabela 5, demonstrando a proporção de produções nas respectivas bases de dados.

Tabela 5 – Artigos, dissertações e teses para o descritor “gestão” AND “desigualdades”

DOCUMENTO	PLATAFORMAS		TOTAL
	CAPES	IBICT	
Teses	18	3	21
Dissertações	39	10	49
Artigos	37		37

Fonte: Elaborada pela autora.

Observei que mesmo revistas que não têm como tradição a publicação de textos da educação costumam eventualmente publicar nessa área. Um exemplo disso é a *Revista de Administração Pública* (RAP). Além disso, constatei que a maior parte da literatura que trata do tema desigualdades aparece localizada na área de Ciências Sociais, o que demandou uma olhada minuciosa no acervo disponibilizado a cada comando utilizado. A categorização dos textos por temáticas desenvolvidas seguiu a ordem da tipologia das produções (artigos, dissertações e teses). Nessa ação, foram elaborados três tabelas e três gráficos com os dados da categorização. A Tabela 6 apresenta a ocorrência das temáticas que se destacaram nas teses.

Tabela 6 – Temáticas por ocorrência e proporção nas teses

DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Teses	Formação docente	1	5
	Mobilidade docente	1	5
	Currículo	1	5
	Questão étnico-racial	1	5
	Reformas educacionais	1	5
	Parceria público privada	1	5
	Imagem do professor	1	5
	Educação/formação	2	9
	Escola	2	9
	Políticas públicas/educacionais	10	47
		21	

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, dentre as teses examinadas, a Tabela 6 demonstra o número de ocorrências e o percentual ocupado pelas temáticas nesses textos, em que, Políticas públicas/educacionais apresenta-se como o assunto de maior preferência.

Já a Tabela 7 mostra o número de ocorrências das temáticas presentes nas dissertações.

Tabela 7 – Temáticas por ocorrência e proporção nas dissertações

DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Dissertações	Acesso à escola pública	1	2
	Indicadores educacionais	1	2
	Participação	2	4
	Inclusão	2	4
	Estudo e trabalho	2	4
	Desigualdades	2	4
	Correção de fluxo	2	4
	Abandono/evasão escolar	2	4
	Educação integral	6	12
	Gestor/gestão escolar	7	14
	Políticas públicas/educacionais	7	14
	Educação/formação	7	14
	Questão étnico-racial	8	16
		49	

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, dentre as dissertações examinadas, a Tabela 7 demonstra o número de ocorrências e o percentual ocupado pelas temáticas nesses textos, em que, a Questão étnico-racial apresenta-se como o assunto de maior preferência.

Por sua vez, a Tabela 8 traz o número de ocorrências das temáticas por artigos.

Tabela 8 – Temáticas por ocorrência e proporção nos artigos

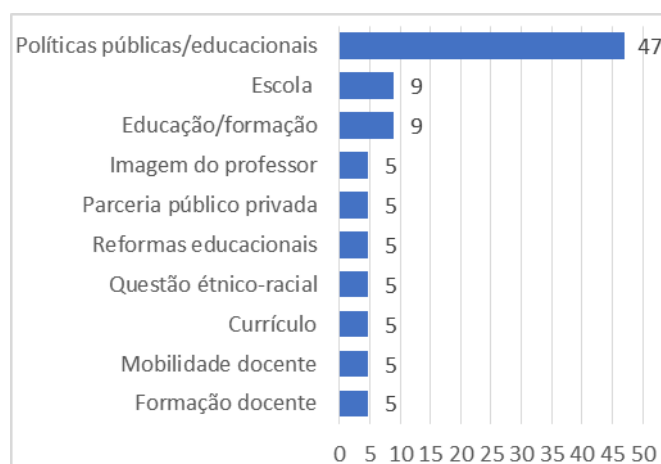
DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Artigos	Indicadores educacionais	2	5
	Gestão escolar	2	5
	Financiamento	2	5
	Público-privado	3	8
	Questão étnico-racial	3	8
	Desigualdades	3	8
	Educação/formação	4	11
	Formação docente	4	11
	Políticas e desigualdades	4	11
	Escola	5	13
	Políticas públicas/educacionais	7	18
			37

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, dentre os artigos examinados, a Tabela 8 demonstra o número de ocorrências e o percentual ocupado pelas temáticas nesses textos, em que, Políticas públicas/educacionais apresenta-se como o assunto de maior preferência.

Os dados apresentados nas Tabelas 6, 7 e 8 denotam que muitos temas se repetem entre os tipos textuais. Também, existe uma gama diversificada de temas. Já os gráficos demonstram, ainda, o frequente número de temas que são os mais verificados tanto nas teses, quanto nas dissertações e artigos, como é o caso, por exemplo, do tema políticas públicas/educacionais, que aparece com 47% de incidência entre as teses, 14% entre as dissertações e 18% entre os artigos. Desse modo, elaborei o Gráfico 11, intitulado *percentagem de teses por temática*, o qual propicia uma visão mais objetiva das temáticas encontradas nas teses.

Gráfico 11 – Proporção de teses que abordam as temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 11 podemos visualizar em termos percentuais a diferença quantitativa entre as temáticas que se destacaram na abordagem, dentre as teses examinadas.

No Gráfico 12 podemos visualizar em termos percentuais, a diferença quantitativa entre as temáticas que se destacaram na abordagem, dentre as dissertações examinadas.

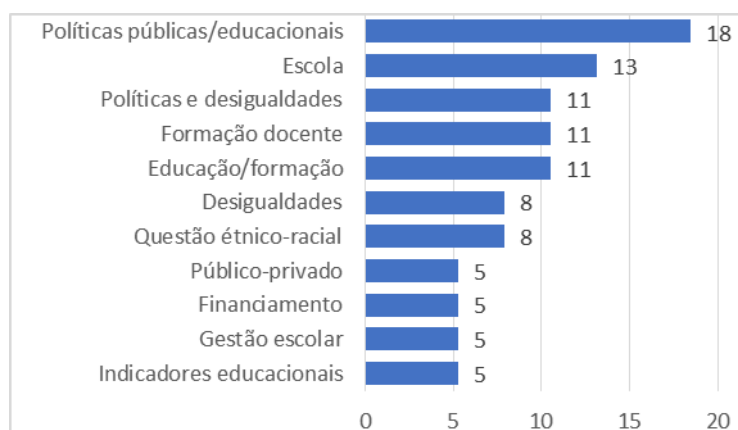
Gráfico 12 – Proporção de dissertações que abordam as temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 13 podemos visualizar em termos percentuais a diferença quantitativa entre as temáticas que se destacaram na abordagem, dentre os artigos examinadas.

Gráfico 13 – Proporção de artigos que abordam as temáticas

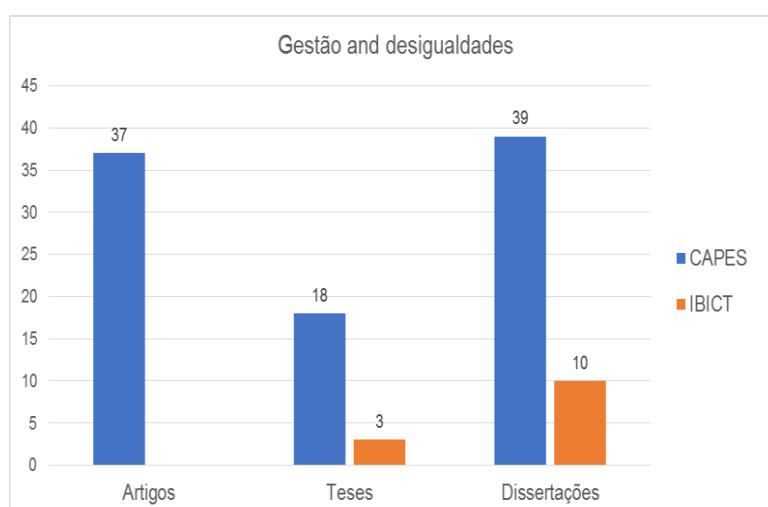


Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, os Gráficos 11, 12 e 13 dos diferentes tipos textuais analisados propiciam uma visão mais objetiva das temáticas encontradas.

Observando a frequente repetição entre os temas nos diferentes tipos textuais, fiz uma nova categorização, reorganizando-os, agora, sem considerar o tipo de produção textual, mas a duplicidade, o número de ocorrências nos trabalhos e a especificidade do assunto. Desse modo, o resultado anterior, de 34 temáticas, apresentadas nos gráficos, após o reagrupamento, reduziu para 15. Assim, os Gráficos 14 e 15, respectivamente, demonstram a quantidade de produções e as temáticas mais desenvolvidas no cômputo geral. O Gráfico 14 apresenta a finalização do levantamento do material encontrado nos repositórios para o descritor.

Gráfico 14 – Quantidade de publicações por artigos, dissertações e teses nos repositórios para o descritor “gestão” AND “desigualdades”

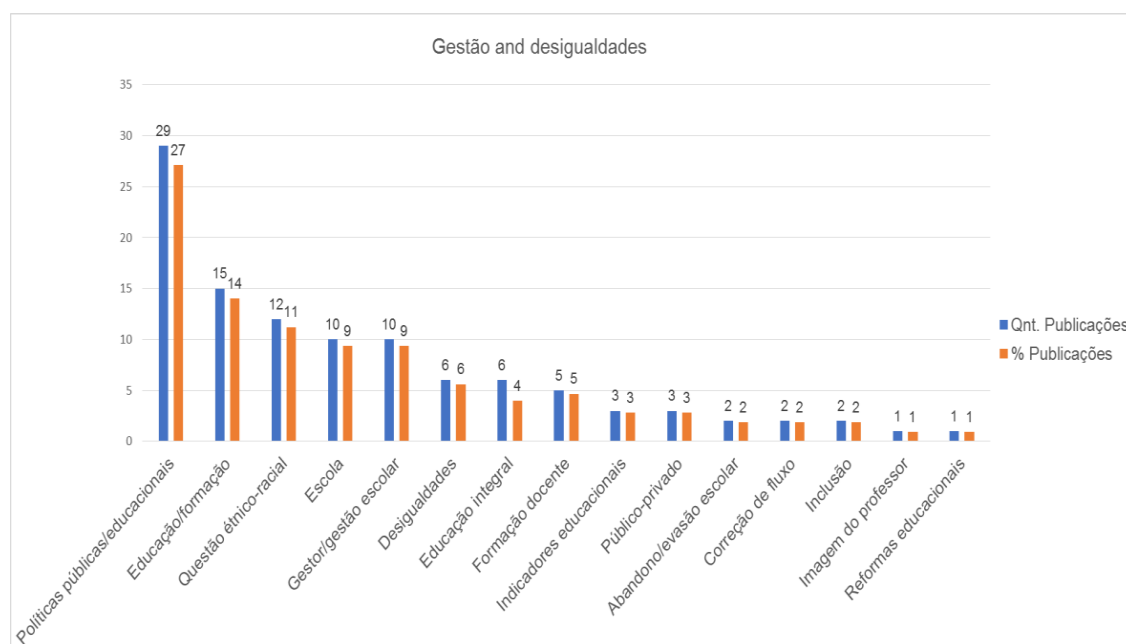


Fonte: Elaborado pela autora.

Desa forma, o Gráfico 14 demonstra no cômputo geral percentual dos respectivos tipos textuais, pesquisados em cada repositório. Evidenciando destaque para a CAPES no levantamento quantitativo de teses, dissertações e artigos para o descritor pesquisado.

Já o Gráfico 15 demonstra o número de temáticas com as quais me deparei nos textos ao selecionar e analisar o material reunido.

Gráfico 15 – Quantidade de temáticas e proporção por publicações para o descritor “gestão” AND “desigualdades”



Fonte: Elaborado pela autora.

As 15 temáticas demonstradas no Gráfico 15 se destacaram nos textos por serem, repetidas vezes, abordadas nas teses, nas dissertações e nos artigos analisados. A partir delas, verifiquei mais efetivamente os escritos que poderiam contribuir com a reflexão nesta tese, já que a pulverização de textos para o descritor investigado era vasta nas plataformas utilizadas.

4.2.3 Panorama acadêmico da escola e desigualdades

Nesta etapa, foi desenvolvido o mesmo plano de ações para a Revisão de Literatura, mas para o descritor “escola” AND “desigualdades”, no total da literatura produzida entre 2010 e 2020. Seguindo os mesmos critérios, bem como utilizando as mesmas plataformas digitais, busquei, no Banco de Teses e Dissertações da

CAPES, o acervo disponível, e encontrei 161 trabalhos, distribuídos entre 111 dissertações e 50 teses. Ao aplicar em todos os campos os filtros de linha – Educação, reduziu bastante o número de produções. Assim, não apresentaram resultados os anos de 2010, 2011 e 2012, tanto para as dissertações quanto para as teses. Ao aplicar o critério do recorte de tempo, obtive 20 dissertações e 11 teses divididas entre os anos, como segue: das dissertações 2013 (2), 2014 (3), 2015 (3), 2016 (1), 2017 (4), 2018 (2), 2019 (3), 2020 (2); das teses, 2013 (1), 2014 (2), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (3), 2018 (1), 2019 (1), 2020 (1). Como resultado, entre os selecionados e categorizados, fiquei com 31 trabalhos.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi desenvolvido o mesmo processo de Revisão de Literatura. O levantamento inicial foi de 101 trabalhos, divididos em 66 dissertações e 35 teses. Verifiquei que alguns trabalhos se repetiam nas plataformas, alguns que, ao ler os resumos, constatei que a referência maior era ao ensino superior, o que levou a 6 exclusões. Ao empregar os filtros de linha e o critério de recorte temporal 2010 a 2020, as produções ficaram muito reduzidas, chegando ao número de 3 dissertações e 5 teses distribuídas entre os anos: as dissertações, 2012 (1), 2014 (1), 2016 (1); das teses, 2013 (1), 2014 (1), 2016 (1), 2017 (2). O levantamento final somou 8 trabalhos que foram analisados e categorizados.

Na continuidade do processo, foram pesquisados, no Portal de Periódicos da CAPES, artigos que tivessem sido escritos no período de 2010 a 2020, para o mesmo descritor. O acervo inicial identificado foi de 509 escritos. Ao adotar os critérios de tempo e de referência à educação básica, os artigos se reduziram a 440. Logo após, apliquei os filtros de linha, português, periódicos por pares e ciências humanas, chegando ao número de 218 textos. Verifiquei, ao fazer uma varredura nos resumos, que muitos deles tratavam de assuntos relacionados à saúde e à assistência social, muitos eram repetidos. Refinando os resultados, restaram 124 textos. No entanto, na pesquisa, ainda aparecia relacionando o descritor “escola” AND “desigualdades” a aspectos populacionais, análise comparativa, mas relacionada à escola e educação eram pouquíssimos. Assim, utilizei os critérios de exclusão e aproximação com o descritor, descartando os escritos que tratavam de saúde, biblioteca na escola e demografia. Utilizei os filtros de linha disponíveis, como “educação e escola”, chegando ao resultado de 7 artigos, que foram categorizados e analisados. A Tabela 9, intitulada *Artigos, dissertações e teses para o descritor*

“escola” AND “desigualdades”, com o resultado do levantamento de literatura por plataforma e tipo de texto,

Tabela 9 – Artigos, dissertações e teses para o descritor “escola” AND “desigualdades”

DOCUMENTO	PLATAFORMAS		TOTAL
	CAPES	IBICT	
Teses	11	5	16
Dissertações	20	3	23
Artigos	7		7

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação à categorização dos textos, ao selecionar por temáticas desenvolvidas e tipo textual, ou seja, artigos, dissertações e teses, resultou em três tabelas e três gráficos, de acordo com os dados expostos nos resumos e nos títulos de cada produção. Como apresento a seguir, nas tabelas e nos gráficos, respectivamente, há uma pulverização de temáticas, em que muitas delas se repetem nos diferentes tipos textuais produzidos e pesquisadas, o que se verificou na pesquisa dos três descritores.

A Tabela 10, intitulada *Temáticas por ocorrência e proporção nas teses*, demonstra esse levantamento bem como a quantidade de temáticas averiguadas nas teses e a respectiva proporção em relação ao total destas ocorrências temáticas.

Tabela 10 – Temáticas por ocorrência e proporção nas teses

DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Teses	Questão étnico-racial	1	6
	Tecnologias digitais	1	6
	Gênero e desempenho escolar	1	6
	Políticas públicas educacionais	1	6
	Escola pública	1	6
	Aprendizagem	2	13
	Qualidade da educação	2	13
	Segregação	2	13
	Desigualdades	5	31
			16

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, dentre as teses examinadas, a Tabela 10 demonstra o número de ocorrências e o percentual ocupado pelas temáticas nesses textos, em que, Desigualdades apresenta-se como o assunto de maior preferência.

A Tabela 11, denominada *Temáticas por ocorrência e proporção nas dissertações*, aponta o levantamento das temáticas nas dissertações com a respectiva proporção no total do acervo.

Tabela 11 – Temáticas por ocorrência e proporção nas dissertações

DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Dissertações	Correção de fluxo	1	4
	Escola e classe trabalhadora	1	4
	Formação continuada	1	4
	Educação integral	2	9
	Identidade	2	9
	Programa Bolsa Família	2	9
	Diversidade	3	13
	Desigualdades	5	22
	Políticas públicas/educacionais	6	26
			23

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 11 demonstra, dentre as dissertações examinadas, o número de ocorrências e o percentual ocupado pelas temáticas nesses textos, em que, Políticas públicas/educacionais apresenta-se como o assunto de maior preferência.

A Tabela 12, denominada *Temáticas por ocorrência e proporção nos artigos*, ilustra o levantamento das temáticas, bem como a respectiva proporção no total do acervo investigado.

Tabela 12 – Temáticas por ocorrência e proporção nos artigos

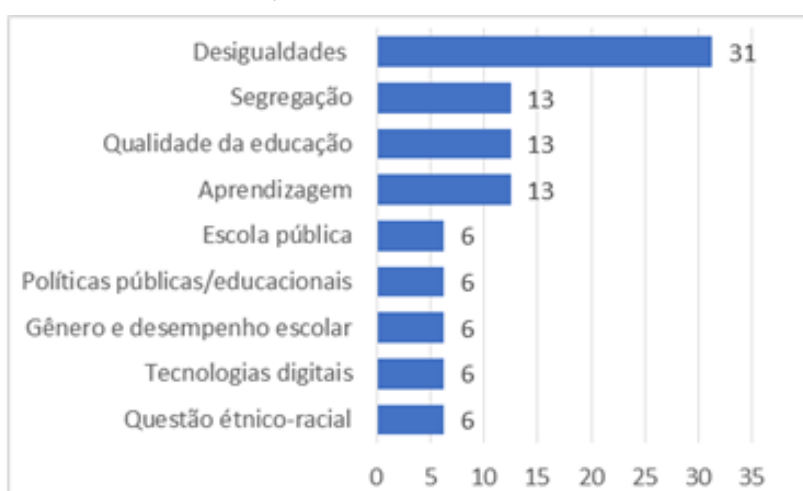
DOCUMENTO	TEMÁTICA	OCORRÊNCIA	%
Artigos	Escola e trabalho	1	14
	Programa Bolsa Família	1	14
	Desempenho	2	29
	Desigualdades	3	43
			7

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 12 demonstra, dentre os artigos examinados, o número de ocorrências e o percentual ocupado pelas temáticas nesses textos, em que, Desigualdades apresenta-se como o assunto de maior preferência.

Assim, também, os Gráficos 16, 17 e 18 dos diferentes tipos textuais analisados, propiciam uma visão mais objetiva da quantidade de tipo textual que aborda a temática. O Gráfico 16, chamado *Proporção de teses por temática*, propicia uma visão mais objetiva da quantidade de artigos, teses e dissertações que abordam tais temáticas.

Gráfico 16 – Proporção de teses que abordam as temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 16 podemos visualizar em termos percentuais a diferença quantitativa entre as temáticas que se destacaram na abordagem, dentre as teses examinadas.

No Gráfico 17 podemos visualizar em termos percentuais a diferença quantitativa entre as temáticas que se destacaram na abordagem, dentre as dissertações examinadas.

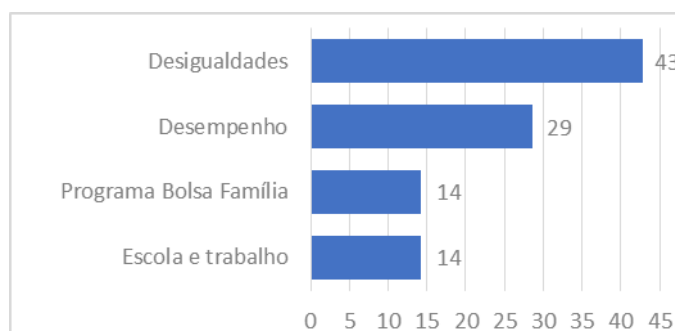
Gráfico 17 – Proporção de dissertações que abordam as temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 18 podemos visualizar em termos percentuais a diferença quantitativa entre as temáticas que se destacaram na abordagem, dentre os artigos examinados.

Gráfico 18 – Proporção de artigos que abordam as temáticas



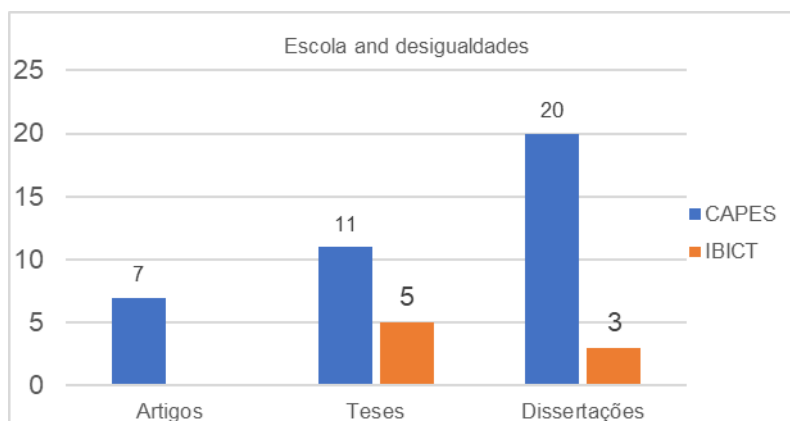
Fonte: Elaborado pela autora.

Logo após, procedi, então, na reorganização das temáticas, unindo o que era semelhante, dessa vez ignorando o tipo de texto (artigo, dissertação ou tese), bem como o repositório. Dessa forma, reduzi o número de temáticas, deixando-as permanecer quando o enfoque dado a elas no texto fosse totalmente diferente daquele que estivesse repetido. Além disso, verifiquei a quantidade de publicações que se ativeram a determinados temas, o que possibilitou a localização mais rapidamente em relação aos tipos de produções que mais se aproximavam do tema e objeto de pesquisa desta tese.

Desse comando, produzi os Gráficos 19 e 20, demonstrando o levantamento geral de produções nos respectivos repositórios e a proporção das produções

acadêmicas por cada temática considerando o descritor examinado como demonstrado a seguir.

Gráfico 19 – Quantidade de publicações por artigos, dissertações e teses nos repositórios pesquisados, para o descritor “escola” AND “desigualdades”

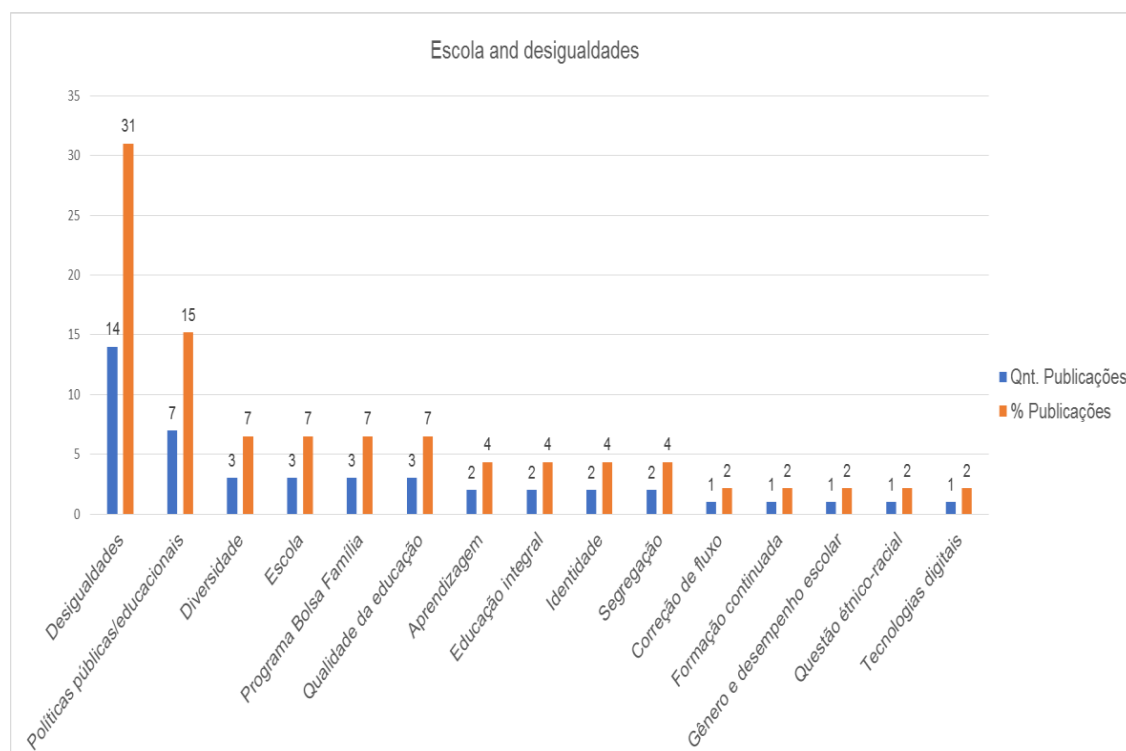


Fonte: Elaborado pela autora.

Desa forma, o Gráfico 19 demonstra no cômputo geral percentual dos respectivos tipos textuais, pesquisados em cada repositório. Evidenciando destaque para a CAPES no levantamento quantitativo de teses, dissertações e artigos para o descritor pesquisado.

Já o Gráfico 20 demonstra o resultado final das temáticas com que me deparei na seleção e análise dos textos para o descritor pesquisado. Essa ação reduziu o número de temas de 22 para 15, possibilitando o reagrupamento, como pode ser observado.

Gráfico 20 – Quantidade de temáticas e proporção por publicações para o descritor “escola” AND “desigualdades”



Fonte: Elaborado pela autora.

As 15 temáticas demonstradas no Gráfico 20 se destacaram nos textos por serem, repetidas vezes, abordadas nas teses, nas dissertações e nos artigos analisados. A partir delas, verifiquei mais efetivamente os escritos que poderiam contribuir com a reflexão nesta tese, já que a pulverização de textos para o descritor investigado era vasta nas plataformas utilizadas.

Para esse descritor, consegui encontrar 14 produções que tratam do tema desigualdades, representando 31% do material pesquisado entre artigos, dissertações e teses, enquanto o tema escola está para 7% das produções, com 3 publicações.

Com relação à pesquisa geral, com os três descritores, que envolveu várias etapas de categorização por temáticas, pela via da aproximação do tema e objeto de estudo desta pesquisa, fiz a seleção das produções olhando para os resumos, para os problemas de pesquisa, para o referencial teórico e conclusões, observando no que contribuíam para a minha pesquisa. Dessa forma, destaquei as referências teóricas que compunham com o processo de escrita final da tese.

Concluindo o segundo momento da Revisão de Literatura com a descrição dos procedimentos desenvolvidos, selecionei para análise e diálogo com esta tese, 12 trabalhos conforme o estudo para cada descritor: “Gestão escolar” AND “Desigualdades”; “Gestão” AND “Desigualdades”; “Escola” AND “Desigualdades”, apresentado a seguir.

4.3 Gestão escolar, gestão, escola e desigualdades: o que apontam as pesquisas?

A análise individual de cada texto selecionado foi providente com os seguintes critérios: (1) uma primeira leitura de conhecimento de cada material na sua íntegra; (2) uma segunda leitura olhando para o referencial teórico, para o desenvolvimento textual na sua articulação com os autores propostos e com a minha tese; (3) na terceira leitura, verificando a parte metodológica e destacando as contribuições para a minha pesquisa, por meio da elaboração de um resumo de cada texto. Desse modo, criei o Quadro 4, intitulado *Gestão escolar e desigualdades*, trazendo os trabalhos selecionados para esse descritor disponível no Apêndice A.

A dissertação-texto 1, *O Perfil dos diretores e da Gestão de Escolas públicas das capitais brasileiras: um estudo a partir do SAEB*, de Hebe Brito de Oliveira (2010), desenvolve o assunto da evolução do conceito de administração escolar até chegar à gestão e aos principais modelos de gestão escolar encontrados na literatura educacional. Essa dissertação apresenta dados e uma reflexão no sentido de compreender o perfil dos diretores e de gestão das escolas públicas urbanas do Brasil. Faz a reflexão sobre de que maneira o perfil do diretor e os modelos de gestão apresentados na literatura educacional se relacionam com as características socioeconômicas dos alunos das escolas (OLIVEIRA, H., 2010). A pesquisa qualitativa desenvolve a metodologia de análise de dados documentais.

A dissertação-texto 2, *Características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos na rede municipal de Campinas*, de Paula Pondian Tizzei (2011), trata da questão das diferenças de práticas de gestão para o bom rendimento dos alunos. Para tanto, estabelece comparações entre quatro escolas em que os alunos tiveram rendimentos acima ou abaixo da média. O problema está em compreender quais as características da gestão em escolas da rede municipal de Campinas que obtiveram resultados diametralmente opostos na avaliação do

Projeto Gerências Regionais da Saúde (GERES)⁸ em Campinas. O estudo de natureza qualitativa utilizou a metodologia comparativa, valendo-se de técnicas de produção de dados, entrevistas, questionários e observações com registro (TIZZEI, 2011).

O artigo-texto 3, *Desigualdades regionais em Educação: o potencial de convergência*, de Marcelo Medeiros e Luís Felipe Batista de Oliveira (2014), aborda a questão de como diferenças nas características das populações afetam resultados educacionais, tendo por base a análise desses fatores que intervêm nas desigualdades educacionais dentro e entre as regiões do país. A pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, apresenta um estudo de caso que descreve as informações obtidas em análise documental de inquérito domiciliar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁹. De maneira crítica e argumentativa, Medeiros e Oliveira (2014) aprofundam o estudo sobre as desigualdades educacionais, embasados nos dados apresentados na PNAD (2011), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰, com jovens de 14 a 17 anos das capitais brasileiras.

Segundo Medeiros e Oliveira (2014), as características familiares desempenham um importante papel no aproveitamento de jovens e crianças na escola; um exemplo é a característica relativa à baixa escolaridade dos pais. Esse dado já havia sido constatado como uma das causas dos baixos rendimentos dos alunos das escolas de periferia, provocando a desigualdade de aprendizagem. O resultado constante em duas pesquisas do levantamento da Revisão de Literatura constitui-se em elemento reflexivo nesta pesquisa.

O Quadro 5, intitulado *Gestão e desigualdades*, disponível no Apêndice A, apresenta os textos selecionadas para esse descritor.

A dissertação-texto 1, intitulada *Laboratório de aprendizagem: a redução de Desigualdades Educacionais e o Papel do Gestor*, de Ana Beatriz Alipaz Shimidt de Andrade (2013), reflete o processo de ensino e aprendizagem no laboratório de aprendizagem como meio de superação das desigualdades escolares. Para tanto, explora, em seu estudo, as fragilidades e potenciais desse espaço como uma

⁸ Projeto Gerências Regionais da Saúde...

⁹ Documento de Registro, realizado com as famílias na Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílios (PNAD) de 2011.

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

política pública, na intenção de implementar um modelo que promova a aprendizagem das crianças em defasagem cognitiva. Além de expor os desafios que dependem da implementação, de novas práticas pedagógicas, faz uma análise de ações da gestão que vêm contribuindo para o aperfeiçoamento dessa política no ambiente escolar.

Andrade (2013) cita e conceitua projetos como Escola Cidadã¹¹ e Escola Plural¹² projetos que influenciaram a criação de políticas que interrompessem o processo de crescente desigualdade entre os alunos na escola. É uma pesquisa qualitativa, que utiliza como proposta o estudo de caso e, como metodologia de produção de dados, a entrevista semiestruturada, análise documental, observação participante e registro escrito. O texto trata da questão das desigualdades escolares dando ênfase à desigualdade de aprendizagem no contexto escolar discutindo a prática e a gestão escolar.

A Dissertação-texto 2, denominada *Comportamento da Desigualdade Social Frente ao desempenho das Políticas Educacionais na Década da Educação*, de José Izeccias de Oliveira (2011), apresentou um estudo tendo como problema de pesquisa investigar quais são as características escolares que maximizam a aprendizagem dos estudantes avaliados no Projeto Gerências Regionais da Saúde (GERES) em 2005, Salvador/BA, diminuindo, simultaneamente, as desigualdades de desempenhos cognitivos. Oliveira, J. (2011), ao propor esse problema, aborda a questão importante do fenômeno da desigualdade e seus desdobramentos, afirmando, a partir de autores como Therborn (2001), que não existem respostas diretas a esta, mas que é possível, entretanto, firmar esclarecimentos e implicações, propor uma abordagem conceitual e analítica que apresente argumentos empíricos e pensar analiticamente seus determinantes, fazendo correlações entre eles, especialmente com a educação. A pesquisa de abordagem qualitativa segue a metodologia da descrição a partir da análise empírica exploratória com base em Revisão de Literatura.

¹¹ Escola cidadã é um projeto que prevê o repasse de recursos financeiros diferenciados para os estabelecimentos públicos estaduais através do fundo rotativo.

¹² Escola Plural é um projeto sob a forma de uma experiência, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, começou a ser implementado em 1995, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 alunos de Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais da Educação incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares.

A tese-texto 3, sob o título *Como as Escolas Fazem a Diferença? análise da eficácia e da equidade nas escolas avaliadas no projeto Geres 2005 de Salvador/BA*, de Marcos Antonio Vieira (2012), traz a preocupação em pesquisar quais as características escolares que maximizam as aprendizagens dos estudantes, em específico no projeto GERES 2005, diminuindo, simultaneamente, as desigualdades de desempenho cognitivo entre os estudantes.

A tese apresenta como uma das constatações do estudo que não são a raça, a etnia e o gênero os motivos dos baixos resultados dos estudantes, mas, sim, o nível socioeconômico, a baixa escolaridade dos pais dos estudantes e o índice de desenvolvimento humano (IDH) do bairro e da rede de ensino que impactam diretamente na questão dessa desigualdade. Essa constatação contribui para pensar como o baixo rendimento escolar, devido a não aprendizagem estar atrelada à questão da renda, o que apresenta consequências diretas no desenvolvimento humano, provocando as dificuldades de acesso, permanência e aprendizagem cognitiva. Isto é, as desigualdades de gênero, raça e etnia podem ser atenuantes no processo da desigualdade de aprendizagem na escola, mas o nível socioeconômico, determinado pela desigualdade de renda é que vai impactar significativamente nos baixos resultados, ou seja, a não aprendizagem dos estudantes. A pesquisa é de abordagem quantitativa, descritiva de dados quantitativos na educação básica, utilizando categorias de análise e a entrevista estruturada aplicada nas escolas.

O artigo-texto 4, intitulado *Uma escola justa contra o sistema de multiplicação de desigualdades*, de Ione Ribeiro Valle (2013), trata da apreensão dos mecanismos da escola conservadora e reprodutora, a fim de saber como a escola pode se tornar libertadora e justa. Para responder a essa questão, discute e argumenta que a igualdade e o mérito passam a figurar como princípios-chave à organização das sociedades, e o acesso de todos à instrução passa a ser uma bandeira de luta dos mais variados grupos revolucionários. À escola, é atribuído o papel de formar indivíduos autônomos, capazes de pensar por si mesmos e emanciparem-se da sujeição à ordem estabelecida (VALLE, 2013).

O texto, de abordagem qualitativa, faz uma análise de dois princípios que fundam os movimentos de escolarização e os projetos de democratização da educação das sociedades modernas, a igualdade e o mérito. Dessa forma, é feita uma análise descritiva, comentada a partir de teóricos como Bourdieu e Passeron (1970), Dubet (2006, 2008), Walzer (2003), e outros.

O artigo-texto 5, denominado *Gestão Educacional na Escola Pública e Desigualdades Sociais*, de Flávia Obino Corrêa Werle (2018), trata da análise e descrição de processos de avaliação e melhoria da gestão de uma escola pública municipal. O trabalho, de cunho qualitativo, desenvolve um estudo de caso utilizando como método entrevistas, conversas e registros escritos. O artigo evidencia a importância de a equipe diretiva das escolas de educação básica problematizar suas práticas de maneira que a escola se torne sensível às necessidades dos estudantes. A problematização da prática é fundamental para que seja possível construir uma escola mais autônoma e justa.

Finalmente, criei o Quadro 6, intitulado *Escola e desigualdades*, disponível no Apêndice A, apresentando os textos elencados para este descritor.

A dissertação-texto 1, *As Concepções de Desigualdade Social dos professores de uma escola pública com alto IDEB*, de Jucicleides Silveira Pael (2014), traz como problema compreender em que momento histórico a desigualdade começa a ser problematizada na educação e na formação de professores. Como desdobramento, procura identificar se, na escola com alto desempenho no IDEB, a desigualdade social é apontada pelos professores como algo que interfere no processo educativo e, também, caracterizar as razões para a desigualdade social, se estas forem mencionadas pelos professores, utilizando como base os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (PAEL, 2014). É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com método exploratório, utilizando as técnicas de análise documental (dados do INEP), e entrevistas semiestruturadas com professores.

Segundo Pael (2014), as concepções dos professores denotaram que as desigualdades interferem no processo educativo, porque ocorrem em razão do sistema capitalista, que produz desigualdades de distribuição de renda, baixo poder aquisitivo das famílias entre outros fatores. Essa conclusão do estudo ainda permanece, na minha visão, como um recorte limitado por parte dos entrevistados da pesquisadora Pael (2014). Tendo como justificativa que para esses professores, as desigualdades ocorrem fora da escola, isto é, eles não se percebem como agentes nesse processo de reprodução e perpetuação das desigualdades no ambiente escolar, como se não tivessem e nem exercessem nenhuma ação sobre a situação, ou seja, “não temos nada a ver com isso”.

A tese-texto 2, sob o título *A distopia do mérito: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM 2019*, de Cássio José de Oliveira da Silva (2019), apresenta o seguinte problema: como se estruturam as desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro? Silva, C. (2019) faz um mergulho nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), PNAD, atendo-se na análise das diversas versões dos questionários utilizados pelo INEP, estipulando o recorte temporal de 1998 a 2014.

Do ponto de vista de Silva, C. (2019), algumas evidências sobre o Brasil indicam que as desigualdades escolares em determinados níveis de ensino são persistentes e/ou aumentaram recentemente, mesmo tendo ocorrido uma maior escolarização da população. “O país ainda é marcado por níveis expressivos de exclusão, escolar e desigualdades educacionais” (SILVA, C., 2019, p. 326). O estudo qualitativo, com metodologia exploratória, utiliza a análise documental para descrever, de modo argumentativo, a dimensão da desigualdade educacional no ensino médio brasileiro.

O artigo-texto 3, intitulado *A Desigualdade Brasileira revelada pelos resultados de Indicadores Educacionais*, de Ricardo Ferreira Vitelli, Rosângela Fritsch e Rodrigo Dias da Silva (2019), faz um diagnóstico da educação brasileira, entre 2004 e 2014, a partir dos dados do IBGE e da PNAD, apresentando programas e políticas educacionais do período de 2003-2016, presentes no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A produção de dados deu-se por meio de pesquisa em fontes secundárias de informações estatísticas seguindo o referencial teórico do Pensamento Social Contemporâneo.

O artigo-texto 4, *Educação e Desigualdade Social: apontamentos e desafios para a escola pública*, de Maria José Santos da Silva (SILVA, M., 2020), apresenta uma abordagem teórico reflexiva sobre a escola pública frente às desigualdades sociais e à qualidade da educação. Objetiva compreender a articulação entre escola e promoção de demandas como implementação ou implantação de políticas educacionais. Entre os resultados da pesquisa, cita a relação entre a desigualdade social e a educação o que sugere a existência de reflexos significativos na escola pública. Por fim, também atribui à gestão escolar a responsabilização pela realização de políticas públicas e resultados relativos à qualidade da educação.

Os textos revelam aspectos importantes para a reflexão e análise da gestão escolar, que serviram como aporte teórico, mas também como ponto de partida da

reflexão para esta pesquisa. Busquei relacionar os achados da revisão de literatura, com o conhecimento do saber da experiência feito (FREIRE, 1992), das quatro escolas participantes desta investigação.

Em busca de significados no contexto, a partir de agora, passo a apresentar o *que mostrou a empiria?*

5 A GESTÃO E A ESCOLA NA PANDEMIA: O QUE MOSTROU A EMPIRIA?

Nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio desta tragédia pandémica, sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só 'juntos' poderemos definir os caminhos de futuro para a educação (NÓVOA, 2022, p. 7).

Neste capítulo, apresento os resultados com as devidas análises de acordo com o percurso metodológico, tendo como foco a gestão e a escola na pandemia.

Numa primeira seção, apresento o *lócus* da pesquisa, iniciando pela caracterização e diagnóstico da rede municipal de Esteio. Na sequência, descrevo os contextos das escolas participantes.

Na segunda seção, faço uma breve introdução, apresento excertos dos depoimentos dos entrevistados, produzindo análises e discutindo seus desdobramentos, o que manterei ao longo dos capítulos de resultados. Da macrocategoria gestão escolar, desdobraram-se quatro subcategorias, as quais nomeei de: modos/práticas de gestão; concepções de gestão; gestão escolar na pandemia e gestão democrática.

Na terceira seção, sobre a Escola na pandemia, desenvolvo as subcategorias mudança no *lócus* do aprender ensinar; deslocamentos e a escola acolhedora.

5.1 O *Lócus* de pesquisa

A presente investigação se deu na rede municipal de Esteio/RS e, por isso, faço um breve relato sobre esse lugar, contando um pouco sobre suas características, trazendo informações e curiosidades, apresentando mapa e quadros ilustrativos.

A escolha pelo município de Esteio/RS deu-se pelo fato de ter, durante a minha trajetória de pesquisadora, desde a especialização, desenvolvido estudos com as escolas da cidade. O município sempre foi um terreno fértil devido aos movimentos de implementação de mudanças, especialmente na rede municipal. Além disso, tenho de externar que muitas decisões sobre esta investigação foram tomadas levando em conta a pandemia da COVID-19, adaptando-se aos impeditivos impostos pela situação de isolamento social, o que reforçou a ideia de permanecer com o município como laboratório.

Localizado na Bacia do Vale do Rio dos Sinos, Esteio é um dos municípios por onde o rio atravessa, na forma de dois arroios. O Vale do Rio dos Sinos, em sua extensão, de ponta a ponta, é banhado pelo rio. Na época da colonização, o rio, por meio de seus portos, era o responsável pela entrada e saída de produtos na região. Hoje, Esteio e mais 30 municípios formam um longo e extenso vale fértil, em função da Bacia do Rio dos Sinos e, conforme o mapa, Figura 4 a seguir, a cidade faz parte do que chamam os geólogos, *terras baixas*.

Figura 4 – Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos



Fonte: Projeto Rio dos Sinos (2010).

A Bacia hidrográfica do Rio dos Sinos, segundo o *site* do Comitê Sinos¹, é formada por 31 municípios (total ou parcial dentro desta configuração geológica) que estão localizados em uma área de 3694 Km². Ocupando cerca de 1,3% do território estadual do Rio Grande do Sul, a Bacia do Rio dos Sinos é responsável pela geração de, aproximadamente, 21% do seu Produto Interno Bruto (PIB), abrigando uma população estimada em 1.440.500 habitantes. Essa região era habitada por populações indígenas, no passado. No entanto, esses povos foram quase que totalmente expulsos do seu *habitat*, e muitos miscigenaram-se com imigrantes alemães, portugueses e italianos. Os indígenas denominavam o rio de *Cururuai* e *Itapuí*. A denominação significava “Rio dos Ratões do Banhado” e “Rio das Pedras

¹ A composição dos comitês de gerenciamento de bacia hidrográfica dos rios de domínio do estado do Rio Grande do Sul está definida na Lei nº 10.350, de 30 de dezembro de 1994, em seus Artigos 13 e 14, com complementação de informação no Artigo 15 (RIO GRANDE DO SUL, 1994).

que Gritam”, respectivamente (COMITÊ SINOS, 2020). Ambas se relacionavam ao mamífero aquático, ratão do banhado, que costuma gritar de sua toca. O nome Rio dos Sinos veio bem depois, e teria sido originário da forma sinuosa do curso do rio (COMITÊ SINOS, 2020).

O Rio dos Sinos, como o principal rio que compõe a Bacia Hidrográfica do Vale dos Sinos, é um dos meios que servem para o desenvolvimento dos municípios da região, visto a fatia relevante que representa no PIB regional. É uma via importante, economicamente falando, e um considerável ícone de preservação para o meio ambiente, já que também é a principal fonte de abastecimento de água, atendendo cerca de 1,3 milhões de habitantes nessa região (COMITÊ SINOS, 2020).

O município de Esteio/RS integra a parte inferior do rio, denominada de *Terras Baixas*, e é cortado por dois arroios, que são afluentes do Rio dos Sinos. O arroio Esteio, localizado mais ao centro do município e o arroio Sapucaia, localizado mais à margem sul da cidade. Os dois exercem impacto ambiental na cidade, especialmente em época de chuvas, pois costumam transbordar devido ao assoreamento causado por lixos e perda da mata ciliar². As enchentes são recorrentes, exigindo da prefeitura uma ação constante de limpeza e monitoramento. Esteio, com mais 13 municípios, compõe a Região do Vale Rio dos Sinos, que possui uma área equivalente a 1398,5 K² e uma população de 1.309.480 habitantes. A região abriga 32.976 empresas, e cerca de 23.686 estão concentradas nos setores de comércio e serviços, representando 71,83%. Com relação aos aspectos sociais, a região destaca-se pelo alto nível de alfabetização, pois demonstra um índice de 95% em todos os 14 municípios (ESTEIO, 2015a).

O progresso da região veio com a construção da parada 20 da linha férrea, em 1873, que seguia até Novo Hamburgo, juntamente com a instalação da primeira indústria, em 1933. Atualmente, as indústrias correspondem a 7.285, o equivalente a 22,09% na região. A maioria das empresas são de micro e pequeno porte, 98,51% ou igual a 32.485 estabelecimentos (MACHADO *et al.*, 1995).

Esteio também é conhecido popularmente como um corredor, porque possibilita acesso a vários outros municípios. A base da economia é a indústria, com

² A mata ciliar é a vegetação que acompanha o curso d'água, ou seja, é a cobertura nativa que fica às margens dos rios, lagos, igarapés, represas e olhos d'água. Assim, evita que ocorra o alargamento desses locais e, conseqüentemente, a diminuição da profundidade da água.

destaque para a metalurgia, vestuário, tecidos, produtos alimentícios e mecânicos, com aumento da contribuição do setor de serviços na economia. É também a sede do Parque de Exposições Assis Brasil (PEEAB). Nesse local, acontece, uma vez por ano, a maior feira de agronegócio do estado, a Expointer.

O município encontra-se em expansão e, segundo a administração municipal, prevê a ocupação da área marginal à Rodovia do Parque, que corta Esteio no setor oeste. Essa ampliação vai possibilitar a incorporação do Rio dos Sinos à parte urbana da cidade com a criação de uma área industrial, servindo de atração a novas indústrias, empresas e um novo polo comercial, inclusive com projetos habitacionais. De acordo com um estudo da UNISINOS³, realizado em 2013, o município demonstra vantagens para instalação de novas empresas, pelo elevado PIB per capita; indicadores sociais positivos; localização próximo à capital; condições de oferta de incentivos fiscais; início de um processo de desindustrialização; redução de empregos na indústria (UNISINOS, 2011).

Pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, durante muito tempo, também foi conhecida como *cidade dormitório*, por abrigar munícipes que só vinham à cidade para dormir, exercendo suas atividades laborais em cidades vizinhas. Distante 22Km da capital do estado, facilita o deslocamento fazendo com que muitos moradores estudem e trabalhem em Porto Alegre. É um dos municípios com menor área de extensão territorial do país, “[...] espremido pelos limites de 27,7 Km²”, segundo Machado *et al.* (1995, p. 10). Possui uma população estimada para 2021 de 83.352 habitantes de acordo com o último censo (IBGE, [2021]).

Cerca de 70% dos recursos da cidade são oriundos do retorno do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), e é tido como um dos lugares com melhor qualidade de vida na região do vale. No entanto, demonstra fragilidades que expõem as desigualdades sociais e econômicas existentes.

Como afirma Machado *et al.* (1995), em 1994, iniciou-se a construção de 320 casas populares para remanejar famílias que viviam em condições precárias em áreas de risco, como à beira dos arroios e ocupando até a parte interna do cemitério municipal. Nesse sentido, a regularização de terras é algo que tem sido muito debatido, pois vários moradores acabam por ocupar zonas impróprias para moradia, como a beira do arroio, o que os impede de regularizarem seus terrenos por ser área

³ Diagnóstico da Situação socioeconômica de Esteio e perspectivas para o futuro Distrito Industrial, Lei nº 7029, de 05 e dezembro de 2018.

de risco. O saneamento básico também desperta preocupações, porque necessita de ampliação da rede de esgotos, mas também evidencia a ocupação espacial irregular na cidade. De acordo com o *site* da prefeitura,

Graças à posição privilegiada na Região Metropolitana e ao empenho de um povo trabalhador e solidário, Esteio possui uma vocação natural para o crescimento. Casa de fortes indústrias tradicionais e um pólo comercial em constante crescimento, a cidade reúne alguns dos melhores indicadores de renda, saúde e educação da Região Metropolitana de Porto Alegre. Aqui, qualidade de vida e desenvolvimento caminham juntos, construindo uma cidade boa para viver, investir, trabalhar e crescer (ESTEIO, 2020).

Embora as informações do *site* da prefeitura denotem qualidade de vida, a cidade enfrenta problemas de infraestrutura, como saneamento básico, tratamento de esgoto, escoamento do lixo da cidade e ocupação irregular, os quais ainda preocupam a administração.

Nos últimos anos, a migração de pessoas das cidades próximas, como Gravataí e Cachoeirinha e de outros países, como a Venezuela, têm exigido mais atenção do governo local. No caso das pessoas oriundas dos municípios vizinhos, geralmente se instalam próximas aos arroios, em casebres, em áreas irregulares, o que aumenta a vulnerabilidade social e exposição a desigualdades dessas pessoas, em todos os sentidos. No caso da migração estrangeira, a prefeitura tem implantado projetos de auxílio aos migrantes; inclusive, muitos conseguiram empregos na rede educacional, nas empresas terceirizadas que prestam serviço à prefeitura⁴.

Nesse contexto, cresce a demanda na Educação, pela necessidade de incluir essas pessoas na rede escolar, pois ela torna-se fundamental para a superação de problemas, como a fome, serve como via de promoção da qualidade de vida das crianças. A cidade possui atendimento desde a educação infantil até a educação profissional de maneira presencial. Na educação superior, o ensino é oferecido a distância. Também, atende à modalidade educação inclusiva, ofertando o atendimento especializado e escola especial.

Atualmente, o município dispõe de 69 escolas, sendo que 30 fazem parte da rede municipal de ensino, 7 escolas compõem a rede pública estadual e 30 instituições de ensino pertencem à rede privada. Conta com um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB Esteio), e desenvolve parcerias com outras universidades privadas para oferecer bolsas de estudos a interessados e ampliar o atendimento universitário na

⁴ Informações registradas no Diário de campo: 2019-2021.

cidade com polos de atendimento, também localizados em escolas. Conforme dados do Censo ([IBGE, 2021]), o número de estudantes atendidos no município é de aproximadamente, 18.000, com 76% das matrículas na rede pública. A rede municipal é responsável por 50% destas; o estado fica com o restante, 26%.

A procura pelas escolas municipais é sempre maior em relação à procura pelas escolas públicas estaduais, porque as primeiras oferecerem diferenciais como tempo de permanência diária de até 12h nas escolas de educação infantil, 5 refeições diárias, jornada estendida para os anos iniciais e finais, bem como projetos educacionais e ensino do idioma da língua inglesa. Também, porque a responsabilidade do município, conforme, a LDB de 1996, é com a educação infantil e com o ensino fundamental, anos iniciais e finais, enquanto o estado tem responsabilidade prioritária com o provimento do ensino médio.

5.1.1 Diagnóstico da rede municipal de educação

Nesta subseção, apresento um panorama da rede municipal de ensino com dados demonstrativos e informativos sobre o funcionamento, estrutura organizacional, bem como perspectivas de abrangência e cumprimento das 17 Metas previstas no Plano Municipal de Educação (PME), 2015-2025 (ESTEIO, 2015a).

Com 30 escolas, a rede educacional municipal possui uma boa abrangência no atendimento ao ensino. Destas, atualmente, 22 são escolas municipais de educação básica (EMEBs), e 8 são escolas municipais de educação infantil (EMEIs). Embora enfrente dificuldades, ainda hoje, 2022, na rede escolar, para garantir a Meta 1⁵ (ESTEIO, 2015a), que tinha por finalidade a universalização, até 2016, da educação infantil e pré-escola, como também da ampliação de vagas nessa modalidade, tem procurado implementar algumas estratégias, para consolidar essa meta e assegurar o direito ao acesso, previsto tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, quanto na Constituição Federal de 1988⁶.

⁵ META 1 PME de Esteio: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a tender, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PME (ESTEIO, 2015a).

⁶ Capítulo III, na seção I, no Art. 205. Que diz: “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” (ESTEIO, 2000, p. 71).

O problema da escassez de vagas tem sido recorrente, especialmente na modalidade da educação infantil, de 0 a 5 anos de idade. Nos últimos anos, segundo a Secretaria Municipal de Educação, várias reformulações foram necessárias para que pudessem contemplar o maior número de inscrições possível, porque a demanda é sempre maior que a oferta. Na tentativa de resolver a questão, desenvolveu algumas ações estratégicas, como a criação do programa *Compra de Vagas*, sob o decreto municipal de 3 de dezembro de 2013, que estabelece critérios a serem seguidos. A prioridade das famílias com maior necessidade imediata de vaga é um desses critérios, e consta no Plano Municipal de Educação (ESTEIO, 2015a).

O programa consiste na aquisição de vagas para crianças excedentes, em escolas infantis privadas, por meio de edital, com valor fixado por vaga/mês, para o qual as escolas se habilitam a receber alunos, encaminhados pela Central de Vagas da Secretaria Municipal de Educação (SME) (ESTEIO, 2015a). Além disso, para fins de igualdade de acesso ou, diga-se, de uma seleção mais justa, foi elaborado um rigoroso processo de seleção, o qual é organizado por meio de inscrições das famílias, que devem preencher um questionário com várias perguntas, que constam endereço, estado civil, renda, cadastro no bolsa família e apresentação de documentos. Essas inscrições passam por análise minuciosa e, em casos de dúvidas sobre a veracidade das informações prestadas, é feito contato com a família e agendadas visitas domiciliares para comprovação dos dados. Existem, ainda, as *Escolas Conveniadas*, que são instituições estaduais que cedem seu espaço físico para o município, e este se responsabiliza pelo provimento de profissionais e despesas decorrentes da manutenção e operacionalização das matrículas; além disso, custeia 10% do consumo de água no período⁷.

Nos anos de 2017 e 2018, o município realizou um rigoroso acompanhamento das matrículas da educação infantil, porque verificou que grande parte das famílias, que tinham seus filhos matriculados e frequentando a escola infantil ou que estavam à procura de vaga, não moravam na cidade, isto é, residiam em município vizinho. Conforme a mantenedora, isto sobrecarregava a demanda da rede e tirava vagas dos nossos moradores⁸. Outro aspecto bastante referido é a qualidade das escolas infantis no município, evidenciada nas estruturas físicas das escolas, nos recursos

⁷ Informações registradas no Diário de campo: 2019-2020.

⁸ Informações registradas no Diário de campo: 2019-2020.

pedagógicos e profissionais, com funcionamento em tempo integral, o que aumenta muito a procura e preferência pelas famílias. Dito isso, apresento o Quadro 3, com as vagas atendidas na rede municipal de 2015 a 2020, como segue:

Quadro 3 – Demonstrativo de vagas atendidas à época da publicação do PME 2015 até 2020

Escolas	Ano	Número de vagas atendidas na Ed. Infantil
Públicas municipais	2015	1803
Compra de vagas		890
Conveniadas		412
Total		3105
Municipais	2016	852
Compra de vagas		764
Conveniadas		429
Total		2045
Municipais	2017	940
Compra de Vagas		691
Conveniadas		98
Total		1729
Municipais	2018	936
Compra de Vagas		675
Conveniadas		323
Total		1934
Municipais	2019	1051
Compra de Vagas		742
Conveniadas		339
Total		2132
Municipais	2020	971
Compra de vagas		654
Conveniadas		274
Total		1899

Fonte: Esteio (2020).

O Quadro 3 destaca o atendimento a vagas nas escolas municipais de educação infantil desde a época da publicação do PME (ESTEIO, 2015a), demonstrando que, no geral, as estratégias utilizadas ampliaram a oferta e a matrícula. No entanto, o ano em que mais atendeu foi 2015. De 2015 para 2016, houve uma baixa no atendimento de 1.060 crianças, e não se sabe onde essas crianças estão. Nos outros anos, de 2017 a 2020, verifica-se oscilações; porém, as vagas atendidas vêm sofrendo baixas, de maneira que, de 2019 para 2020, houve uma baixa de 233 matrículas. Esses dados são importantes no diagnóstico da rede de educação municipal, porque expõem a situação de acesso à escola e ao cumprimento do direito à educação, considerando que a oferta e a garantia de acesso podem ser indicativos de desigualdades escolares. Nesse contexto, está em

jogo a qualidade de vida das crianças em idade de creche e pré-escola, pois essas crianças ficam desassistidas e à margem dos programas e políticas que possam contribuir para o seu desenvolvimento.

Com relação ao ensino fundamental, o município quer manter a META 2⁹, que trata da universalização do ensino dessa modalidade, para toda a população de 6 anos a 14 anos, garantindo que, pelo menos, 95% dos alunos concluam esta etapa na idade recomendada (ESTEIO, 2015a). No entanto, apesar de possuir esta etapa universalizada, em relação a manter os estudantes na escola e a primar pela conclusão com êxito, já demonstra fragilidades. Todos têm acesso, mas um grande número acaba evadindo sem concluir, geralmente pelo fracasso na aprendizagem. Mesmo com programas como o Auxílio Brasil, que tem como condição à família, a frequência da criança na escola, é bastante difícil mantê-las frequentando¹⁰.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, há uma matrícula efetiva, mas o problema está na infrequência, evasão, abandono e repetência. Ao final do ciclo de alfabetização, 1^o ao 3^o ano, por exemplo, pode ser constatada a repetência, segundo dados de levantamento da secretaria de educação e disponibilizados no *site* do QEdu¹¹, demonstrando que cerca de 300 alunos reprovaram no 3^o ano do ensino fundamental, na rede municipal, em 2018. Do ponto de vista da matrícula real, no 3^o ano do ciclo de alfabetização, em 2018, que era de 775 alunos, a reprovação chegou a aproximadamente 38,8%, o que representa um número alto, pois quase metade reprovaram (QEDU, 2020).

Esse fato provocou um olhar mais atento aos anos iniciais, resultando em mudanças em algumas escolas, nos programas e políticas governamentais que vinham sendo desenvolvidos nas instituições de ensino, até aquele momento. Esse fato também foi tema de um artigo de Oliveira, R.¹² (2021), publicado em na *Revista Prática Docente* (2021). Oliveira, R. (2021) dialoga sobre o olhar pedagógico da gestão escolar para a superação das não aprendizagens da leitura e da escrita ao final do ciclo de alfabetização, demonstrando a preocupação das escolas com o tema. No artigo, Oliveira, R. (2021) apresenta os resultados obtidos com a

⁹ META 2 PME de Esteio: manter universalizado o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6(seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PME (ESTEIO, 2015a).

¹⁰ Informações registradas no Diário de campo: 2019-2021.

¹¹ Portal aberto e gratuito, onde são divulgadas informações sobre a qualidade do aprendizado em cada Escola, Município e Estado do Brasil. Por meio do **QEdu**, toda a sociedade brasileira tem a oportunidade de conhecer melhor a educação no país (<https://www.qedu.org.br/#>).

¹² Artigo publicado na Revista Prática Docente (OLIVEIRA, R., 2021), ver referências.

implantação de um projeto de resgate da alfabetização, frente a uma necessidade momentânea de uma escola, no ano de 2019, evitando somar reprovações aos resultados do IDEB do mesmo ano.

Essa alta de reprovação nos terceiros anos (ciclo de alfabetização) já vinha sendo apontada desde 2015, quando o próprio PME (ESTEIO, 2015a, p. 44) “[...] apresentava dados de que 10,7% dos alunos da rede municipal reprovavam ao chegar no 3º ano”. Esse índice, na época, precisava ser superado para atingir à META 5 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que é de 100% de crianças em idade de 8 anos (alfabetização na idade certa) alfabetizadas. De acordo com quadro estatístico PME (ESTEIO, 2015a), em 2014, havia uma matrícula de 830 alunos no 3º ano (ciclo de alfabetização); destes, 91 reprovaram ao final do ciclo.

Como mencionei antes, as mudanças nas diretrizes de Programas e Políticas foram sendo efetivadas, e um exemplo disso foi a extinção do Programa Mais Educação na rede educacional, em todas as escolas de ensino fundamental, que vinha sendo desenvolvido desde 2010. Em substituição veio o Programa Mais Alfabetização¹³, implementado a nível nacional, pelo governo federal com normativas diferentes e investimento inferior em relação ao Mais Educação que se tinha antes.

O programa com foco especialmente na alfabetização e letramento (Português e Matemática) foi implantado em toda a rede municipal no ano de 2018, e está vigente até o momento. Atende, por meio de profissionais estagiários de monitoria universitária, alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Os monitores recebem uma bolsa auxílio para deslocamento, e cada escola organiza, da melhor forma, o atendimento aos estudantes.

Com relação aos anos finais do ensino fundamental, a questão da reprovação, do abandono, da evasão escolar e da repetência são ainda mais preocupantes. A matrícula efetiva é inferior ao número de vagas ofertadas na rede, não havendo excedentes. Isso faz com que a Meta 2, na parte que se refere à universalização do atendimento, seja cumprida. A Tabela 13, a seguir, demonstra as matrículas efetivas últimos 6 anos.

¹³ Programa Mais Alfabetização: criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Tabela 13 – Demonstrativo das matrículas efetivas no Ensino Fundamental de 2015 até 2020

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Anos Iniciais do EF	2498	3992	3795	3692	3788	4064
Anos Finais do EF	4815	2907	2975	2851	2822	2668

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Esteio (2020).

No entanto, com relação à Meta 7, que tem a ver com a qualidade do ensino em toda a educação básica, como melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, fica abaixo da projeção estabelecida, quando se observa o IDEB (INEP, 2020a, 2020b). As matrículas nos anos iniciais aumentaram, enquanto, nos anos finais, diminuíram. De acordo com o IDEB, o município tem ficado abaixo das projeções para esta meta, como demonstra a Tabela 14.

Tabela 14 – Demonstrativo do IDEB do município 2009 até 2019

	2009		2011		2013		2015		2017		2019	
	Obs.	Proj.	Obs.	Proj.	Obs.	Proj.	Obs.	Proj.	Obs.	Proj.	Obs.	Proj.
Anos Iniciais EF	4,6	4,8	5,0	5,2	5,2	5,5	5,4	5,7	5,6	6,0	5,9	6,2
Anos Finais EF	3,7	3,8	4,1	4,1	4,4	4,5	4,6	4,9	4,4	5,1	4,6	5,4

Fonte: Elaborada pela autora, com base em INEP (2020a).

Na época de publicação do PME, em 2015, o índice de reprovação nos anos iniciais chegava a 10,7%, num universo de 2.498 matrículas, o que já era considerada uma taxa alta. A evasão escolar beirava o equivalente a 49 estudantes no montante total de matrículas efetivas. A reprovação era de 183 alunos no 3º ano (ciclo de alfabetização). Nos anos finais, o total de matrículas era de 4.815 alunos. Desse montante, houve uma reprovação de 322 alunos e uma evasão de 112 estudantes (ESTEIO, 2015a).

Esses números têm aumentado tanto nos anos iniciais quanto nos finais. O IDEB da rede municipal demonstra que, nos anos iniciais, os pontos percentuais de diferença entre o observado e o projetado têm se mantido numa média de 3 pontos percentuais. Nos anos finais, essa média era de 2 pontos, mas, nos dois últimos

anos, pulou para 7 e 8 pontos percentuais, respectivamente. Do ponto de vista da aprendizagem, isso é muito preocupante, sendo que 2021 ainda não tem disponíveis os dados referentes a 2020, que, com a pandemia da COVID-19, devem sofrer uma alta. A questão da dificuldade de acesso que se verificou com o ensino remoto, no ano de 2020, provavelmente irá repercutir nos resultados de aprendizagem, na evasão e no abandono escolar, impactando nos resultados de indicadores, como o IDEB¹⁴.

No que diz respeito a outras modalidades, como a EJA e a educação inclusiva, a rede municipal tem procurado atender às Metas 10 e 4. A primeira diz respeito a atingir, no mínimo, 25% de vagas no ensino fundamental e médio (com parceria do estado) para jovens e adultos, de forma integrada ao ensino profissional (ESTEIO, 2015a). No entanto, nos últimos anos, a procura por matrículas diminuiu.

No início, essa modalidade era oferecida nas escolas, em horário vespertino, de modo a atender aos jovens e adultos moradores daquela localidade. No ano de 2019, foi criada a Escola Municipal de Jovens e Adultos (EMEJA) Anísio Teixeira, que centralizou, em um só local, todos os estudantes matriculados nessa modalidade. Para os alunos de bairros distantes do centro, era oferecido auxílio no transporte¹⁵.

A Meta 4, que tem por objetivo universalizar o atendimento da “[...] população de 0 a 17 anos, da pessoa com deficiência (PCDs), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica de qualidade [...], o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (PME, 2015-2025, p. 79), fez com que a secretaria municipal de educação traçasse algumas estratégias para garantir seu cumprimento. Entre elas, a preocupação em garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na própria escola, com provimento de profissional, adequação dos espaços físicos, como colocação de rampas, barras de ferro nos banheiros, aumento da largura das portas, adaptando a escola para todos os alunos com deficiência, até o final do primeiro ano de implementação do PME (ESTEIO, 2015a).

No entanto, vivemos momentos em que os direitos já não são mais garantidos, em que os investimentos, por parte do governo federal, estão cada vez mais escassos e com a total ausência de políticas sociais, até mesmo com a

¹⁴ Informações registradas no Diário de campo: 2019-2021.

¹⁵ Informações registradas no Diário de campo: 2019-2021.

possibilidade de retorno das escolas especiais. Constatamos que estamos retrocedendo em muitos avanços que já havíamos obtido no campo educacional, no município. Assim, não se sabe se essa meta vai chegar a ser cumprida de modo universal, com qualidade. A rede municipal oferece também, a educação integral; referida na Meta 6 do PME, que tem a intenção de oferecer, no mínimo, em 50% das escolas públicas, e em 100% das escolas municipais, atendendo, pelo menos, a 25% dos estudantes da educação básica (ESTEIO, 2015a).

Trata-se de uma meta ousada e que se encontra ameaçada devido ao cenário político que temos hoje. Em 2008, quando o governo Lula¹⁶ assumiu, o objetivo era ampliar e implantar no país todo, a educação integral, chegando a cerca de 50% das escolas no Brasil (BRASIL, 2007).

Essa política pública foi dissipada pelo país com investimentos, formação continuada e programas que introduziam a ampliação da jornada escolar, aos poucos, nas escolas. O Programa Mais Educação¹⁷ era uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁸. O programa/política foi implantado na rede escolar municipal de Esteio em todas as escolas de ensino fundamental, no ano de 2009. Ele previa mais tempo, mais educação, com a oferta de oficinas, que a equipe gestora podia escolher conforme os interesses e realidade da escola. Desde que essas oficinas integrassem o leque da cultura, esporte e lazer, respeitando as regras estabelecidas, com o contrato via escola do oficinheiro, cargo que poderia ser exercido por alunos da graduação, de qualquer curso superior. Esse colaborador recebia uma bolsa auxílio de R\$400,00 para ajuda de custos no transporte, e a alimentação era oferecida pela escola, juntamente com os alunos, durante a merenda escolar.

Paralela a essa política, havia também a implantação de escolas integrais na rede municipal que até então não existiam. Era um projeto à parte, da Secretaria de

¹⁶ Luis Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil de 2003 a 2010.

¹⁷ Programa mais Educação: ação inserida no PDE, faz parte de uma política de governo que assume objetivos amplos, condicionando o desenvolvimento nacional a uma educação que seja “eixo estruturante da ação do Estado”. Visa a “[...] erradicação da pobreza e marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais, e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 6).

¹⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad. Foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no ensino superior. (IBGE, [2010]).

Educação, com fomento de verba municipal. Assim, até 2017, havia 3 escolas funcionando nesse formato. Em 2018, foram criadas mais duas e, hoje, são 5 escolas no total, atendendo no formato integral. As cinco escolas localizam-se em zonas de periferia, e a carga horária de funcionamento varia de 8 a 10 horas diárias.

Dos profissionais, a rede municipal conta com 900, distribuídos entre as escolas. Segundo dados do PME (ESTEIO, 2015a), 70,77% dos docentes possuem a graduação, enquanto 29,23% apenas o magistério. O município mantém um plano de carreira, Meta 15, que prevê incentivos para a continuação dos estudos em educação para todos os profissionais. A Meta 15 para o magistério público municipal está vigente e foi revisada em 2017-2018; no entanto, para os demais profissionais, não foi efetivada. Para o cumprir e incentivar a formação continuada, relativo às Metas 13 e 14, foi instituído o programa de incentivo, conhecido como Bolsa de Qualificação Docente, que distribui bolsas de auxílio estudantil que partem de 20% até 80% de contrapartida para aqueles que se interessarem em cursar os estudos desde a graduação até o Doutorado. Cerca de 20 profissionais, em cursos de Mestrado e Doutorado, até o momento, recebem esse benefício, e várias universidades privadas integram o convênio com a Prefeitura Municipal de Esteio.

Além disso, a mantenedora oferece cursos via Secretaria de Educação, continuamente, por área, por modalidade de ensino e por nível, a todos os docentes e gestores que compõem o quadro funcional. Dessa forma, as Metas 13 e 14 estão sendo alcançadas. O orçamento anual para a educação é votado na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) a cada ano. A maior parte do orçamento da prefeitura é para a educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ajuda a compor essa fatia do orçamento para a educação municipal. Os investimentos são em qualificação profissional, melhoria e manutenção das escolas, por meio do Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola (PMDDE).

Com relação à Meta 16, que explicita o compromisso da rede municipal com a continuidade e aperfeiçoamento dos processos de gestão democrática da educação, percebi um descompasso em razão da nova Lei nº 8013/2021, em vigor desde 22 de dezembro de 2021, e que contradiz tal meta. A partir de 2021, foi dissolvida, pelo governo municipal, as eleições diretas para eleição da direção e vice-direção das escolas municipais. A nova Lei prevê a indicação pelo executivo municipal, dos gestores/diretores atendendo ao que está disposto na estratégia 16.1 do Plano

Municipal de educação: “[...] garantir critérios técnicos de mérito e desempenho [...]” (ESTEIO, 2015a, p. 105). No entanto, não leva em consideração a parte do texto que diz “[...] associados à consulta popular [...]” (ESTEIO, 2015a, p. 105), ignorando a questão da escolha pela comunidade em eleição direta.

Com relação à Meta 17, que trata do acompanhamento, participação e fiscalização da ampliação e investimento públicos em educação, está redigido que: “[...] intenciona investir o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até o quinto ano de implementação do PNE e, no mínimo, 10% até o final do decênio” (ESTEIO, 2015a, p.107). Dessa forma, pretende garantir a qualidade da educação e a transparência, com o implemento de estratégias previstas para alcançar tal meta. Uma dessas estratégias é a de fortalecer os conselhos por meio de formação aos conselheiros, instrumentalizando-os para melhor controle e utilização das verbas públicas; no caso, o programa dinheiro direto na escola (PMDDE).

A rede municipal demonstra, pelos dados documentais analisados que possui uma estrutura organizacional, uma legislação que apresenta leis, decretos, planos, referenciais e bases de ensino que estão ancoradas e em acordo com a legislação nacional. Tais documentos, em suas redações, trazem informações que denotam a preocupação e o empenho em evoluir, qualificar, prover, desenvolver e implementar ações na área educacional, na rede municipal.

Os problemas que observei a partir da leitura e análise desses documentos, dizem respeito à qualidade do serviço entregue à população e à gestão democrática. Isto é, o sucesso na aprendizagem, por parte dos estudantes, nos níveis atendidos pela rede (anos iniciais, anos finais, EJA, educação inclusiva) na permanência, evasão, repetência, abandono que se efetivam, especialmente no ensino fundamental 1 e 2, na EJA e na educação inclusiva. Também, com relação ao acesso que está para todos os níveis já citados e mais para a educação infantil. Penso que esses problemas refletem em desigualdades dentro da escola, principalmente no que tange à aprendizagem, que, quando não ocorre, provoca o fracasso, o abandono e a evasão, especialmente na aprendizagem da leitura e da escrita, no ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano em que o indicador utilizado para medir a taxa de alfabetização dos alunos é a aprovação. Quando esta não ocorre, significa que não houve aprendizagem.

No sentido da gestão democrática a indicação dos gestores pelo executivo municipal pode, mesmo que atenda a critérios técnicos e de mérito, produzir contornos

de modelos de gestão burocráticos, gerenciais atuando no cumprimento de diretrizes, execução de tarefas e resultados. Inviabilizando a práxis das equipes diretivas/gestoras e “enfazando um fazer técnico” (VIEIRA, K., 2008). Além do mais, retira da comunidade escolar, a possibilidade de exercer a participação na escolha de seus gestores. Assim, não compreende a participação como: “[...] um princípio a permear todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino, de acordo com os postulados democrático, orientadores da construção conjunta”(LÜCK, 2011, p. 63).

Os documentos apontam que a rede tem implementado projetos, programas, políticas e planos, a fim de garantir o sucesso dos educandos. No entanto, observei, pelos dados aqui apresentados, que não tem atingido a todos aos objetivos a que se propõe. Ao mesmo tempo, às vezes, algumas ações da gestão educacional municipal parecem contraditórias. Por exemplo, na ação que prevê a formação dos conselheiros e instrumentalização destes para melhor entenderem e participarem no planejamento e fiscalização da verba do PMDDE. Se por um lado, chama os conselheiros à participação; por outro, os exclui do processo de escolha de seus dirigentes. Isto é, a participação é decidida e orientada e não estimulada, determinando os espaços, os momentos e os processos em que irá ocorrer.

Nesse cenário, questiono: quais fatores estão sendo impeditivos de tais avanços? Que outras ações e investimentos poderiam ser aplicados, no sentido de atingir o que pretende, o que está escrito e sancionado nos documentos? Como resolver, por exemplo, o problema da desigualdade de aprendizagem entre os alunos do ciclo de alfabetização, evitando altas taxas de reprovação no 3º ano? Como a gestão escolar pode atuar ou tem atuado na promoção e aplicação desses projetos, programas, políticas e planos no interior da escola? Tem-se pensado na práxis dos gestores escolares como elemento determinante para atingir os fins a que têm se proposto enquanto rede educacional municipal? O Plano Municipal de Educação está sendo cumprido em suas metas? Nesse momento, pelos estudos que realizei, percebo estas questões como motivação para continuar pesquisando.

5.1.2 As escolas e seus contextos

Nesse sentido, passo a caracterizar o perfil dessas instituições, relatando um pouco de suas histórias, baseada na análise de seus documentos normativos e, em

seguida, apresento o perfil dos participantes. As informações expressas a seguir são resultado dessa análise documental, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Regimentos Escolares (2017-2021) das respectivas escolas e do PME (2015-2025). Saliento que os documentos escolares, na rede municipal de Esteio, são reelaborados, revisados a cada quatro anos. Diante disso, neste ano de 2021, deveriam ser revistos, mas, devido à pandemia da COVID-19, essa etapa não foi possível. Os dados serão abordados em seus aspectos gerais em diálogo com o referencial teórico selecionado para esta pesquisa.

Retomo que as quatro unidades escolares atendem por apelidos que lhes atribuí como já consta anteriormente. Agora, passo a descrevê-las, como introdução apresento o mapa de localização na Figura 5, das quatro escolas no município.

Figura 5 – Localização das escolas na cidade



Fonte: Adaptado de Dahmer (2019).

A escola *Afetividade*, fundada em 03 de abril de 1990, situada na Vila Pedreira, foi construída em meio à comunidade, isto é, está cercada pelas casas das famílias. Considerado um local de alta vulnerabilidade social, possui uma grande população em idade escolar e tem somente uma escola de anos iniciais, que atende a toda a comunidade. Atualmente, tem matriculados 73 alunos em turno integral. A partir do 3º ano (anos iniciais), as crianças precisam atravessar a passarela para o lado do centro da cidade, para poderem dar continuidade aos estudos. Essa região está apartada pelos trilhos do trem. A escola atende, ainda, a duas turmas de pré-escola (4 e 5 anos). Além disso, convive em meio a situações de tráfico de drogas, com alta evasão e abandono escolar.

Foi erguida pela iniciativa privada e pertencia à Igreja Luterana nos primeiros 10 anos de sua atuação; logo após, foi municipalizada e, desde então, compõe a rede municipal de ensino (ESTEIO, 2017a, p. 06). Hoje, tem trinta anos de existência.

De acordo com o seu PPP (ESTEIO, 2017a), a escola atende a uma população de baixa renda, com problemas socioeconômicos bem agravantes e que provocam uma desigualdade grande nesta realidade escolar. A maioria da população do local está desempregada ou vive de empregos informais. Existe uma alta taxa de abandono de genitores, dependência química e óbitos por violência nas famílias. Além disso, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) predomina entre as doenças na comunidade.

Nesse contexto, em que desigualdades de todo o tipo assolam a população, a escola parece ser o espaço de fuga das crianças, fuga para um lugar onde as *coisas* parecem ser possíveis, diferentes, a escola como oportunidade. No entanto, o projeto político pedagógico da escola não prevê políticas de correção ou de diminuição dessas desigualdades em seu texto; descreve o cenário e o tipo de trabalho que desenvolve junto a essa comunidade. A educação em tempo integral aparece como uma forma de afastar as crianças da rua e oferecer-lhes condições de alimentação, lazer e aprendizagem nas 9 horas que lá estão, e é a única política/programa que prevê a redução de desigualdades, implementada nessa escola. Destaco este trecho, o qual descreve o entendimento da equipe de professores e da gestão escolar sobre aquela realidade: “[...] a realidade vivenciada pela nossa comunidade hoje, é de desigualdades e injustiças, aliada a uma confusão de valores morais e éticos, que contribuem para a segregação, tornando-a vítima de estereótipos construídos pela discriminação social” (ESTEIO, 2017a, p. 20).

A escola possui como visão/missão o comprometimento com uma educação crítica/reflexiva, que vise a transformação da realidade social por meio de um ensino que promova a igualdade e equidade de direitos. Sem dúvida, o contexto escolar exige uma postura que, pelo menos, possa conscientizar as pessoas de sua situação, para que, assim, possam mudar.

A escola, neste contexto, toma uma dimensão enorme enquanto referência para a comunidade, pois é o lugar que foge à regra, é o lugar da tranquilidade para as crianças que convivem com a violência o tempo inteiro, dentro e fora de seus lares. Em seu depoimento, o diretor/gestor dessa escola expressa que “eles

precisam da escola” (Entrevistado 1). Essa colocação vem carregada da importância que a escola tem frente aos problemas que aquela comunidade enfrenta. A escola, naquele contexto, assume um outro papel, quer seja o de dar condições de sobrevivência. Não se trata mais só do lugar de aprender, conhecer, estudar, mas é o lugar que vai possibilitar o mínimo de dignidade humana às crianças.

Sobre a importância da escola para a comunidade, é dito o seguinte:

A escola [...] é motivo de orgulho aos moradores da Vila Pedreira. Não sofre atos de vandalismos [...]. A comunidade de forma coletiva e organizada, ocupa as dependências da escola para realizar atividade sem fins lucrativos ou particulares [...]. Instituiu-se como um espaço de respeito onde todos têm direitos e deveres vivenciados” (ESTEIO, 2017a, p. 7).

A escola *Autonomia* foi fundada em 22 de fevereiro de 2002, situada no bairro Tamandaré; possuía 158 alunos matriculados até 2020, em turno integral. Apesar de a escola situar-se em um bairro com boas condições de infraestrutura, ainda assim, é considerado vulnerável, pois abrange o atendimento de uma população bem carente. Conforme o PPP da escola (ESTEIO, 2017b), a renda média entre as famílias, formadas por quatro pessoas, gira em torno de R\$1500,00 mensais. De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), do governo federal, essas famílias integram o grupo denominado em situação de vulnerabilidade social. Cerca de 10% das famílias dessa comunidade escolar recebem o Auxílio Brasil.

A missão/visão escolar é de comprometimento com uma formação crítica, de valores éticos e morais, acima de tudo, responsável por uma educação de qualidade. Destaco um trecho do objetivo geral perseguido pela escola, que diz: “[...] buscar desenvolver uma educação dos alunos/estudantes como agentes transformadores de sua história e do meio social ao qual estão inseridos” (ESTEIO, 2017b, p. 17).

No texto do documento, ainda, são trazidos elementos que aprofundam a descrição da forma de trabalho, com dados do IDEB que demonstram que a escola atingiu parcialmente às metas projetadas para o quinquênio (2015-2020). Outro fato é que a escola se tornou de educação integral em 2018. Anteriormente, a escola trabalhava com a proposta de ciclos de formação¹⁹, que visa a correção idade série dos estudantes, eliminando a possibilidade de repetência dos estudantes entre os

¹⁹ Ciclos de Formação, baseada nos cadernos pedagógicos de Porto Alegre. A metodologia procura organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes e as experiências de socialização respeitando as temporalidades do desenvolvimento humano (ARROYO, 1999).

anos escolares (ESTEIO, 2017b). Isso demonstra que a referida escola já desenvolvia programas e/ou políticas que procuram corrigir desigualdades escolares.

As famílias dizem que “[...] a escola oferece um ensino de qualidade e que percebem isso no aprendizado de seus filhos” (ESTEIO, 2017b, p. 7), demonstrando confiabilidade na instituição.

A escola *Esperança*, fundada em 30 de maio de 1961, está situada na Vila São José, e foi construída ao lado do Arroio Sapucaia. Essa localização é próxima ao arroio, ocasionando muitos transtornos quando chove, causando alagamentos e enchentes. A água invade suas dependências, precisando ser evacuada. O bairro inteiro fica alagado. Dentre as quatro escolas, é a mais antiga e tornou-se integral no ano de 2017, mas ainda atende uma turma de 4º ano e uma de 5º ano do ensino fundamental. A matrícula existente até 2020 era de 120 alunos e a jornada escolar de 9h diárias.

Conforme seu PPP (ESTEIO, 2017c), sua missão é

[...] conceber o aluno de forma global, valorizando sua cultura e seus conhecimentos prévios a fim de desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social e lúdica (ESTEIO, 2017c, p. 20).

A escola realizou, em 2016, uma pesquisa com a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e famílias), para saber o que pensavam sobre a educação integral e a aprendizagem das crianças, e obteve alguns resultados interessantes: 41% dos entrevistados expressou acreditar, com ressalvas, na proposta de educação integral; enquanto 27% afirmaram não acreditar, porque a proposta atende mais às necessidades dos pais que precisam trabalhar. Segundo as famílias, a educação integral ajuda mais aos pais que precisam de um lugar para deixar seus filhos com segurança do que as necessidades dos estudantes. Apenas 32% dos entrevistados expressaram acreditar sem ressalvas na educação integral (ESTEIO, 2017c, p. 13-14).

Se tomarmos a ideia de que a educação integral, como política pública de correção de desigualdades, prevê mais tempo na escola, com mais qualidade, poderemos constatar pela pesquisa que esse não é o entendimento da maior parte da comunidade. A escola, como uma instituição localizada em uma região de vulnerabilidade social, destaca em sua documentação “[...] a importância de as

crianças estarem na escola mais tempo, especialmente para vivenciarem mais aprendizagens, longe das ruas” (ESTEIO, 2017c, p. 22). No entanto, conforme os resultados da pesquisa realizada pela escola, parece que a comunidade não crê na possibilidade de haver mais tempo para reverter em mais aprendizagem.

Os documentos, ao caracterizarem a comunidade escolar, bem como o seu entorno, apresentam dados que evidenciam o recrudescimento de desigualdades, mas não deixam clara a compreensão que professores e gestores têm sobre isso. Cita programas e políticas que estão sendo implementados, mas não os relaciona com as desigualdades existentes. Além disso, cita, muitas vezes, a evasão, mas não há clareza sobre se percebem a diferença entre evasão e abandono escolar. Segundo o depoimento da diretora: “[...] *por ser uma comunidade muito carente a escola fica sempre em segundo plano*” (Entrevistada 3). Fica implícito, na fala da entrevistada, de que a escola acaba não sendo atendida como deveria, devido ao fato de estar localizada em zona muito carente. No entanto, exatamente por estar em uma comunidade vulnerável, a escola precisaria ficar em primeiro plano.

Para a comunidade, a escola significa o lugar seguro, no qual as crianças podem ficar enquanto suas famílias trabalham. Na vila São José, é a única escola de educação integral que atende aos anos iniciais. Nos depoimentos que foram coletados, na pesquisa antropológica realizada pela escola, existe a menção ao carinho que a comunidade tem pela escola: “[...] os pais estudaram e, agora, trazem seus filhos para ela” (ESTEIO, 2017c, p. 10). Ademais, segundo a mesma pesquisa, “[...] 17% das famílias estão muito satisfeitas com a escola” (ESTEIO, 2017c, p. 11).

A escola *Ousadia* foi fundada em 18 de maio de 1961, situada no bairro ao Três Portos, ao lado da estação do trem. Quando foi construída, a estação do Trensurb dividiu a avenida, separando um lado e outro da cidade. Assim, a escola ficou na divisa, entre o centro da cidade de Esteio e o bairro Três Portos; este último é considerado a parte antiga da cidade. A escola fica no limite entre o município de Esteio e Sapucaia do Sul. Com 59 alunos matriculados nos anos iniciais e duas turmas de pré-escola, que totalizam 25 alunos, passou a ser integral em 2018. Atende a uma população de baixa renda e um número pequeno de crianças, por também ser uma escola pequena.

Segundo o seu PPP (ESTEIO, 2017c, p. 9), “[...] a maior parte das famílias é de classe média baixa e algumas destas famílias apresentam casos sérios de vulnerabilidade social, o que exige da escola um atendimento especializado”. A

missão/visão escolar é de oferecer um ensino de qualidade, preparando os alunos para a vida, de modo que percebam que o conhecimento não está só na escola, e que possam agir, construtivamente, na transformação do meio em que vivem.

A instituição é a única que traz um pensamento no corpo do texto sobre o que entende por gestão; assim segue: “[...] é valorizar e seguir os princípios da transparência, da igualdade, prestação de contas e responsabilidade corporativa” (ESTEIO, 2017c, p. 10). A percepção conceitual de gestão explicitada pela escola parece enfatizar a função administrativa do ponto de vista técnico e cumprimento de metas, não mencionando as questões de escola, como o pedagógico, por exemplo. O documento não faz menção a como a comunidade enxerga a escola, mas salienta que “[...] a clientela é bem participativa, dando sugestões e tornando-se mais atuante e presente por meio dos conselhos participativos [...]” (ESTEIO, 2017c, p. 7).

De modo geral, posso emitir o pensamento de que, as quatro escolas, embora tenham semelhanças na forma de atendimento integral, são bastante diferentes em suas realidades ou contextos educacionais. Por meio das entrevistas com esses profissionais, gestores, supervisores e orientadores das escolas, construí espaços de reflexão sobre a gestão escolar, a práxis e a desigualdade. A interação com tais documentos contribuiu para a realização de uma análise mais contextualizada, na medida em que forneceram dados que nas entrevistas não puderam ser tratados devido ao tempo, ou porque não eram tema das perguntas.

5.2 A gestão escolar: entre o ontem e o hoje

Entre outras coisas, ao se referirem à gestão escolar, os entrevistados utilizaram muito as experiências que têm vivido enquanto gestores no município. Trouxeram reflexões nas quais comparam o que era antes²⁰ e o que é hoje na gestão escolar, tomando como parâmetro a atual gestão educacional municipal a partir das diretrizes da secretaria municipal de educação (SME).

Nesse contexto, em relação à gestão escolar, os depoimentos abordaram elementos importantes que compõem ideias a respeito de concepções e modos de gestão. Também, reportaram-se ao contexto pandêmico como um aspecto que

²⁰ Gestão do PT 2009-2016: gestão democrática, na qual foram criados diversos mecanismos de participação nos processos educativos com ênfase para eleição direta de diretores e vice-diretores. Ver referências.

interveio no fazer da gestão escolar, e emitiram posicionamentos que elucidaram a gestão democrática como algo que acreditam e defendem.

A partir da macrocategoria gestão escolar, desdobraram-se como elementos importantes as subcategorias que foram produzidas. O texto a seguir está organizado a partir delas, servindo como referência para os capítulos de resultados.

5.2.1 Concepção de gestão escolar

Com base na ideia de que: “[...] o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (FREIRE, 1998, p. 53) e que, portanto, o fazer deve ser a encarnação do teórico, infiro que os entrevistados, ao se pronunciarem sobre o que é gestão escolar, localizam suas percepções muito evidentemente na práxis que visualizam e experimentam, situada no campo (do que se faz?), do que em alguma teoria conceitual (do que é?), do que vem a ser a gestão escolar. Tal comportamento interpretativo, reforça o posicionamento de Freire (1998), em que teoria e prática precisam se fundir em uma coisa só. Em outras palavras, quando os entrevistados definem a gestão escolar a partir de suas práticas ou do que acreditam, estão construindo um conceito sobre gestão escolar. Partem de suas práticas para conceituá-la, e não de um determinado conceito para explicá-la. Isso demonstra que o conceito teoria e o fazer, práxis, estão implicados nas suas compreensões, interpretações e fazeres. Parece haver coerência entre o que pensam, dizem e o que fazem, ou sobre o que esperam sobre o “dito e vivido” (ROSSATO, 2010, p. 326), nas suas realidades de atuação.

No entanto, percebo que a gestão escolar no interior dessas unidades escolares não vem conseguindo se realizar no âmbito de compreensão desses gestores, porque é atravessada por outros modos de fazer, compreender e implementar a gestão a nível macro. Existe, neste contexto, um paradoxo entre o enunciado e o vivido, isto é, as unidades de comunicação e interação entre os sujeitos nem sempre correspondem às experiências vividas pelos sujeitos envolvidos nesse processo (FREIRE, 1998; ROSSATO, 2010).

De maneira recorrente, a questão da contradição entre o prescrito e o esperado pela autarquia e o real que se passa nas escolas se apresenta nos discursos dos entrevistados quando estes levantam as situações de compreensão e realização daquilo que é posto, regulado e cobrado pela mantenedora. Por exemplo,

quando expressam comentários como estes: “[...] aqui nós procuramos fazer diferente [...]” (Entrevistada 2). Ou que, “[...] somos a mesma rede, temos as mesmas diretrizes, mas nem todos seguem a mesma linha, as atitudes, as competências e habilidades das pessoas diferem e nem todos acreditam na mesma coisa [...]” (Entrevistada 7).

As colocações descrevem o como os integrantes dessas equipes diretivas/gestoras desenvolvem suas práticas, no interior de suas escolas, dando novos contornos ao que lhes é prescrito pela mantenedora. Explicitando que, embora pertençam a mesma rede, nem todos agem, creem ou possuem as mesmas convicções, e, por isso, procuram fazer diferente. Relaciono essa postura das participantes com os pensamentos de Ball (2016), Mainardes e Marcondes (2009).

Ao referir-se à implementação de políticas e programas dentro da escola, Ball (2016) chama a atenção para o fato de que não acredita em implementação de políticas, porque estas estão sujeitas a processos de tradução e interpretação de pessoas no contexto da prática e, portanto, materializadas de diferentes formas. Eu diria que não só com as políticas e programas ocorre isso, mas com qualquer texto pronto, que chegue à escola como normativa, diretriz ou orientação. Mainardes e Marcondes (2009) trazem a contribuição de que as palavras são tão somente palavras até serem convertidas em ação. Nessa perspectiva, “[...] a modalidade da palavra escrita (texto) precisa ser convertida/transformada na modalidade da ação [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). A modalidade da ação é a que envolve as pessoas que vão colocar em prática o processo por meio da prática. Essa visão, a meu ver, reflete as falas das equipes diretivas/gestoras, pois traduz o modo como elas interpretam as diretrizes da mantenedora, e como elas as estão executando no espaço escolar.

Essa forma de pensar foi recorrente nos depoimentos, e era trazida ao mesmo tempo que recuperavam memórias passadas²¹, estabelecendo comparações com a situação atual da gestão educacional municipal a nível macro. Entendo, aqui, como Lück (2013), que a gestão educacional ocorre a nível macro, deliberando

²¹ Memórias passadas: nesse caso, o passado remonta à gestão anterior de 2009-2016, na qual a administração era representada por uma aliança de partidos de esquerda. Buscava realizar “[...] uma gestão democrática e participativa, ousada e voltada para o desenvolvimento, que humaniza as relações entre os servidores públicos e a comunidade, baseando suas decisões e projetos na vontade popular” (ESTEIO, 2015b, p. 7).

sobre a organização do sistema de ensino, enquanto a gestão escolar organiza e dinamiza as deliberações a nível de escola, micro.

A fala da participante da escola Autonomia: “[...] *hoje a gente percebe que a gestão, administração, em muitos casos, está separada em caixinhas, cada um faz o que é seu [...]*” exemplifica a situação nas escolas. A orientação de compartimentar, “*separada em caixinhas*”, de fragmentar, burocratizar, alinha-se a uma visão tecnocrática que trata da administração escolar e que se confirma na literatura, especialmente nos textos de Dourado (2007) e Vieira, K. (2008). Uma visão racionalista, de origem no século XX que ainda é comum entre os modelos de gestão no século XXI, tendo sido, também, constatada nos depoimentos, como uma prática a nível educacional macro e nas unidades escolares, a nível micro, na rede pública municipal.

Nesse sentido, a contribuição de Lück (2011) corrobora para esclarecer que:

[...] em muitas unidades de trabalho educacional, situações em que necessidades educacionais, dinâmicas, com situações emergentes imprevisíveis, deixam de ser atendidas, em nome da divisão de funções e tarefas, do princípio de autoridade formal, da cobrança de respeito a normas e regulamentos, como valores em si mesmos (LÜCK, 2011, p. 87).

O fato de a rede educacional já ter experimentado, anteriormente, vivências de gestão municipal com maior participação, visão holística, de prática humana e integrada, ou, conforme estabelecia o *slogan* utilizado pela prefeitura (ESTEIO, 2015b), Cidade mais Humana²², pode ser o motivo pelo qual os membros das equipes diretivas/gestoras das escolas participantes trazerem essas memórias e, em algumas situações, se mostrarem nada receptivos com a ideia de uma prática de/na gestão escolar que contradiz toda a experiência participativa de outrora. Na gestão anterior (2009-2016), de acordo com o Contrato de Gestão e Plano de Metas (ESTEIO, 2015b, p. 7), no eixo que trata da gestão inovadora e transparente no item 2, existia um “[...] compromisso com a questão da ampliação da participação popular em todas as regiões da cidade, prevendo a qualificação e o fortalecimento dos mecanismos de participação existentes, bem como a implementação de outros.”

²² Cidade mais Humana: A logo "Cidade Mais Humana" é a manifestação visual dos valores, princípios e posicionamento da Administração Municipal. Manifesto "Por uma Cidade mais Humana" Nenhuma organização complexa pode prescindir da definição de prioridades, e a prioridade de Esteio é a sua gente (ESTEIO, [2016]).

Em três das escolas participantes, as falas dos entrevistados descrevem a seguinte realidade na gestão atual: na escola Esperança, “[...] a gestão na rede é muito burocratizada, são prazos, demandas, sempre tem alguma coisa. Muitas vezes não conseguimos nos envolver com o pedagógico porque tem a demanda burocrática” (Entrevistada 4).

Já na escola Autonomia, “[...] hoje percebemos a gestão a nível de administração, separada em caixinhas [...], não há comunicação, cada um faz o que é seu, o que acaba refletindo nas escolas” (Entrevistada 2).

Na escola Ousadia, “[...] antes era um conjunto harmônico e hoje vivemos uma delimitação, não existe diálogo” (Entrevistada 7).

A nível macro, a gestão municipal atual tem se mostrado, conforme os depoimentos acima, priorizando o administrativo ao pedagógico, burocratizada, fragmentada, e com pouca mobilidade nas ações, diálogo e participação das pessoas nas decisões; algumas escolas seguem a mesma linha. O depoimento na íntegra da participante da escola Autonomia confirma tal evidência:

“[...] nós temos as mesmas diretrizes na rede, mas só que nem todos seguem a mesma linha, as atitudes das pessoas, as competências e habilidades [...] diferem. Eu vim de uma gestão em que eu tinha aval para fazer as coisas e fui para uma que não havia essa abertura, essa parceria. Autoritária, sem delegação, confiança. Eu tive que aprender a lidar com isso” (Entrevistada 7).

Esse excerto firma a ideia de que, embora haja escolas que ressignificam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), as diretrizes que normatizam o trabalho nas quatro escolas da rede municipal, contrariando o posicionamento de uma forma de gerir autoritária, existem outras que repetem este modelo de gestão na escola. Então, a práxis da gestão escolar difere de uma unidade escolar para outra, refletindo não a filosofia da rede de ensino, mas a forma de pensar e as crenças de seus gestores. A ressignificação, aqui, assume um papel importante no como se processam as normativas da rede no interior da escola. As equipes diretivas/gestoras se adequam às diversas situações que lhes são impostas, produzindo novos significados a partir de suas crenças, experiências e conhecimento. Assim, em sintonia com o pensamento de que

[...] o conjunto de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço [...] interferem nas políticas e normativas desenvolvidas

no interior da escola, modificando-as, passando a representar 'o que tem de ser feito, ou qual a conduta desejável (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172).

Refletindo sobre esse contexto da rede municipal de Educação, pude evidenciar que, com relação à práxis da gestão a nível micro, algumas escolas conseguem garantir alguma autonomia, para desenvolver o trabalho da gestão escolar. Ainda que, não seja a autonomia desejada, mas uma autonomia como assinala Barroso (1996, p. 172), “[...] que se traduz de modos e com graus muito diferentes, conforme a realidade política e a tradição administrativa [...]”. No caso das escolas participantes, uma autonomia que se constrói a partir, em muitos casos, da experiência na gestão, e se caracteriza pelo perfil dos gestores, suas percepções e crenças, atravessada pela realidade política atual.

Ao serem indagados sobre como percebem o lugar da gestão escolar na contemporaneidade, os participantes não responderam sob nenhuma perspectiva teórica. Baseiam-se em suas experiências e constatações repetindo algumas falas já verbalizadas na questão anterior sobre concepção de gestão. Assim, caracterizaram o lugar da gestão escolar de acordo com as práticas que têm vivenciado, nas funções que ocupam na equipe diretiva/gestora.

Dessa forma, mencionam²³:

“[...] trabalho individualizado”; “[...] delimitação na realização do trabalho”; “[...] divisão entre o que é administrativo e pedagógico”, “[...] as equipes diferem no modo de gerir as escolas, não há diálogo entre as partes”, “[...] a gestão está burocratizada, estamos vivendo um retrocesso” (Entrevistados, recortes).

Tais ideias remontam a um enfoque de administração escolar limitado; portanto, refletem um modelo estagnado, fragmentado, tanto da escola quanto de sua direção/gestão. Ou seja, com enfoque:

Centralizado na figura do diretor, tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelas normas, determinações e regulamentos deles emanados. Em que, seu papel é o de gerente de operações ditadas a partir de órgãos centrais, mediante programas detalhados e uniformes para a realização generalizada em todas as escolas (LÜCK, 2012, p. 34).

²³ Recortes dos depoimentos dos sete entrevistados, em que se referem ao lugar da gestão escolar, hoje.

Dois entrevistados referem-se ao lugar da gestão escolar, hoje, com os seguintes pensamentos: “[...] *gestão escolar é um espaço de representação, de diálogo, de desafios [...]*” (Entrevistada, 5); também “[...] *gestão escolar é um lugar de desafios muito grandes [...]* temos que estar atentos, ao trabalho, às crianças, ao processo educativo, aos professores [...]” (Entrevistada 3). Pelo entendimento das participantes, o lugar da gestão escolar é um lugar desafiante, na medida em que exige uma postura de diálogo, representatividade e, ao mesmo tempo, lidar, no dia a dia da escola, com vários segmentos e desenvolvimento do processo educativo. A respeito Lück (2009, p. 25) declara:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor [...].

Nesse universo diverso, e no dia a dia imprevisível da gestão escolar, vão se desenhando os caminhos que lhe dão novos contornos, ou que apenas repetem modelos antigos, misturando, muitas vezes, concepções teóricas, nos seus modos de agir.

5.2.2 Modos/práticas de gestão

Foi possível perceber um movimento claro na compreensão da gestão escolar, evidenciado nos depoimentos de todos os entrevistados de que é necessário um trabalho integrado e de diálogo entre todos na equipe diretiva/gestora, como demonstram as falas a seguir: “[...] *é preciso um espaço de diálogo, [...] de contribuição de todos na equipe e dos diversos setores*” (Entrevistada 6). Ou, ainda, que “[...] *deve-se olhar para o todo da escola respeitando os diversos segmentos [...]*” (Entrevistada 3) e, “[...] *a gente busca trabalhar em equipe, de modo colaborativo, olhar para todos [...]*” (Entrevistada 2). No entanto, essa compreensão não retrata a realidade do que vem ocorrendo na rede, como comunica a gestora escolar da escola Esperança:

“[...] *a gestão escolar está fragmentada, não há comunicação entre as partes, entre os membros da equipe, está separada ocorrendo que, a diretora e a vice-diretora dão conta do administrativo enquanto a*

supervisora e a orientadora da parte pedagógica, cada uma com suas especificidades” (Entrevistada 3).

De modo geral, verifiquei, na fala dos gestores, que estes não concordam com essa forma de condução da gestão escolar, defendendo um trabalho integrado em que não haja a segmentação no planejamento e na execução das ações implementadas, tanto na questão administrativa quanto na pedagógica. Isso é destacado na colocação da supervisora da escola Autonomia:

“[...] da mesma forma, quando alguém vai lá na escola para saber de uma obra de reforma, ou de uma outra coisa, eles se surpreendem do supervisor e orientador estarem junto com a diretora. Eu penso que tudo que se faz na escola tem que estar a serviço do pedagógico, por exemplo, se eu vou quebrar uma parede isso tem que ser bom para os alunos, tem que servir para melhorar o pedagógico, senão, não tem necessidade de quebrar a parede [...] afinal, essa é a função da escola, o aluno” (Entrevistada 2).

A ideia da entrevistada 2 é de uma gestão escolar em que todos os integrantes da equipe participem, planejem e executem as ações de maneira articulada. Segundo ela, “[...] tudo deve ser em prol do aluno” (Entrevistada 2), mesmo que seja a retirada de uma parede: se isso não for contribuir para a melhoria e sucesso na aprendizagem deste, não terá sentido ocorrer. A Entrevistada 2 explicita a compreensão de que a gestão escolar deve trabalhar na condução de um ambiente escolar harmônico, no sentido de promover, desenvolver e alcançar o sucesso dos estudantes. Esse modo de compreender a gestão escolar vai ao encontro do que aborda Lück (2013), de que a escola deve estar a serviço do aluno, mas, para isso, precisa implementar instâncias de participação que oportunizem a integração dele, também nas decisões. Quando isso ocorre, o próprio aluno tem condições de refletir sobre a retirada de uma parede, por exemplo. Acredito que, levando em consideração a faixa etária das crianças e seus interesses, todos têm condições de dar as suas opiniões sobre diversos assuntos no cotidiano escolar.

A relação que a Entrevistada 2 faz da questão da organização estrutural e espacial da escola, como a “[...] derrubada de uma parede” com o pedagógico. Ou seja, as questões estruturais e espaciais precisam estar a serviço do pedagógico, e isso é elucidado por Freire (1998, p. 50), quando este fala “[...] da importância formadora dos espaços”. Isto é, não se pode conceber o espaço escolar e as

decisões que tomamos sobre ele sem levar em conta a influência e os reflexos que isso exerce no contexto pedagógico. Segundo Freire (1998, p. 50), “[...] há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” Sendo assim, o lugar no qual se ensina e se aprende é tão importante quanto o como e o que se aprende.

Também, encontrei, nos depoimentos, a ideia de que as diretrizes educacionais da mantenedora, ou seja, da gestão educacional municipal, no sentido macro, não está alinhada com o que as equipes diretivas/gestoras das escolas pensam, defendem ou mesmo realizam no ambiente escolar a nível micro. Tal comportamento corrobora para a compreensão de Dourado (2007) sobre a prática e a concepção de gestão no desenvolvimento e na implementação de programas e políticas no país. Nesse caso, referindo-se à capacidade de releitura, adequação, ressignificação e transformação das normas e diretrizes que regem tais dispositivos governamentais no ambiente escolar. De modo semelhante, a empiria demonstrou que a gestão escolar, nas escolas participantes, tende a realizar tal prática quando se trata de implementar as diretrizes e normas deliberadas pela gestão municipal. Para isso, é preciso considerar a burocratização e a administração compartimentada, o que remonta a “separação”; a ideia é “cada um faz o que é seu”, e reforça a divisão no trabalho da gestão escolar, relativa à dimensão pedagógica e à dimensão organizacional/financeira.

Dessa forma, na contramão das diretrizes organizacionais que orientam para uma prática individualista, fragmentada, burocratizada e que divide os fazeres da prática em organizacional/financeiro e pedagógico, as equipes diretivas/gestoras das unidades escolares agem na tradução das determinações do sistema, ressignificando-se. Assim, buscam realizar uma práxis colaborativa. A respeito disso, afirmou a supervisora escolar da escola Autonomia: “[...] *na minha escola, procuramos fazer diferente, procuramos ser um conjunto harmônico, trabalhando de forma colaborativa*” (Entrevistada 2).

A expressão *colaborativa* no contexto das escolas participantes se reporta ao sentido de ações integradas, pensando o fazer escolar como um sistema interligado, com metas e objetivos comuns a todos. Isto é, uma práxis colaborativa em que diretor, vice-diretor, supervisor e orientador escolares desempenham funções diferentes, mas estão alinhados na busca pela concretude de propósitos coletivos, pelos quais os diversos atores do/no espaço escolar se engajam e se comprometem. Como expressa este depoimento: “*a gente buscou trabalhar em*

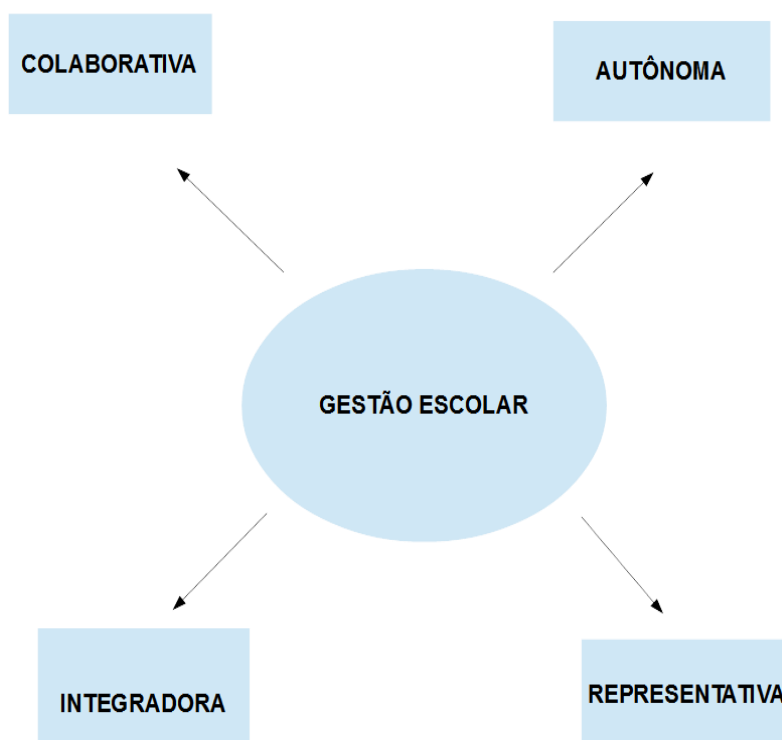
equipe, de modo colaborativo [...]” (Entrevistada 2). O termo colaborativo traduz a representação da realização de algo que se faz em conjunto e exprime um modo de compreensão dos gestores escolares sobre gestão escolar. Isto é, explicita um significado que se aproxima mais do *como se faz* do que com o *que é*. Nesse sentido, a reflexão é que esse *como se faz* relaciona-se à práxis, enquanto o *que é* relaciona-se à teoria. Logo, a compreensão das equipes diretivas/gestoras sobre o que é gestão escolar assenta-se na descrição dos seus fazeres, ou seja, na sua práxis.

Nesse sentido, Lück (2009) corrobora para refletir esse contexto apresentado pelos gestores, alertando que:

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de coliderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Desse modo, a partir das compreensões dos 7 entrevistados, elaborei a Figura 6, que mostra seus ideários e desejos com relação à gestão escolar:

Figura 6 – Percepção de como deve ser a gestão escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

Os participantes inferem, em seus depoimentos, a descrição de uma gestão escolar que se pretende ser: colaborativa, no sentido da realização de um trabalho em que todos agem em torno de objetivos comuns; autônoma, no sentido de que possam desenvolver o processo administrativo e pedagógico, com liberdade de discussão e aplicação dos planos em acordo com suas realidades e desejo da comunidade escolar; integradora, no sentido de integrar as partes e do todo no processo educativo e, por fim, representativa, nos modos de ser e de agir com e na comunidade escolar.

5.2.3 A gestão escolar na pandemia

Com relação a esta subcategoria que emergiu devido ao estado pandêmico que vivemos e que, durante a pesquisa, estava em seu auge, verifiquei que a gestão escolar, nesse período, precisou “se reinventar” (Entrevistado 7). Isso é visto conforme os trechos de depoimentos que seguem²⁴:

“[...] se renovar; dar conta da precária infraestrutura tecnológica; se adaptar às tecnologias, aprender a gerir à distância; trabalhar muito mais em equipe; ter muito diálogo, muitas aprendizagens”; “se ajustar às demandas a cada dia; enfrentar novos desafios”; “enfrentar a sobrecarga de trabalho; agir em meio ao medo e a incerteza”; “aprender a lidar com o novo sem saber o que era esse novo”; “estabelecer vínculos não mais com as crianças, mas com as famílias”; “acatar mais uma função, a de serviço social”; “cuidar das questões socioemocionais, tanto das crianças, como das famílias e professores [...]” (Entrevistados, recortes de falas).

De acordo com esses excertos dos depoimentos, aconteceram mudanças nos modos de agir, de pensar e desenvolver a gestão da escola, durante o período pandêmico. Isto é, a práxis das equipes diretivas/gestoras foi afetada por incertezas, medos, novos desafios, que exigiu esforços extras, outras formas de fazer o que já faziam, o enfrentamento a problemas que se tornaram mais latentes, como a precária infraestrutura e, ainda, contraíram outras práticas no seu dia a dia de trabalho.

Não havia mais uma escola física em funcionamento, mas, sim, uma escola deslocada, do local institucionalizado para as telas de dispositivos tecnológicos. Uma configuração em que os fazeres pedagógicos da escola se deslocam para as

²⁴ Recortes de frases curtas de depoimentos dos entrevistados que elucidam a atuação da gestão escolar durante a pandemia.

casas da comunidade escolar, ou para quaisquer locais possíveis, dada a sua mobilidade. O espaço de convivência, aprendizagem, interação passou a ser o da tela do *computador*, do *celular* ou do *tablet*. Nesse cenário, a gestão do trabalho administrativo e pedagógico passa a ser realizada longe dos contatos presenciais, e todas as ações necessárias para manter a escola ativa ocorrem de modo digital.

Segundo Nóvoa (2022), passar a escola para o espaço digital não é uma tendência nova; portanto, o período pandêmico só serviu para potencializar essa ideia, devido à situação de isolamento social. O estímulo a esse novo formato da escola teve uma enorme prospecção na pandemia, e é incentivado por tendências que defendem um futuro sem escolas. Nessa via, as “[...] escolas centradas em aprendizagens; hiperpersonalização e com perspectiva consumista é a defesa de grupos de especialistas dessas tendências, entre eles, os especialistas do digital” (NÓVOA, 2022, p. 12-13).

A reflexão de Nóvoa (2022), além de esclarecer sobre o processo de digitalização da escola, possibilita pensar com os depoimentos dos entrevistados às diversas experiências nas distintas realidades investigadas, com a implementação da educação virtual, de forma abrupta e maciça. Embora, a meu ver, a Educação esteja constantemente envolvida em processos de modernização, entre estes as tecnologias digitais, as escolas públicas não se encontravam preparadas para uma mudança drástica em tão pouco tempo e tão rápido. Isso pode ser verificado nos depoimentos a seguir:

O participante da escola Afetividade: *“[...] por aqui foi muito complicado, não existe internet nesta comunidade, além disso, as famílias não possuem nem celular [...], então o ensino remoto não existiu [...]”* (Entrevistado 1). O comentário deste participante demonstra a realidade da sua comunidade escolar em que sequer, houve a possibilidade ou oportunidade de os estudantes manterem o contato com a escola durante a pandemia.

Conforme a participante da escola Autonomia:

“[...] os recursos tecnológicos da escola são escassos, não podíamos ajudar os alunos que não tinham os equipamentos [...], e [...] para os professores podíamos emprestar, porque alguns não tinham [...]”. A primeira coisa que a escola precisou fazer foi adquirir um celular [...]” A prefeitura fez a contratação de plataformas como o Google, o Meet, mas, com os alunos não funcionava direito, porque não tinham internet suficiente, tivemos que criar um grupo no WhatsApp” (Entrevistada 2).

Os comentários constantes nesse depoimento chamam a atenção para a situação da escola quando precisavam ter o mínimo de infraestrutura para o atendimento à comunidade, quando, percebendo a necessidade dos alunos e, também, de professores, pouco podiam auxiliar.

De acordo com a participante da escola Esperança: *“Aqui nós enfrentamos direto a precariedade em termos de tecnologia, do acesso dos alunos e até dos professores [...]”* (Entrevistada 3). Aqui, não diferentemente dos outros, a queixa era sobre o acesso às tecnologias. Outra questão destacada foi a falta de domínio dos professores e das equipes diretivas/gestoras sobre as tecnologias. Tiveram de aprender ao mesmo tempo que utilizavam, pois era o meio de continuar as atividades educativas junto aos estudantes. Assim, diz a participante: *“[...] tivemos que nos adaptar às novas estratégias de ensino, o uso das plataformas era difícil para nós e para as famílias [...]”* (Entrevistada 3); ou *“[...] tivemos que aprender sobre o novo, muitas vezes sem saber, tateando [...]”* (Entrevistada 4).

Ainda que: *“[...] antes as tecnologias eram pouco utilizadas pelos professores e equipe, agora surgiu o interesse em aprender, diante de tantas inovações tivemos que nos apropriar dessas ferramentas para poder continuar e qualificar nosso trabalho [...]”* (Entrevistada 6). Diante desses apontamentos, posso inferir que a falta de estrutura e preparo das escolas com relação às tecnologias é uma realidade nos contextos investigados. As famílias dessas comunidades também passam por essa falta de infraestrutura, que inclui a questão de não haver *internet* no bairro onde residem. Essa precariedade na infraestrutura gerou, em muitos casos, a exclusão digital dos estudantes. Também, envolveu a questão de os profissionais não estarem preparados para atuar nos aplicativos e plataformas e precisaram aprender a utilizar os recursos tecnológicos, pois era primordial dominar as ferramentas para desenvolver os momentos educativos virtuais.

De acordo com a síntese de indicadores sociais divulgados pelo IBGE, em 3 de dezembro de 2021, a pandemia também deixou 10,8% dos estudantes entre 6 a 17 anos de idade sem aulas presenciais e sem atividades escolares, conforme PNAD Covid, em novembro de 2021. A PNAD Covid (2021), ainda demonstrou que na educação básica, 42,6% das escolas promoveram aulas ao vivo pela *internet*, sendo 35,5% na rede pública e 69,8% na rede privada (SÍNTESE ..., 2021). A capacidade de oferta devido a problemas já citados aqui, nos depoimentos dos entrevistados, também foi fator de exclusão de estudantes da escola.

Um outro dado apontado pelo IBGE (SÍNTESE ..., 2021) é de que menos da metade dos estudantes entre 6 e 17 anos da rede pública no país, no período que antecedeu a pandemia, não possuíam computador e *internet* simultaneamente em suas residências. Esse dado é evidenciado também nos depoimentos das quatro escolas participantes. Ademais, pelos relatos, fica claro que a maioria dos estudantes da rede municipal assistiu às aulas digitais pelo celular, porque as escolas não tinham condições de lhes ofertar computadores, e estes não tinham.

Dos estados brasileiros que praticaram o ensino remoto, menos de 10% subsidiaram o acesso à *internet*, e só 15% distribuíram dispositivos; a consequência disso foi que 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso às atividades escolares *on-line* e não conseguiram estudar em casa, conforme estudo do Comitê Gestor da Internet Brasil, disponível na página da Secretaria de Educação Básica (SEB) (BRASIL, 2021). Posso destacar que esse resultado a nível nacional só reflete as diversas realidades das escolas e a situação socioeconômica dos estudantes por todos os cantos do Brasil. O contexto das escolas participantes, no município de Esteio, também espelha essa realidade.

Conforme os depoimentos dos participantes, a dúvida que circulava entre as equipes diretivas/gestoras, no meio escolar, era: como fazer a gestão dos processos educativos escolares fora da escola, de modo remoto, a distância? Não existia nenhuma receita, nenhum escrito sobre, e tudo precisou ser feito ao mesmo tempo. Não havia sequer, a estrutura básica necessária como a rede de *internet*, o que demonstra os depoimentos abaixo:

Na medida em que os eventos ocorriam, desenhava-se um plano para dar conta e, assim, sucessivamente, como relata a orientadora da escola Ousadia: “[...] a gente ia apagando incêndio, lidando com as situações conforme elas iam aparecendo e paralelamente aprendendo sobre todas as inovações tecnológicas que estavam ocorrendo” (Entrevistada 7).

A entrevistada da escola Esperança conta que: “[...] foi um período de ajustes o tempo todo, a cada dia ia-se adaptando, se adequando aos novos desafios, tinha-se sempre a esperança de que iria acabar” (Entrevistada 5).

As duas colocações demonstram um tempo de inseguranças que colocava a atuação da gestão escolar num estado de incerteza sobre seu próprio fazer cotidiano. Isso pois, se antes havia uma previsão, um planejamento, uma

organização, agora, tudo era impreciso. Além da situação de medo, como diz o participante da escola Afetividade:

[...] ninguém sabia nada, a gente morria de medo, quando retornamos à escola, só a equipe em junho de 2020, a gente vivia com álcool na mão. Sem falar que, por restrições à Covid-19, dois colegas permaneceram afastados o que reduziu a equipe, ficamos eu e a supervisora para dar conta de tudo, enquanto o trabalho aumentou (Entrevistado 1).

A pandemia ampliou as funções da escola, impondo novas condições de trabalho às equipes diretivas/gestoras, exigindo destas novas atitudes. Ao mesmo tempo, provocou reflexões sobre seus fazeres, como mostra a fala da participante 7, dizendo que, na sua escola, lidavam com as situações conforme iam se apresentando e, paralelamente, aprendiam sobre as inovações tecnológicas que estavam ocorrendo.

Então, essa abordagem mostra como a prática da gestão escolar se envolveu com a realidade desafiadora que enfrentaram no período pandêmico. Com as questões apresentadas, as equipes diretivas/gestoras precisaram estabelecer vínculos com as famílias na tentativa de sensibilizá-las da importância de as crianças continuarem em contato com a escola mesmo frente a todos os problemas. Segundo a fala da participante da escola Ousadia: *“[...] ao mesmo tempo houve muita parceria entre escola e família a gente precisou fazer o que se cobrava antes das famílias que era o vínculo com a criança, agora éramos nós a estabelecer um vínculo com a família para atingir a criança”* (Entrevistada 7). O depoimento expressa a mudança de papéis que ocorreu na relação escola/família e aluno, pois, se tratando especialmente das crianças, o contato virtual precisava contar com a presença de um responsável para auxiliar na execução da atividade, mediar as explicações para que as crianças entendessem. Também, não sabiam mexer nos aplicativos; nos aparelhos, o adulto presente é que ajudava.

A família, de acordo com a fala dessa entrevistada, *“[...] começou a procurar a escola, mudou a situação, antes nós procurávamos por eles, algumas famílias pediam ajuda para entender o conteúdo, para poder passar aos filhos [...]”* (Entrevistada 7). No entanto, nem todas as famílias se comportavam da mesma forma, dito pela entrevistada; com algumas famílias, o jeito era aproveitar o dia da entrega da cesta básica para poder conversar.

A prática social foi uma constante no dia a dia da escola; mesmo com o isolamento social, as famílias iam à escola retirar atividades, buscar a cesta básica, pedir ajuda com roupas, remédios, pedir ajuda para encaminhamentos ao setor da saúde, entre outros. O depoimento que segue destaca uma dessas ações sociais absorvida pela escola e desempenhada pelas equipes da gestão escolar de 2020 a 2021.

“[...] uma coisa assim, que num primeiro momento eu pensei, foi porque tínhamos que entregar cestas básicas às famílias? Porque essa tarefa veio para a escola, afinal isso era para ser da assistência social? Só depois eu entendi que nós enquanto escola tínhamos muito mais possibilidades de estar mapeando as famílias que necessitavam, de ir cadastrando estas famílias porque nós conhecíamos cada um e depois isso foi muitas vezes o meio de aproximação com aquelas que não respondiam aos contatos digitais [...]” (Entrevistada 4).

A ação relatada pela entrevistada expõe o modo como a equipe encarou essa prática que passou a ser incorporada na gestão escolar. Gerir o processo de organização, mapeamento e entrega de cestas básicas para todas as famílias da escola exigia tempo, preparação de um espaço para a distribuição, observando as limitações de contato presencial e higiene em função da Covid-19 e, ainda, a ligação telefônica prévia para o agendamento, a fim de evitar a aglomeração de pessoas, elaboração de planilhas para registro e cadastro de quem recebe, de quem retirou, da quantidade, do dia e da assinatura do responsável.

Com relação à quantidade de cestas por famílias, relatam que aquela que tivesse mais de um filho matriculado na escola tinha direito a duas cestas básicas. Ainda, segundo a fala da participante da escola Esperança: *“[...] entregávamos as cestas básicas para as famílias que não podiam vir buscar, em suas casas [...]”* (Entrevistada 3). Isso demonstra que, entre as dificuldades nas quais estavam passando as famílias, estava o deslocamento e o transporte da cesta básica, o que sensibilizava a equipe diretiva/gestora que viabilizava a sua entrega.

As famílias, em meio ao contexto de recrudescimento das desigualdades, estavam expostas à vulnerabilidade econômica e social, e a escola fechada agravava a situação, já que a maioria dos estudantes dessas escolas participantes faz todas as refeições na escola.

5.2.4 A gestão democrática

Observei ainda, nos depoimentos, que os entrevistados, ao exporem suas ideias descrevendo como deve ser a gestão escolar, poucas vezes utilizaram a expressão *democrática*. No entanto, os entrevistados acabaram por expor uma compreensão que caracteriza a prática da gestão escolar de acordo com um conceito de modelo democrático. Isso ocorre, por exemplo, na fala que segue: “[...] *entendo a gestão escolar como um espaço participativo, de representação, um espaço de diálogo que exige a contribuição de todos da equipe, contribuição dos diversos setores*” (Entrevistada 6).

Conforme as ideias de Lück (2014, p. 79),

Pelo estilo democrático, procura-se criar um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade para expressar suas ideias e visões, experimentar novas ações e criar novos projetos. As pessoas, em todos os ambientes de atuação, são encorajadas e apoiadas a expressar-se acerca de suas ideias e opiniões sobre o trabalho escolar e a tomar iniciativas correspondentes.

A participação representativa das pessoas compreende os diversos segmentos que compõem a escola. A meu ver, o estilo democrático não é algo que possa ser concebido individualmente, embora seja necessário, em primeira instância, a compreensão individual por parte de cada um. Também, não basta pensar de forma democrática, mas, sim, agir, da mesma forma que pensa. É complexo, porque envolve a gestão do ponto de vista de seus processos deliberativos e organizativos à nível macro, bem como a aplicação destes à nível micro. A escola, como um ambiente em constante transformação e diverso, nos exige posturas de constantes reflexões, mas, muitas vezes, as reflexões não se transformam em possibilidades de mudança. A democracia precisa ultrapassar o conceito e virar prática, modo de ser, de se comportar para que se efetive concretamente. Isso fica claro, na fala da Entrevistada 6, quando se reporta a como entende a gestão escolar, colocando-a como se fosse um lugar, um espaço: “[...] *a gestão escolar como espaço de participação*” (Entrevistada 6). Portanto, um entendimento que enxerga esse lugar como exigente da participação e da contribuição de todos. Assim, nessa concepção, a gestão escolar, representada no grupo das equipes diretivas/gestoras, deve ser e promover a democracia.

Diante de tais considerações, cabe ressaltar que a gestão democrática está respaldada na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios para a educação brasileira. Ao mesmo tempo, regulamenta-se por leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB, bem como no Plano Nacional da Educação 2014/2024 – PNE, na meta 19 (dezenove), que diz sobre assegurar no prazo de 2 (dois) anos a efetivação da gestão democrática da educação, levando em consideração os critérios técnicos de mérito e desempenho, prevendo recursos e investimentos (BRASIL, 2014). Ainda assim, tais leis não asseguram que, na prática, as organizações, os sistemas educacionais e as unidades escolares a implementem. A exemplo disto, está a realidade apresentada nos depoimentos dos entrevistados.

A gestão democrática também é referendada no item 4.14 do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 6.158/2015, no seguinte texto:

Na rede municipal de educação ocorre eleição direta para os cargos de diretor e vice-diretor regulamentada pela Lei nº 4.617, de 26 de maio de 2008, com mandato de quatro anos e permitida reconduções, a lei prevê ainda que os candidatos devem ter curso superior na área de educação. A Lei nº 3.054 de 9 de agosto de 2000 instituiu os Conselhos escolares na rede municipal com a representação dos segmentos pais, alunos, professores e funcionários através de eleição com mandato de dois anos, sendo permitida uma recondução (ESTEIO, 2015a, p. 62).

Ainda na Lei nº 6.158/2015 no Art. 2º, são apresentadas as diretrizes do PME (2015/2025), que, entre outras, cita, no inciso VI, a seguinte redação: “[...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (ESTEIO, 2015a, p. 63).

Com relação à gestão a nível macro, observa-se o não cumprimento do PME (ESTEIO, 2015a) em sua Meta 16, o que fica claro no depoimento do entrevistado da escola Afetividade, ao referir-se exatamente sobre a eleição de diretores/gestores na rede municipal:

“[...] nós vínhamos em um processo democrático na rede, de eleição direta para diretores, agora fomos surpreendidos com essa indicação ao cargo, a lista tríplice, com indicação da direção pelo prefeito. Isso é muito ruim para as escolas que vêm num processo de democratização [...]”
(Entrevistado 1).

Conforme depoimento do Entrevistado 1, o município está passando por mudanças na forma de eleger os diretores/gestores escolares, e isso não tem agradado, de maneira geral, a comunidade escolar. O retrocesso, na forma de

escolha, encerra o processo democrático de eleição direta, e é sinalizado, não só pelo excerto acima, mas nos depoimentos dos outros seis participantes, quando caracterizam a gestão no sentido macro e micro, na rede educacional municipal. Desse ponto de vista, as posturas de gestão adotadas no contexto investigado seguem aos interesses e às crenças político-ideológicas de pessoas, e não de um projeto educacional nacional, tanto a nível macro quanto a nível micro.

No contexto descrito, duas opiniões aparecem de forma unânime entre os entrevistados; a primeira que precisa haver: “[...] *diálogo entre si e com as partes, olhando para todos que integram o processo educacional escolar*” (Entrevistados). E a segunda que: “[...] *o administrativo e o pedagógico devem andar juntos no sentido da coerência e da transparência, do engajamento e da participação efetiva, nas discussões, no planejamento e na práxis de cada um e de todos*” (Entrevistados).

De modo geral, os depoimentos demonstram que, embora algumas equipes não estivessem vivenciando, naquele momento, experiências democráticas de gestão escolar em suas escolas, descreviam-na como tal, fazendo comparações entre o que era, o que é e o que acreditam devesse ser.

Os aspectos recorrentes nas opiniões dos entrevistados são também elucidados por Freire (2001), ao tratar do processo dialógico e da viabilidade da escola como um espaço facilitador da participação ativa de todos que dela fazem parte. Lima, L. (2001), ao retomar as concepções de Freire com relação à gestão democrática, sustenta que “a abordagem crítica e antiautoritária de educação” em Freire

[...] exprimem dimensões complementares gravitando ao redor de suas concepções de gestão democrática [...], como gestão colegiada, administração dialógica, gestão participada, autogoverno da escola, administração democrática, democratização e autonomia da escola [...] (LIMA, L., 2001, p. 195).

Essas dimensões são contempladas nas opiniões dos entrevistados, ao descreverem como deve ser a gestão escolar.

Ao mesmo tempo, também aparecem comentários que transparecem pensamentos sobre como os entrevistados concebem a gestão escolar, e como está sendo, neste momento, como mostram as citações a seguir: “[...] *gestão escolar no momento de hoje é estar atenta à questão da infraestrutura,*

administrativo, financeira da escola, mas muito atenta também ao olhar pedagógico” (Entrevistada 3).

Ou então, “[...] gestão escolar é quando tu tem que ter um olhar do todo, do administrativo, do pedagógico, da criança, do professor, um desafio muito grande, ouvir a todos [...]” (Entrevistado 1).

Ainda que, “[...] a gestão para mim é um todo, enxergar cada setor para poder juntar e fazer a engrenagem funcionar, precisa de muito diálogo” (Entrevistada 5).

Ou também que, “[...] vivemos um retrocesso na gestão escolar, vínhamos de um processo democrático [...], isso é muito ruim para as escolas e para a comunidade” (Entrevistado 1).

Levando em consideração tais ideias manifestadas nos depoimentos, compreende-se que há uma prática em evidência, no momento, que permeou, ou, de certa forma, moldou o pensamento dos entrevistados sobre a gestão escolar hoje. Existe um pensamento de que a gestão educacional está retrocedendo, no que se refere ao como entende, como delibera, como organiza e estrutura o sistema educativo escolar, nível micro. O fato de a gestão a nível macro não incentivar a participação coletiva nos processos de gestão da/na escola, de burocratizar o fazer da gestão escolar e de retirar o direito da eleição direta para diretores e vice-diretores são motivos para esse posicionamento entre os entrevistados.

Nesse sentido, Vieira, K. (2008) aponta que, ainda hoje, existe um enfoque de gestão tecnocrático, no qual persistem as práticas de gestão autoritárias, com pouca ou nenhuma mobilidade e burocratizada; ele ampara esse contexto descrito nos depoimentos. De modo simultâneo, alguns pensamentos trazidos pelos participantes enfatizam que a gestão escolar precisa ver o todo, exercer um olhar atento para todas as dimensões que compõem a gestão no espaço escolar. Observo, nisso, que os participantes percebem a necessidade de uma prática de gestão mais reflexiva, com mais liberdade, mais autônoma e menos autômata a nível micro. Mas, para isso, a nível macro, tem de haver uma condução da gestão mais participativa e menos deliberativa, menos compartimentada e burocrática.

Constato, ainda, que possuem a compreensão e o desejo de uma gestão escolar pautada na concepção democrática e que buscam ressignificar suas práticas. Os participantes, em sua maioria, enfatizam que a participação de todos os

segmentos é fundamental para a gestão da escola, o que também é ressaltado, a seguir:

[...] o estilo de gestão democrática se assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas em que, em equipe, membros da organização assumem responsabilidades conjuntas [...] (LÚCK, 2014, p. 78).

Os entrevistados não fazem distinção entre gestão educacional e gestão escolar ou gestão a nível macro e nível micro. Quando emitem seus pareceres, ora fazem referência ao nível macro, ora ao nível micro, sem diferenciar uma e outra. Falam a partir do que está próximo, como suas vivências, do que conhecem, e não chegam a relacionar o que estão vivenciando com o contexto mais amplo, como o contexto nacional, por exemplo.

Retomando, aqui, todas as escolas participantes possuem seus projetos políticos pedagógicos, e, em todos eles, a gestão escolar democrática está referenciada. Embora seus projetos estejam alinhados a seus desejos e convicções no campo da Educação, na prática educativa, a nível macro, e a nível micro, em algumas unidades escolares, não tem se efetivado. Na maioria das escolas, o que foi referido pelos entrevistados é que acatam ordens, diretrizes, voltadas ao cumprimento de metas e resultados.

5.3 A escola na pandemia: reinvenção da práxis

A Crise Sanitária Global 2020-2021 reconfigurou o espaço e a dinâmica escolares. Nesse sentido, um dos apontamentos recorrentes nas entrevistas foi: o deslocamento da escola de seu local físico legítimo, institucionalizado para as casas dos estudantes. Diante da situação pandêmica, a sala de aula passou a ser os mais diversos locais possíveis e inimagináveis, e o ensino e a aprendizagem deixaram de ocorrer no espaço físico concreto, do olho no olho, para se dar no espaço abstrato, a distância, no ambiente virtual. Em decorrência disso, as aulas ocorriam em diferentes locais, em diferentes horários, por meio dos mais variados recursos tecnológicos. A rotina escolar deu lugar à eventualidade, à mudança nos hábitos escolares.

Essa situação é descrita por Nóvoa (2022, p. 17), nas seguintes palavras:

Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício teremos momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais. Em vez de edifícios organizados em torno do espaço normalizado da sala de aula teremos uma diversidade de espaços, para trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores.

Para além disso, penso que essa formatação da escola restringe também outras funções que lhes são atribuídas, como a função social mencionada nos depoimentos dos entrevistados, pois a relação que se estabelece a partir desse cenário é a de “uma pedagogia do trabalho”, e não mais “de uma pedagogia frontal” (NÓVOA, 2022, p. 17).

Então, a escola antes da pandemia era a possibilidade de algumas garantias, como salientam os representantes das escolas Afetividade: “[...] a escola é o porto seguro [...], é o lugar da comida quentinha [...]” (Entrevistado 1); da escola Ousadia: “[...] porque dentro da escola pelo menos, eles se alimentam [...]” (Entrevistada 7). São comentários baseados muito no papel social que a escola exerce dentro da comunidade frente às desigualdades. Considerando, ainda, as palavras de Freire (1997), no sentido de reforçar a ideia de que a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, discutir, conversar enaltecendo a escola como espaço de convivência e de interação.

Agora não mais, porque a escola foi para a casa, e a casa veio para a escola; a inversão de papéis provocou a desacomodação e a ruptura no modo como a relação escola/família/estudantes/profissionais se estabeleciam. No caso específico das crianças, estas deixaram de ser protagonistas no processo ensino-aprendizagem, porque agora esse protagonismo era exercido pelo pai, pela mãe, pelo tio/tia, pela avó, pela vizinha. Enfim, por quaisquer pessoas que pudessem aprender, rapidamente, a ensinar, a auxiliar as crianças nas aprendizagens e tarefas escolares longe do espaço educativo escolar. Então, professores e equipe diretiva/gestora trabalhavam na instrumentalização dos responsáveis para que estes pudessem repassar aos estudantes os conteúdos curriculares apresentados por meio de tarefas e exercícios diversos. As tarefas eram retiradas nas escolas ou em raras ocasiões a própria família com condições adequadas imprimia em casa estas atividades. As crianças deixaram de ter o atendimento, o cuidado social, do porto seguro como remete a fala do Entrevistado 1, enfatizando seu papel social.

A questão da ampliação das funções da escola no sentido do seu papel social é uma realidade e, se tratando de escolas de periferia, isso é mais enfático se levar em consideração que, muitas vezes, o que mobiliza a frequência das crianças à escola é, por exemplo, a alimentação. Libâneo (2016) comenta, de forma crítica, esse papel social da escola que é instituído por políticas de assistência, ditadas por organismos internacionais a partir do advento da globalização e que desviam a atenção da escola para “[...] o desenvolvimento de programas de alívio à pobreza, que colocam a escola como um lugar de acolhimento e proteção social” (LIBÂNEO, 2016, p. 42).

Sem a intenção de ir a favor ou contra à questão de abrangência de tarefas de ordem social que a escola contemporânea tomou para si, precisando adaptar-se continuamente às exigências, cada vez maiores da sociedade, infiro que: baseada nas falas dos entrevistados e nos documentos escolares (ESTEIO, 2017a, 2017b, 2017c), a execução de atividades de cunho social já foi incorporada ao fazer educativo em forma de programas e ou políticas. Um exemplo disso é o fato de todas as escolas participantes desta investigação fazerem parte da “[...] proposta de educação integral, com ampliação da jornada escolar que parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora” (BRASIL, 2009, p. 17). Esse excerto compõe o texto do PNE (2009) que delibera sobre a educação integral, visando a sua garantia, ampliação e implementação como política de correção de desigualdades. As quatro escolas integram essa política e, não por acaso, localizam-se na periferia da cidade, contextos de recrudescimento de desigualdades sociais e econômicas.

Dentre os problemas que afetaram a escola na pandemia, além da complexidade de transferir-se do analógico para o digital, que exigiu a reengenharia espacial, profissional e pedagógica, havia os antigos problemas, que foram potencializados pela situação pandêmica. Um deles foi a falta de profissionais, como relata o participante da escola Afetividade:

“[...] eu diria que foi e está sendo um período bem complicado para as escolas, no nosso caso a equipe reduziu, porque devido às restrições por Covid-19, duas colegas ficaram afastadas, imagina duas pessoas dando conta de organizar tudo na escola, planejar e realizar as reuniões online com os professores, que estavam todos apavorados (Entrevistado 1).

De modo geral, a falta de profissionais foi uma observação geral nas falas. Entre as evidências, está a reorganização, que precisou acontecer com o número de representantes para esta investigação. Isso porque, na época, só uma das escolas participantes estava com o quadro da equipe completa. As causas dos afastamentos eram por risco ao Coronavírus, perda de familiares ou até mesmo por estar com a doença ou suspeita de contágio. Mesmo não estando presencialmente na escola, profissionais se afastaram de suas atividades. Mas, no caso das equipes diretivas gestoras, a falta impactava mais, porque eram os únicos que necessitavam estar atuando presencialmente. A participante da escola Esperança explica que:

“A redução de pessoal, por causa da pandemia, alterou muito a nossa prática, porque a gente teve que criar uma nova estrutura de trabalho, tivemos mudanças na equipe, a minha formação é na orientação, mas a gente não podia olhar só a nossa área, então a gente se misturou um pouco, era uma proposta para dar conta daquele momento” (Entrevistada 3).

A Entrevistada 3 descreve a situação da falta de profissionais, e o que isso provocou em termos de reorganização da equipe diretiva/gestora, que precisou ignorar funções e formação profissional, atuando em todas as áreas. Esse modo de ver e o rearranjo da equipe possibilitou dar conta das demandas mesmo com a falta de pessoal. A partir desse contexto, posso inferir que a falta de profissionais pode ter sido também o motivo de sobrecarga de trabalho o que apareceu nos depoimentos.

“A demanda de trabalho aumentou, as professoras e a equipe trabalhavam até altas horas [...], teve uma reunião pedagógica que nós tivemos que falar sobre isso e disse pras gurias que eu gostaria que elas parassem de trabalhar sábado e domingo porque não paravam nunca, todo dia tinha atividade, eu tinha que atender, porque participo de todos os grupos da escola no WhatsApp, e participava de todas as turmas que, aqui, são cinco. Então, o quê que acontece? Tu vê todo o movimento! Teve um momento que chamei a elas para colocar um ponto final, vocês têm que parar de trabalhar sábado e domingo, até tarde da noite. Isso acabava respingando para toda a equipe, porque tínhamos que acompanhar. Vivíamos em reunião! E sempre o argumento era de que não podiam parar porque em horário normal de trabalho não encontravam ninguém, quando ligavam. Então, quando a mãe e o pai chegam, alguns ainda conseguem, catar as crianças e botar na frente do telefone por alguns minutos [...]” (Entrevistado 1).

Esse depoimento expressa a demanda de trabalho exercida pelos profissionais na época da pandemia. Nas realidades investigadas, os profissionais

se desdobravam para atender as crianças, e a equipe diretiva/gestora procurava estar sempre presente acompanhando o trabalho. A reconfiguração da escola alterou não só as práticas, mas a rotina escolar; assim, as questões de horários passaram a ser determinadas pelas famílias. Isto é, o horário que estavam disponíveis, mas, às vezes, o que também ocorria era que, na família, só havia um aparelho telefônico de celular. Portanto, se os pais estavam utilizando, a criança ficava sem poder assistir à aula ou, ainda, como no caso das realidades investigadas, que atendem crianças de 0 a 6 anos, era imprescindível a presença de um responsável acompanhando a criança durante aula virtual.

Bem, essa reconfiguração de espaços físicos e pedagógicos da rotina escolar se apresentou nos depoimentos como elementos relevantes trazidos pelos entrevistados, os quais convencionei de subcategorias: A mudança no *lócus* do aprender ensinar, Deslocamentos e Escola acolhedora.

5.3.1 A mudança no *lócus* do aprender ensinar

Diante da necessidade de isolamento social, imposto pela COVID-19 em 2020-2021, o fechamento das instituições escolares foi uma consequência inevitável. Muitas questões atravessaram a escola, provocando mudanças como: a) o tempo; b) a falta de acesso e o acesso precário; c) o descontrole do ambiente de ensino e aprendizagem; d) a infraestrutura; as mudanças foram imprescindíveis, intensas e de grande proporção. Algo difícil de imaginar, que não havíamos nunca vivenciado, ou, como aborda o excerto abaixo:

De uma hora para a outra, gestores educacionais tiveram que replanejar rotinas, aulas e formas de relacionamento com a comunidade escolar, administrando remotamente a complexidade de suas instituições de ensino. Difícil encontrar ocasião em que tivemos que aprender tanto e em tão pouco tempo (CARVALHO, M., 2020, p. 12).

Essa reestruturação demandou a flexibilização de crenças e concepções para que a gestão escolar pudesse gerir a complexidade que a situação impunha. De acordo com os depoimentos, a escola passou por muitas mudanças no período pandêmico. Esse ponto é esclarecido na fala da participante da escola Esperança:

“Foi nos solicitado muitas mudanças, adaptações e reorganização de espaços, reestruturação nos documentos pedagógicos para readequar os

conteúdos, instalação de salas conectadas, muito estudo e pesquisa. Não era fazer o que a gente queria, precisava cumprir o que era solicitado” (Entrevistado 5).

Ainda, conforme a Entrevistada 5, uma das solicitações mais importantes era “[...] *principalmente ir atrás dos alunos que sumiram e não estavam participando nem do ensino remoto*” (Entrevistada 5). Esses deslocamentos referiam-se à mudança no *lócus* do aprender ensinar, na transposição do espaço escolar presencial para o digital. Em outros momentos, referiam-se às questões das famílias que precisaram abandonar suas residências para ir morar com parentes, em outras cidades, outros estados.

Dessa forma, o tempo; a falta de acesso e o acesso precário; o descontrole do ambiente de aprendizagem; e infraestrutura; se somaram, na tentativa de entender e organizar o processo educativo.

Sobre o tempo a que se referem os entrevistados, relaciona-se ao tempo cronológico em que a comunidade escolar se reúne por determinadas horas, pela manhã, pela tarde ou noite, a fim de desenvolver o processo educativo dos estudantes. Bem, este tempo segue organizações diversas dependendo da localidade no país, no estado e no município. Na maioria das vezes, estrutura-se por um turno de 4h (quatro horas), em que os estudantes entram às 8h e saem às 12h. Embora algumas mudanças tenham se aplicado na tentativa de mudar esta forma organizacional, ainda é esta estrutura que predomina no país. Tratando-se do município no qual se realizou a investigação, as escolas que participaram funcionam na modalidade integral. Os estudantes permanecem na instituição por até 9h (nove horas). Então, quando os entrevistados falam do tempo, reportam-se a esse tipo de organização temporal presencial que deixou de existir.

Essa estrutura de organização mudou radicalmente na época da pandemia. Dado ao fato de que as crianças, os professores e equipes diretivas estavam em casa, com as escolas fechadas, especialmente na primeira metade, no ano de 2020. Assim, foram se estabelecendo novas formas de contato com a intenção de manter o vínculo entre escola e estudante. As primeiras ações ocorreram com a tentativa de videoaulas, que os professores gravavam e enviavam aos seus alunos. Essa modalidade apresentava alguns problemas, como: a gravação não podia ser longa, porque as crianças perdiam a atenção; contava com interlocução de um adulto para acessar; disponibilizar e acompanhar o estudante e a família necessitava ter um

aparelho de boa qualidade e com *internet*, igualmente boa para rodar o vídeo. Nesse caso, o responsável precisava dispor de tempo para dedicar à criança, estar presente durante a audiência do vídeo, servir de interlocutor para explicar o que a professora estava dizendo e fazendo; para tanto, precisava assistir à vídeo aula também.

O depoimento da participante da escola Ousadia remete ao desenvolvimento das videoaulas:

“[...] a primeira forma de contato com as crianças na escola foi por videoaulas. Era complicado os professores precisavam entender como fazer a aula, tinha a questão do tempo, porque senão o vídeo não rodava. Depois mandavam para a gente olhar para ver se estava tudo certo, aí a gente postava no grupo. Muito complicado, poucos professores faziam, os vídeos não rodavam, acabamos desistindo disso [...]” (Entrevistada 7).

O estudante precisava, exatamente por sua faixa etária, ser auxiliado em todo o processo. Era fundamental que a família estipulasse, na organização do dia a dia, um horário para que isso ocorresse. Nesse cenário, não mais se configurou a jornada de tempo destinada ao ensino e à aprendizagem, como na escola anteriormente. As famílias passaram a gerenciar os horários de aula conforme suas possibilidades e disponibilidade, e as aulas ocorriam quando estas estivessem desimpedidas e podendo estar com as crianças. E é claro, falamos de um lugar em que todas as escolas participantes atendem crianças de 4 (quatro) a 8 (oito) anos de idade. Nesse contexto de pesquisa, essas situações se destacaram mostrando que “[...] os alunos também estão neste contexto, e muitas vezes focar na aula, e estar disponível no momento certo, é um grande desafio. Por conta disso, precisamos entender o aluno como uma pessoa integral” (BORBA, 2020, p. 36).

Os professores trabalharam além e fora do seu horário normal para conseguir atender aos alunos. Eis o que explica o diretor da escola Esperança: “[...] os professores trabalhavam aos sábados e domingos e fora de seus horários. Era difícil porque não davam conta de tantas demandas e as famílias só tinham disponibilidade para acompanhar seus filhos à noite ou nos finais de semana [...]” (Entrevistado 4). O corpo docente das escolas também precisou adequar-se às novas formas de organização dos tempos de ensino e aprendizagem, que não mais eram regrados pela escola, mas, sim, pelas famílias, com o intuito de manter o vínculo com os estudantes. Para isso, atendiam além e fora do seu contrato de

trabalho, que estabelece, conforme Estatuto dos Funcionários Públicos de Esteio (2011), uma jornada de 4 e 8 horas diárias pelos turnos da manhã e tarde nas EMEBs. Isso gerou uma sobrecarga de trabalho.

Três dos entrevistados mencionaram que a contratação da plataforma *Google* pela mantenedora foi importante, porque possibilitou que os professores pudessem acessar e aprender os/com os recursos disponibilizados na mesma; com isso, puderam ampliar o uso de ferramentas digitais nas escolas, especialmente com os alunos maiores, os adolescentes. O depoimento, a seguir, explica um pouco isso:

“[...] A disponibilização de ferramentas como o Google que o município fez a contratação, foi bem importante, não tanto para os pequenos, mas para os professores que puderam aprender a utilizar os recursos, desenvolver aulas e usaram bastante para trabalhar, especialmente com os adolescentes [...]” (Entrevistada 2).

As ações seguintes superaram a utilização das videoaulas e iniciaram a experimentação das mídias digitais, como as redes sociais e depois o uso das plataformas digitais, como o *WhatsApp* e o *Google Meet*; ferramentas que, até aquele momento, não eram comuns no ambiente escolar. As redes sociais permitiam a interação entre os envolvidos e a partilha de informações, como recados, avisos, mas não eram utilizadas para dar aulas. Então, o uso de plataformas como o *Google Meet* permitiu que o grupo se reunisse em tempos mais longos para a realização de atividades de estudo, mas, ainda assim, não era acessível às famílias e aos professores, como expressa o depoimento da supervisora da escola Autonomia:

“[...] foi bem complexo precisamos ir nos adaptando com diversas estratégias, a questão tecnológica, o uso de plataformas digitais, ferramentas como o Google Meet eram processos mais difíceis para nós e para as famílias então o WhatsApp foi a melhor forma, mais rápido e fácil [...]” (Entrevistada 2).

No geral, os depoimentos dos entrevistados demonstraram que a principal ferramenta utilizada nas escolas foi o *WhatsApp*, por ser de fácil acesso, fácil manuseio, se tratar de um aplicativo para dispositivos móveis. Nesse caso, os celulares eram os aparelhos mais comuns entre as famílias. A respeito disso, comenta a participante da escola Ousadia:

[...] então a gente teve que utilizar outros recursos, mais rápidos para se comunicar com as pessoas, formamos os grupos de WhatsApp, a ideia era aproximar as crianças e não deixá-las se afastarem da escola [...] (Entrevistada 7).

E também, a entrevistada da escola Esperança, *“[...] se não pode vir até a escola, não tem problema, vamos utilizar o WhatsApp [...]*” (Entrevistada 6).

As dificuldades eram para os dois lados, tanto com relação à utilização das tecnologias quanto para possuí-las para fins de desenvolvimento e execução das aulas. Segundo o depoimento da representante da escola Esperança,

“[...] conseguimos implementar um pouco da utilização do Classroom²⁵ no atendimento às crianças, mas ainda não foi o que esperávamos, não tínhamos nem como cobrar das famílias porque faltava a infraestrutura tecnológica necessária aos alunos em suas casas [...]” (Entrevistada 3).

Se as dificuldades eram de ordem de infraestrutura das famílias, os investimentos da mantenedora na infraestrutura escolar não provocavam efeito lá na ponta.

A questão do acesso e o acesso precário foram desafiadores, porque provocaram a equipe diretiva/gestora a se repensar, se reinventar, rever a escola enquanto espaço físico legitimado de ensino e aprendizagem. Isso desde a sua forma organizacional até a implementação de processos e estratégias, a fim de minimizar os impactos da Crise Sanitária Global do Coronavírus. Tratando-se da área da Educação, a preocupação era especialmente com o abandono escolar. Um abandono que se deu pelas questões de dificuldade de acessar a escola durante o isolamento social e no retorno gradativo, período de distanciamento social.

O abandono escolar sempre foi um problema que a educação pública enfrentou. Mas, durante a pandemia, foi potencializado pelas condições de isolamento social que exigia o distanciamento. As dificuldades de acesso à escola foram, principalmente, em função do atendimento na forma digital. O atendimento remoto foi implementado em toda a rede municipal, como evidenciado nas entrevistas. O abandono nesse período não se deu em função da falta de interesse das famílias ou dos estudantes, mas de uma conjuntura alheia à vontade de todos os envolvidos.

²⁵ *Google Classroom*: sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Um recurso do *Google Apps* redirecionado à área de educação.

O período pandêmico exigia dos interessados no processo educacional requisitos específicos, para que os estudantes continuassem em contato com a escola. Para tanto, as equipes diretivas/gestoras, o corpo docente, as famílias e estudantes precisavam se adequar às novas exigências ditadas pela crise pandêmica, para que continuasse existindo o vínculo entre a escola e a comunidade. Isto é, para que a escola prosseguisse exercendo seu papel educacional na vida dos estudantes. Isso incluía a garantia do direito ao acesso à escola para todos sem distinção. Nesse sentido, descreve a participante da escola Esperança:

“Foi um momento de expectativa e insegurança, tudo era novidade para todo mundo. As coisas ficaram paradas, a cada dia uma novidade, [...] 2020 a palavra foi reinvenção, um ano de muitas aprendizagens e trocas através das tecnologias. Foi um ano de muitas inovações que a escola teve que se adaptar, se adequar para poder manter o vínculo com as famílias” (Entrevistada 6).

O depoimento da Entrevistada 6 salienta, além da adaptação às novas exigências, o quão estavam todos inseguros, com expectativas sobre as novidades que se colocavam, como das diversas aprendizagens, especialmente tecnológicas, que se faziam imprescindíveis. De fato, este novo cenário impunha muitos desafios, entre eles estava manter a escola viva, assegurar o vínculo entre a instituição escolar e os estudantes, garantir-lhes o acesso e a permanência, mesmo no período de isolamento social. Essa preocupação que envolvia as escolas participantes encontrava razão de ser, diante dos dados que se apresentavam, nesse período pandêmico. Dados relativos à baixa adesão dos estudantes, nas aulas oferecidas *on-line*, ou mesmo na retirada de tarefas na escola.

Assim, conforme a escola Autonomia, o número de alunos em situação de abandono era de (3) em 2020 e (7) em 2021. De acordo com a escola Afetividade, a quantidade de estudantes que não estavam em contato com a escola era de (15) em 2020 e (4) em 2021. Da mesma forma, na escola Ousadia, esse número era de (7) em 2020 e (4) em 2021. Por fim, na escola Esperança, não diferente das outras, a quantidade era de (10) em 2020 e (7) em 2021. Esses números retratam os encaminhamentos dos estudantes, para averiguação junto às famílias. Também,

conforme dados do Sistema de Busca Ativa²⁶ da Secretaria Municipal de Educação, as taxas de abandono que correspondem aos encaminhamentos recebidos das escolas e visitas realizadas; no período que abrangeu os anos de 2020-2021, foram de 1746 encaminhamentos e 1942 visitas. Esses dados, referentes ao período de pandemia e fornecidos pela coordenação do Sistema de Busca Ativa da SME (2017-2022), apresentam-se mais detalhados no quadro abaixo. Os índices justificam o esforço das unidades escolares municipais para manter o vínculo com os estudantes.

Conforme dados disponíveis no *site* da prefeitura municipal,

Graças a este trabalho, foram identificados, em março deste ano, 475 crianças e adolescentes fora das salas de aula. Depois de centenas de intervenções do Busca Ativa, o número caiu para 54 no final do primeiro semestre e chegou a 38 no final do mês passado, uma queda de 92% na evasão escolar (ESTEIO, 2019).

Diante desses dados, observo que, durante os anos de pandemia, a situação de crianças em situação de abandono voltou a ser expressivo, com 1278 estudantes no final de dezembro de 2021, como mostra a Tabela 15 abaixo.

Tabela 15 – Relatório do Busca Ativa no município de Esteio (2020-2021)

CONTRASTE MAPEAMENTO DE ABANDONO ESCOLAR MUNICIPAL				
MESES	ANO DE 2020		ANO DE 2021	
	ALUNOS	VISITAS	ALUNOS	VISITAS
JANEIRO	56	56	124	132
FEVEREIRO	50	50	95	110
MARÇO			0	0
ABRIL			94	119
MAIO	7	7	72	80
JUNHO	31	31	112	138
JULHO	9	9	83	97
AGOSTO	40	40	101	117
SETEMBRO	94	94	145	160
OUTUBRO	61	61	153	180
NOVEMBRO	79	79	144	169
DEZEMBRO	41	41	155	172
TOTAL	468	468	1278	1474

Fonte: Esteio (2022).

²⁶ O Programa Busca Ativa Escolar, criado em agosto do ano passado, trabalha na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estejam fora da escola ou em risco de evasão. A parceria das secretarias municipais de Educação (SME), da Saúde (SMS) e da Cidadania, Trabalho e Empreendedorismo (SMCTE) realiza o monitoramento constante das infrequências escolares e, quando identificado que algum aluno está deixando de ir à escola, uma equipe faz uma visita às famílias para apurar o motivo da falta às aulas.

O esforço descrito nos depoimentos, no geral, concentrou, ainda, investimentos na reinvenção da escola, no sentido de se atualizar, se reorganizar, se aparelhar com instrumentos tecnológicos, implementando outros processos pedagógicos e administrativos e novas estratégias para o ensino e aprendizagem. Isso exigiu das equipes diretivas/gestoras novas ações, capacidade de resposta rápida aos problemas que apareciam, muito estudo e capacitação, tanto delas quanto do corpo docente. Portanto, foi preciso intervir na dinâmica de trabalho da gestão das escolas. De acordo com a participante da escola Esperança:

“Mesmo com todo o empreendimento da rede, esforço das equipes, não se conseguiu atingir a todos por questões de infraestrutura como a tecnologia, recursos financeiros, recursos humanos e questões de saúde. Foi necessário muito diálogo” (Entrevistada 6).

A Entrevistada 6 manifesta que a infraestrutura foi atravessada pelas questões de saúde e profissionais, além dos investimentos financeiros que, a meu ver, interferiram em todas as outras questões levantadas pelos entrevistados. Manter o vínculo da escola com os estudantes dependia não só do empenho das equipes diretivas nas escolas, dos investimentos enquanto prefeitura e secretaria de educação, mas principalmente da infraestrutura das famílias como coloca a entrevistada da escola Esperança:

“[...] esse período foi de muita angústia porque não conseguíamos contatar os alunos, as famílias. Tentávamos entrar em contato, mas as pessoas não atendiam o telefone. A nossa comunidade é muito carente, sabíamos que estavam passando necessidades, aí tivemos que ir às casas dos alunos em plena pandemia” (Entrevistada 4).

As ações empreendidas foram muito motivadas pela angústia em não conseguir estabelecer contato com os estudantes. Entre as causas possíveis, eis o fato de as famílias estarem inacessíveis estava o fato de muitas delas, viverem em estado de carência, enfrentarem a privação de necessidades básicas, sem nem mesmo possuírem um telefone. Então, realizar a visitação nas residências poderia ser a alternativa para conhecer a real situação familiar e providenciar o auxílio necessário.

Sobre esse contexto, a fala do participante da escola Afetividade esclarece:

“[...] para a comunidade foi muito mais complicado porque a escola é um porto seguro, é o lugar da comida quentinha, do adulto que cuida, além de não existir internet na comunidade, as famílias não tinham celular, quando tinham o aparelho, não tinham internet, a saída era imprimir atividades para entregar, mas poucos vinham até a escola buscar” (Entrevistado 1).

O Entrevistado 1 ressalta a importância da escola para as crianças, visto que ela exerce um papel de cuidado para com elas. Um cuidado que vai além do compromisso com o ensino e a aprendizagem: um compromisso social. Ainda, a falta de acesso e o acesso precário deixaram um vazio na comunicação, fator que interferiu no processo educativo dos estudantes, agravando as desigualdades escolares no período pandêmico.

O pensamento de que um dos pontos primordiais durante a pandemia é como se potencializar canais de comunicação que possibilitem o aprendizado individual e coletivo (BORBA, 2020, p. 37) corrobora também para refletir sobre a situação exposta pelo Entrevistado 1. Além disso, é preciso compreender que “[...] o digital não é apenas mais uma ‘tecnologia’, mas instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores” (NÓVOA, 2022, p. 50).

O acesso precário configura o principal problema de desigualdade escolar em tempos de pandemia. As lacunas educacionais provocadas por esta situação não foram ainda mapeadas detalhadamente, mas, a longo prazo, os resultados desse *apagão* escolar serão sentidos. Como bem coloca Mini (2020, p. 28),

[...] o primeiro recurso (que inclusive vem sendo lembrado muitas vezes em reportagens sobre desigualdade social) é simplesmente, ter uma conexão de internet. O segundo é ter um dispositivo para acessar as aulas e conteúdos on-line que vem sendo disponibilizado de forma estruturada porém emergencial por parte das escolas [...].

Nem todas as instituições escolares puderam empreender ações de prover os recursos mínimos para estabelecer um canal de comunicação digital e manter a escola em funcionamento; dados de abandono já citados anteriormente denotam tal problema. Da mesma forma, as famílias, enfrentando questões socioeconômicas, não tinham condições de prover esse mínimo necessário.

Um outro vazio foi o da assistência e cuidados com as famílias em suas necessidades básicas, como salienta o representante da escola Afetividade: *“[...] o lugar da comida quentinha, da proteção, do cuidado”* (Entrevistado 1) não existia

mais. As realidades investigadas já integravam contextos de recrudescimento de desigualdades, mas, durante a crise sanitária global, estes foram ainda mais agravados.

O descontrole do ambiente do ensino e aprendizagem relaciona-se a aspectos de convivência virtual. Acordos de convivência precisaram ser ensinados e aprendidos para garantir o mínimo de aproveitamento das aulas, pelas crianças nesse espaço mediato e o respeito e a otimização do tempo eram alguns deles. Nesse sentido, o fato de as crianças, diferentemente dos adolescentes, não saberem manusear os aparelhos e aplicativos de tecnologia e de comunicação e precisarem da interlocução de adultos para poderem participar das aulas remotas era uma constatação que exigia muita paciência. Isso é ilustrado pelo depoimento da participante da escola Autonomia:

“[...] durante toda a pandemia a interação foi mediada pelos pais. Não atendíamos mais os alunos, mas atendíamos aos adultos responsáveis pelas crianças. [...] a gente teve que ter um outro olhar, é um adulto que não é teu aluno, não é da escola. [...] em muitos casos tínhamos que ensinar o responsável a dar aulas para o seu filho” (Entrevistada 2).

A situação abordada no depoimento da Entrevistada 2 retrata, em última análise, um contexto despreparado, em que o deslocamento da escola, do ambiente escolar para as casas dos estudantes, revelou a necessidade de readaptação à inversão de papéis na dinâmica de funcionamento das escolas e do processo educativo. Como expressa o excerto abaixo,

[...] limitações diversas às atividades educacionais remotas são significativas. A exigência de maturidade cognitiva ou de grau de autonomia para o desenvolvimento de determinadas atividades dificulta a sua adoção para os estudantes muito novos. Atividades de natureza prática têm em muitos casos natureza presencial. E as interações sociais do mundo digital são eficazes em muitos contextos, mas com frequência precisam ser complementadas pelo contato direto entre estudantes, entre profissionais da Educação e entre um grupo e o outro (BARONE, 2020, p. 47).

Barone (2020) corrobora para a reflexão deste cenário, no qual a criança ainda não possui a instrumentalização e a maturidade cognitiva para lidar com as tecnologias. Expõe também as limitações das aulas remotas no que diz respeito ao desenvolvimento de algumas atividades em que a interação digital por si só não

atinge sua plenitude, porque necessita a troca entre os estudantes, entre os grupos, professores e equipes diretivas/gestoras, devido às limitações da aula digital.

Regras de convivência virtual tiveram de ser criadas, estabelecidas, combinadas entre família e/ou responsáveis e estudantes com o outro lado, professores, equipes diretivas/gestoras. Muitas dificuldades para que o contato no ambiente virtual ocorresse e, ao mesmo tempo, fosse preservado dos acontecimentos cotidianos familiares. Assim, era comum utilizar o tempo da aula remota para:

*“[...] explicar ou reexplicar, tipo: **olha pai do jeito que está indo, não dá para continuar a aula online, não dá!** Ele precisa de um lugar aí para estudar. Era uma invasão na casa da pessoa, da privacidade. Às vezes, o professor se sentia constrangido em dizer, olha a gente fez uma chamada online, para fazer uma avaliação, por exemplo, uma testagem de nível de alfabetização e tinha criança chorando, TV ligada, o pai bebendo, aquela confusão da casa, que é a confusão cotidiana das casas das pessoas. O professor estava invadindo aquele espaço”* (Entrevistada 2, grifo nosso).

Os acontecimentos que ocorriam durante o atendimento remoto atrapalhavam não só o próprio atendimento, mas constrangiam aos profissionais da escola implicados naquela situação. A escola, como sinaliza a Entrevistada 2, não tinha como avaliar a aprendizagem, cobrar conhecimentos, porque o ambiente familiar não estava preparado adequadamente para aquele momento de interação, o que tornava uma atividade de avaliação como um teste de nível de alfabetização, muitas vezes inviável naquela ocasião.

A dificuldade mencionada no depoimento da Entrevistada 2 mostra que o deslocamento do *lócus* do ensino e da aprendizagem, que até então era convencionalizado como um prédio, uma sala, um espaço físico, *“[...] do dia para a noite precisou se reinventar, se adaptar [...]”* (Entrevistada 7) e, em se tratando do *lócus*, passou a habitar quaisquer espaços possíveis. A casa das famílias se transformou em espaço comum às escolas. A participante da escola Ousadia mencionou, em um de seus depoimentos, que *“[...] a parceria entre escola e família é fundamental, especialmente agora na situação que estamos vivendo [...]”* (Entrevistada 7). Nesse sentido, a ideia de que *“[...] a grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são*

rea-lidades distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade” (NÓVOA, 2022, p. 41).

A circunstância acarretava que as crianças assistissem às aulas na cozinha enquanto o responsável fazia o almoço ou a janta, no quarto, no pátio de sua casa, onde o sinal era melhor, deitado, sentado; enfim, onde e como fosse possível. A vida familiar não parava para que a aula acontecesse. Então, esta ocorria durante e junto com todos os afazeres domésticos e peculiaridades comuns que envolvem o dia a dia das crianças e de suas famílias em suas casas.

Frente a isso, como regerar a escola digital? Vejo, aí, algumas questões que se colocavam que nem a escola e nem as famílias estavam preparadas para enfrentar; não eram situações pensadas, planejadas, simplesmente iam ocorrendo, fora de controle. Uma delas, e que aparece com evidência nas falas, é sobre o sinal de *internet*: este era um obstáculo, porque, em alguns lugares, se mostra deficitário. Especialmente nas regiões de periferia da cidade, há casos em que a *internet* inexistente, como foi trazido pelo entrevistado da escola Afetividade: “[...] *aqui não tem internet [...]*” (Entrevistado 1); da escola Esperança, “[...] *o sinal de internet aqui é muito fraco[...]*” (Entrevistada 4). Como já mencionei antes, cerca de 3,7 milhões de estudantes, conforme dados do SEB (BRASIL, 2021), em Esteio, a *internet*, segundo os representantes das quatro escolas participantes, se apresentou da seguinte forma: em uma delas não tinha rede de *internet* no bairro; nas outras três, havia, mas em duas delas o sinal não era bom ou não era o suficiente para acessar às plataformas e rodar os aplicativos.

Para a questão do regramento do espaço de aprendizagem, uma das saídas que as equipes diretivas/gestoras encontraram, para minimizar essa problemática, foi a mediação de acordos de conduta com as famílias para as aulas remotas, como explicou a Entrevistada 2. Também, citado pela representante da escola Autonomia, “[...] *nós precisávamos organizar os grupos no WhatsApp porque eles não se entendiam [...], as famílias brigavam entre si no grupo, antes das aulas precisávamos perguntar, se estava tudo tranquilo para ter a aula*” (Entrevistada 2). No entanto, fica claro que foi uma das tarefas mais difíceis, dado às questões de ordem prioritária das famílias, que acabavam deixando a escola em segundo plano.

Sobre a questão da preparação e da organização do espaço de aprendizagem e da situação de fragilização dos lares familiares, vem-me à mente o livro *Pedagogia da Autonomia*, em que Freire (1997) discute a importância do ato de

ensinar, relacionando-o com exigências para que o processo ocorra. No caso, o ensinar exige ética e estética. Os entrevistados trazem questões como o “constrangimento” dos professores em presenciar os acontecimentos familiares; do “respeito” à intimidade das famílias; da “invasão” na casa das pessoas, retratando esse ambiente digital de testemunho às diversas realidades dos estudantes, das quais os educadores não compartilhavam quando as aulas eram presenciais.

Toda essa conjuntura envolve os aspectos da ética e da estética. Freire (1997) enfatiza aspectos como uma educação para a humanização, de uma estética sensível ao ato da “decência e da boniteza”, no ato de ensinar. O problema está em resolver como se garantir que os aspectos elucidados por Freire estejam presentes nessa escolarização digital. Isso não quer dizer que, na escolarização presencial, existiam tais aspectos ou que só naquela formatação eram possíveis, mas percebo que era mais acessível combinar e trabalhar nessa perspectiva, quando aluno e professor eram os implicados na situação de ensino e aprendizagem. Contudo, o processo agora envolvia outra ou outras pessoas na relação. A esse respeito, Trombetta (2010, p. 167) assinala que a “[...] ética é o esforço de humanização e convivência respeitosa [...] e deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo”. A estética elucidada a experiência como sentido, lançando o humano para outras possibilidades e espaços educativos. Assim, entendo que a educação virtual, do ensino remoto, digital é essa outra possibilidade de pensar os espaços educativos e o humano.

Sobre esse espaço escolar formativo, o pensamento de Freire (1998) corrobora no entendimento que:

[...] há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. [...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1998, p. 50-51, grifo do autor).

A importância desse espaço descrito por Freire (1998) como *pedagogicidade* retrata o ambiente em que acreditava que devesse ocorrer o ato educativo. A boniteza necessária ao ambiente de ensino e aprendizagem se insere não só na caracterização do espaço, mas nas relações. Então, como desenvolver esses aspectos por ele elucidados no encontro remoto? Como preparar e ornamentar esse ambiente? Como agregar a esse ambiente digital, a qualidade do processo

educativo? Acredito que são respostas que ainda não temos, mas que estão postas aí, para reflexão de todos os envolvidos.

O cenário de vida das famílias, naquele momento, assoladas por outras situações como o desemprego, a falta de dinheiro para se manter, as perdas de entes queridos, sem as condições mínimas para sobrevivência, se caracterizavam como o mais importante. Portanto, a escola ficava em segundo plano, o que gerava a “dificuldade da mediação” citada pela Entrevistada 2 no depoimento que segue,

*“[...] eu acho que essa dificuldade da **mediação** com as famílias, foi mais difícil porque chega um ponto que o pai também não quer mais saber, está cheio de problemas, perdeu o emprego, ele está sem salário, tem mil e um problemas e ainda tem a escola ali, mandando atividade cotidiana, cobrando a presença no remoto, cobrando retorno das atividades. **Acho que essa foi e está sendo, a maior dificuldade que estamos enfrentando neste momento de pandemia**” (Entrevistada 2, grifo nosso).*

Os impasses eram muitos, e a complexidade na mediação para aplicação e desenvolvimento de quaisquer atividades remotas com as famílias se tornava sensível quando estas *“[...] estavam cheias de problemas [...]”* (Entrevistada 2).

Sobre a infraestrutura, posso argumentar que interferiu em todos os sentidos, porque a compreendo como base para o bom andamento de todo o resto. Assim, é possível afirmar que engloba a todas as outras questões tratadas aqui, porque a falta dela ou sua precariedade atingiu, tanto as famílias, as escolas, quanto os profissionais, como cita a participante da escola Esperança:

“[...] somos uma comunidade muito carente, então nós enfrentamos direto a falta de infraestrutura, a precariedade da infraestrutura em termos de tecnologia, [...] tentávamos fazer atendimento à comunidade vinculando às questões de tecnologia, mas havia uma precariedade na infraestrutura das famílias também [...]” (Entrevistada 3).

Pelo fato de a comunidade ser carente, a questão da infraestrutura parece ter sido mais problemática ainda. Fica implícito, na fala da Entrevistada 3, que as famílias não tinham estrutura para se organizar. As famílias eram atingidas por não terem as condições financeiras que permitem o mínimo de estrutura, como um espaço adequado para o estudo, um equipamento com *internet* de mínima qualidade e, no caso, das crianças o acompanhamento de um adulto com discernimento para manusear e ser o interlocutor na aula remota. Tal situação é o que está por trás do

comentário da “[...] precariedade na infraestrutura das famílias também [...]” (Entrevistada 3).

A adaptação do ambiente de ensino e aprendizagem para o espaço virtual enfrentou a problemática infraestrutural, porque (i) a escola não estava preparada para esta nova configuração dos processos educativos; porque (ii) as condições tecnológicas primordiais para essa mudança não existiam ou eram escassas; porque (iii) a situação que estavam vivendo era de instabilidade, como conta a participante da escola Autonomia: “[...] a gente vivia um dia de cada vez. A cada dia, a cada semana uma mudança, algo diferente, novas coisas a serem feitas, a gestão escolar era apagar incêndios [...]” (Entrevistada 2). Como destaca Borba (2020, p. 37), “[...] o novo é desenvolvido a partir do diferente, do incômodo com a repetição, da necessidade de buscar alternativas”.

A respeito dessa conjuntura, a participante da escola Ousadia reforça que:

“[...] as coisas iam acontecendo a gente ia apagando incêndio. A gente foi lidando com as situações conforme as nossas experiências, a gente teve que estudar muito. Todo mundo teve que se reformular e aprender, principalmente as tecnologias [...] foi o ano que eu fiz mais cursos” (Entrevistada 7).

Esse processo relatado pelas participantes descreve esse agir perante o que acontece. Uma espécie de ir fazendo e ir aprendendo, pois, como não dominavam a situação nova que se apresentava, não tinham tempo para aprender e depois aplicar os conhecimentos; acontecia tudo ao mesmo tempo. Esse excerto sintetiza o contexto das escolas na pandemia e o contexto trazido nos depoimentos dos entrevistados nesta investigação.

[...] mesmo com o fechamento de escolas, os avanços da educação em direção ao digital acabaram lentamente se construindo, pegando inicialmente os educadores de surpresa, já que não havia nem conectividade de qualidade para todos, nem cursos que os preparassem adequadamente para o uso educacional de ferramentas online. Com o tempo, ocorreu um processo de aprender fazendo, e mesmo na dor, desenvolvendo nos mestres algumas competências para um ensino que demanda, não só, conhecimentos sobre computadores e aplicativos, como trabalho colaborativo entre pares (BARONE, 2020, p. 9).

Sobre essa questão, também me suscita pensar de que esse contexto de instabilidade provocou a equipe diretiva/gestora a pensar a práxis mais na perspectiva de *“vamos trabalhar juntos”* (Entrevistada 5); isso foi trazido

reiteradamente nos depoimentos. Quando verbalizam falas como “se reinventar”, interpreto como forma de expressão do modo como agiam frente aos problemas de toda a ordem, frente às situações limites, enfrentando a precariedade, construindo aprendizagens, não somente se adaptando àquela situação limite, mas refletindo e agindo sobre o contexto arredo e imprevisível que se instalava. Nesse sentido, compreendo que o contexto investigado pode ser interpretado como:

[...] os temas se encontram encobertos pelas ‘situações limite’ que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as ‘situações-limite’ e a descobrir ou divisar, mais além delas e em relação a elas, o ‘inédito-viável’ (FREIRE, 1987, p. 94, grifos do autor).

Nesse caso, o inédito viável que se impunha como desafios e obstáculos aos envolvidos, pode ser a possibilidade destes, mobilizarem-se para agir sobre eles, e, não tão somente, adaptarem-se a eles. Dessa forma, podem estar rompendo barreiras para resolver, por meio da reação, reflexão e ação os desafios e obstáculos postos.

Ao mesmo tempo, diante das circunstâncias que se apresentavam, a rede municipal fez empreendimentos para qualificar a área tecnológica, como explica a participante da escola Esperança: *“[...] a implantação do sistema de multimídia nas escolas que equipou as salas de aula com aparelhos e internet para o atendimento remoto foi muito importante, mesmo tendo sido feito já no final de 2020”* (Entrevistada 4). As escolas receberam essas inovações para poder dar continuidade no processo educativo, mas, igualmente, os estudantes que não tinham condições de acesso às aulas virtuais ficaram excluídos das aulas. A possibilidade para esses estudantes era a retirada de atividades na escola, o que ocorreu paralelamente às aulas digitais durante os anos de 2020 a 2021.

A pandemia de Covid-19 interferiu não só na vida educacional, ditando as regras de organização e funcionamento e agravando as condições precárias de infraestrutura, recrudescimento das desigualdades, como também na vida das famílias, provocando desemprego, doenças, perdas de familiares; aspectos que apareceram nos depoimentos. No entanto,

[...] a pandemia [...] pode ser uma oportunidade para mudança de cultura na Educação Básica. Isso pode acontecer tanto no olhar técnico - a necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas, da qualidade da

internet e da formação para educação digital - quanto no olhar de mudança de cultura nas relações de aprendizagem (DIB, 2020, p. 16).

Desse ponto de vista, a pandemia e seus reflexos podem ser vistos como o inédito viável de Freire (1987). Na possibilidade de as escolas, as equipes diretivas/gestoras e os educadores refletirem sobre suas práticas com propósitos de mudança. Por outro lado, também podemos entendê-la na perspectiva de que:

[...] o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também (NÓVOA, 2022, p. 22).

Como Nóvoa (2022), precebo a importância de tomarmos o nosso lugar na discussão sobre as questões que nos inquietam, primando pela ideia de que a escola nunca foi tão necessária como agora, mas também, a sua renovação enquanto natureza, estrutura e em seus aspectos essenciais como ensino e aprendizagem.

5.3.2 Os deslocamentos

Durante a pandemia, houve inúmeros deslocamentos das famílias. A partir da pesquisa, deve-se principalmente ao fato de as pessoas precisarem sobreviver. Questões como a escassez de renda, o isolamento social e o desemprego levaram famílias inteiras a procurarem refúgio em casas de seus parentes, ou em locais onde houvesse oportunidades de trabalho. Com isso, a migração para o interior e para o litoral, ou mesmo para outros estados e cidades, foi recorrente entre a população participante da pesquisa.

Sobre deslocamentos, considera-se, aqui, o contexto de pandemia que provocou o distanciamento das famílias para muitos lugares em diferentes municípios e estados. Tais deslocamentos, evidentes no contexto de investigação, se deram em função, também, pelo cenário de recrudescimento das desigualdades econômicas, acirrando as desigualdades sociais. Segundo a fala de um dos entrevistados, “[...] os alunos simplesmente sumiram” (Entrevistada 7). Bem, o conteúdo implícito nessa colocação nos leva a pensar sobre as consequências disso.

Esses deslocamentos provocaram: a inacessibilidade dos estudantes à escola durante o período em que estas estavam fechadas; a dificuldade do retorno presencial destes quando da reabertura das instituições escolares. Segundo os entrevistados, isso ocorreu devido a motivos como a mudança dos alunos para outros locais. Por outro ângulo, o deslocamento simbólico que tem a ver com a mudança do *locus* do aprender ensinar já tão abordado neste texto. Os depoimentos a seguir destacam estes acontecimentos,

“[...] no retorno à escola, em setembro de 2020, era um retorno parcial, em que houve a volta presencial com restrições. Então organizamos grupos para evitar a aglomeração. Tinha aquela questão do distanciamento, eram 10 alunos por sala no máximo. Só que, nem todos retornaram, porque haviam se mudado para outros lugares e a família não tinha como trazer, então ficaram só remotos” (Entrevistado 1).

“[...] havia aquelas famílias que simplesmente não respondiam aos contatos ou porque não tinham telefone, não tinham internet, haviam se mudado, não tínhamos como saber o que estava acontecendo, era uma angústia” (Entrevistada 2).

Os participantes centravam suas atenções em manter o vínculo com os estudantes. Assim, *“[...] havia uma preocupação constante com o retorno dos alunos, pois alguns sumiram devido à pandemia”* (Entrevistada 6). Ou que *“[...] havia aquelas crianças que foram obrigadas a viajar, sair da cidade, ir morar de favor com parentes em algum lugar, que a gente perdeu o contato, teve crianças que se perderam nesse momento”* (Entrevistada 7).

Com relação a essas comunicações dos entrevistados de que os alunos precisaram se mudar, viajar, verifico que a mobilidade das famílias foi intensa, durante o período pandêmico, nessas localidades, e o resultado disso, em muitos casos, foi o abandono escolar. Mesmo as escolas, tendo oferecido a modalidade educativa no formato digital, não foi possível garantir esse vínculo escolar. Acredito que a própria mobilidade já era em função da situação de vulnerabilidade econômica e social em que se encontravam as famílias, e se já não tinham como se manter, precisando ir morar com parentes, muitos em busca de um lugar com oportunidades de atividade remunerada, menos ainda possuíam condições de manter uma estrutura com aparelho e *internet*. A fala da participante da escola Ousadia confirma essa situação:

“[...] as pessoas começaram a falar abertamente, eu não tenho emprego, eu não tenho Wifi, eu não tenho de onde tirar, eu não tenho WhatsApp, não tenho dinheiro, ou eu compro leite, ou compro lápis. Então eu tenho que optar pelo leite professora. Muitos alunos mudaram-se para casas de parentes, avós, a fim de conseguir enfrentar os problemas econômicos que estavam passando” (Entrevistada 7).

A gestão escolar atuou frente a esta conjuntura, mobilizando ações que pudessem informar o paradeiro e a situação em que se encontravam os estudantes, como mostram os excertos abaixo:

“[...] enquanto equipe diretiva tivemos que sair e fazer visita à domicílio nas casas das crianças, para saber o que estava acontecendo. Enfim o que fazíamos o tempo todo era pensar e planejar estratégias para alcançar as crianças, manter o vínculo com elas e ajudá-las nas necessidades básicas” (Entrevistada 7).

Não se tem, no município, informações de levantamento de dados sobre esses deslocamentos. No entanto, o alto índice de encaminhamentos à busca ativa em 2020-2021, já exposto anteriormente, pode ser uma das evidências sobre tal ocorrência.

5.3.3 A escola acolhedora

Os impactos da pandemia na Educação, em diferentes níveis, são uma constatação nesta investigação, e uma possibilidade de minimizá-los foi por meio de ações no sentido de tornar a escola um espaço, ainda que virtual, remoto, um espaço de escuta, de atenção, de alento aos sentimentos de perda, de apatia e de impotência ao estado de vulnerabilidade das pessoas em todos os sentidos.

As escolas foram criando formas de convívio que levassem em conta o estado emocional da comunidade escolar dado aos inúmeros problemas pelos quais todos estavam passando. As mudanças impostas pelo contexto provocaram diferentes processos de interação, de aprendizagem e de convívio, nas realidades investigadas, como conta a participante da escola Esperança: *“[...] de forma geral foi a escuta muito sensível da escola a todos, alunos, famílias, professores, funcionários e comunidade escolar, fazendo encaminhamentos quando possível a outros órgãos, conselhos, saúde” (Entrevistada 3).*

A flexibilidade, a empatia e a compreensão passaram a ser traços importantes nas pessoas que estavam à frente da gestão escolar, porque, segundo a

entrevistada da escola Autonomia, “[...] nós servíamos de elo entre os alunos, famílias e professores, antes éramos referência agora éramos elo entre todos” (Entrevistada 2). Conforme a ideia da participante a equipe diretiva/gestora unia os diversos segmentos. Se antes, aos olhos da comunidade escolar, serviam com parâmetro, modelo, agora intermediavam as situações, acompanhavam, conectando-se e conectando as partes.

Essa maneira de agir dos componentes das equipes diretivas/gestoras entre e com a comunidade escolar caracterizou-se como um acolhimento, referido pelos entrevistados como um modo de ser diante dos desafios, em falas como esta: “[...] a gente precisou fazer um trabalho de acolhimento, porque as pessoas estavam muito sensíveis pela situação de isolamento e muitos perderam seus familiares, inclusive entre nós equipe, tivemos perdas” (Entrevistada 5).

Nesse sentido, é oportuno lembrar de que a crise sanitária era global, e que todos, mundialmente, estavam passando e enfrentando os mesmos problemas, como o desconhecido, o improvável, o inevitável, o medo, a insegurança; enfim, os desafios eram muitos, mas desafiantes em diferentes graus de intensidade e condições. Dessa perspectiva e,

[...] de qualquer maneira, todos tivemos que responder a tais desafios em curto prazo. As respostas que encontramos nos obrigaram a reorganizar as nossas atividades em maior ou menor medida. Para isso, tivemos que explorar as possibilidades e entender os limites e as impossibilidades. Tudo isso desencadeia reflexões sobre a forma como fazemos as coisas, desde as mais prosaicas até as mais sofisticadas, e determina a revisão das nossas prioridades (BARONE, 2020, p. 45).

Ainda, gostaria de relacionar essa ideia da escola acolhedora, trazida pelos entrevistados, com o conceito de amorosidade em Freire (2011). À primeira vista, o acolhimento dos gestores participantes para com as pessoas possa parecer um ato de compaixão. No entanto, percebo que a escola acolhedora a que se referem tem a ver com um ato de amor, de cuidado; muito sensibilizados por toda a situação que estavam vivendo, mas, também, movidos pelo desejo de fazer algo, de sentir-se implicados e comprometidos com o outro e com tudo o que estava acontecendo. Na compreensão de Freire (1987, p. 78-79), amar é,

um ato de coragem, [...] porque está a comprometer-se com algo, com uma causa, com o outro, [...] um compromisso amoroso, dialógico [...] A amorosidade vista como concretude [...] como uma potencialidade e uma

capacidade humana remetida a uma condição existencial ético e cultural no mundo e com o mundo.

A escuta sensível que refere aos participantes estava imbuída da “[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” [...] (FREIRE, 1998, p. 135). Um escutar que não se pretende em resolução, mas em reflexão, em conjunto na intenção de amenizar, de encontrar possibilidades, vislumbrar alternativas, de enxergar o outro para além da tela do recurso digital. Acredito que essa conduta não tenha sido novidade no meio escolar, mas, penso que, assim como outras condutas e problemas ruins se potencializaram tendo maior visibilidade, o mesmo ocorreu com outras condutas e soluções boas que tiveram grande repercussão em meio à crise do Coronavírus.

Em suma, diante de tantas adversidades provocadas pela pandemia, entre elas, a tecnologização do processo educativo em todas as instâncias, me pergunto: onde ficam os conceitos como a ética, a estética e a amorosidade quando distantes do toque, do olho no olho, do afago, aspectos importantes no ato educativo? Como estabelecer a eticidade num ambiente de descontrole, como trazem os entrevistados? E ainda, como preparar este ambiente de aprendizagem visto que, por ser móvel, depende de fatores externos, imprevisíveis? O ambiente que trato aqui diz respeito à organização visual, ao espaço de sala de aula em sua ornamentação, preparação, com lembretes, com registros da evolução da aprendizagem nas paredes, com o material coletivo à disposição, ao ambiente da troca, da conversa, do riso, da convivência; por fim, da “Alegria”, como sinaliza Freire (1998, p. 136).

Para complementar, encerro esta seção com um dos pensamentos recentes de Nóvoa (2022), ao abordar a conjuntura pandêmica:

A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou ‘à distância’, esta possibilidade fica diminuída (NÓVOA, 2022, p. 48, grifo do autor).

Creio, como Nóvoa (2022), que a Educação implica vínculos que exercem poder de mudança. Defendo, que para isso ocorra, é preciso estimular relações saudáveis na escola, pois a construção de uma mudança positiva, que atenda ao coletivo, passa pelo educar a sonhar. Não podemos, enquanto gestores, professores, concordar que existam fatalismos na escola, mas, ao contrário, ensinar que existe a possibilidade, o otimismo e a esperança.

6 PRÁXIS E DESIGUALDADES: O QUE MOSTROU A EMPÍRIA?

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, abordo a questão da práxis, tendo em evidência a subcategoria saúde emocional, desenvolvendo as reflexões no sentido abrangente do corpo docente, dos estudantes e das famílias.

Na segunda seção, trato das desigualdades, refletindo acerca das seguintes subcategorias: contexto socioeconômico; desigualdade social e desigualdade educacional.

6.1 Práxis: metaformoses

A práxis das equipes diretivas/gestoras no interior das escolas tem sido motivo de interrogações de pesquisadores, como demonstrou a Revisão de Literatura. Nesta investigação, nos interessa saber: como se dá a práxis destas equipes em contextos de recrudescimento de desigualdades? O contexto de recrudescimento de desigualdades se intensifica com o contexto pandêmico nas quatro escolas situadas em área com grande vulnerabilidade social. No entanto, em decorrência da pandemia, esse contexto de recrudescimento se ampliou para além das realidades investigadas, tornando-se a pandemia também um contexto de agravamento das desigualdades nessas realidades.

Exercendo um olhar crítico sobre essa questão, e pautada nos depoimentos dos participantes, observo que os testemunhos trouxeram informações evidenciando muito a situação pandêmica. Ao mesmo tempo, entendo que não havia como ser diferente, dado ao momento que estávamos vivendo. Com relação à práxis, ao responderem sobre como se davam suas práticas cotidianas naquele contexto, não separaram entre antes e depois da pandemia; as informações vieram diluídas em seus depoimentos. Assim, início pontuando que a práxis, nessas realidades, está impregnada de ações sociais, mas, durante a pandemia, esse tipo de prática se intensificou.

Os depoimentos a seguir denotam tal afirmação:

Escola Esperança: “[...] tivemos que nos envolver muito com o trabalho assistencial e, uma das coisas que se passou a fazer, era a distribuição de cestas básicas, que não se fazia antes. Então era uma enormidade de

tarefas porque envolvia, cadastrar a família, preencher planilhas de entrega, quantidade, recolher assinaturas do receptor, entrar em contato para avisar do agendamento. Sim, porque tínhamos que agendar para evitar a aglomeração” (Entrevistada 4).

Escola Esperança: “[...] nós passamos a realizar visitas domiciliares, pra saber o que estava acontecendo com os alunos, também entregávamos as cestas básicas para quem não podia buscar em suas casas [...]” (Entrevistada 3).

Escola Afetividade: “[...] primeiro temos que dar conta das necessidades básicas, atender aos alunos nas suas necessidades, como alimentação, roupas, porque eles não tinham nem o que vestir, depois vinha o ensino (Entrevistado1).

Escola Ousadia: “[...] também fazíamos o encaminhamento das famílias para os órgãos que pudessem ajudá-las, como a saúde, para contribuir nas ações que evoluíam tratar o emocional” (Entrevistada 7).

Ainda, a fala representante da Escola Ousadia demonstra que “[...] a escola ficou muito na prática do social e quem realiza as tarefas sociais somos nós” (Entrevistada 7). A responsabilidade social da escola é garantida em documentos nacionais, como na LDB, Art. 3º, XI, que prevê “[...] a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996). No entanto, essas práticas sociais não estão claras sobre o que seriam. Em relação ao papel social da escola, há diferentes visões na literatura; aqui, entendemos como:

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem a outra (FREIRE, 2001, p. 30).

Freire (2001) entende o papel social da escola para além das práticas descritas pelos entrevistados; seu pensamento localiza-se na ideia de a Educação cumprir com seu papel social enquanto desenvolvedora da consciência, da criticidade, da dialogicidade; nesse sentido, encher a escola de atividades que sanem temporariamente as necessidades socioeconômicas não possuem respaldo em suas ideias. Dar-se conta da sua condição no mundo, do processo histórico do qual se faz parte deve ser o compromisso e responsabilidade da Educação para com os estudantes se desejarmos mudanças. No entanto, o que foi percebido nas

entrevistas foi a transferência de ações de assistência social para a escola, que foram executadas pela gestão escolar. Mas, isso não ocorre só no período pandêmico e, segundo todos os 7 respondentes, nesse período, aumentou esse tipo de prática. A prática social pode ser observada por meio de programas e políticas implementados e que servem a esse propósito, como esclarece o excerto constante no texto base para debate da educação integral:

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção e a situações de violação dos direitos da criança e do adolescente e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009, p. 25).

Trago esse trecho acentuando que as quatro escolas que participaram dessa investigação mantêm o programa de educação integral como aporte em seus currículos. Assim, as políticas/programas com cunho de proteção social, nessas realidades em que há o recrudescimento de desigualdades, tendem a ser mais comuns. Nesse sentido, Libâneo (2016) contribui para problematizar a implementação dessas políticas/programas com perfis assistencialistas e que não atendem aos preceitos defendidos por Freire (2001). Nesse sentido, fala das influências dos órgãos internacionais na implementação e efetivação de políticas para a educação nacional, entre eles o Banco Mundial (1995), e explica:

[...] a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (LIBÂNEO, 2016, p. 42).

Assim, entendo que políticas e programas de transferência de recursos para implementação na Educação e, conseqüentemente, nas escolas, nem sempre estão alinhadas com a real necessidade e, em sua maioria, atendem ao cumprimento e à aplicação para fins de resultados, com vias de cunho social. A pesquisa realizada pela gestão escolar da escola Esperança, com 60 famílias, mostrou que 58% das famílias creem que “[...] a escola integral serve para ajudar aos pais que precisam trabalhar e não têm onde deixar seus filhos” (ESTEIO, 2017c). Isso demonstra o entendimento, por parte das famílias, sobre o perfil social da política de educação

integral, denotando que a escola serve como *abrigo, um lugar onde ficar*, e não representando, aos olhos das famílias, mais aprendizagens. Não é objetivo aprofundar esse tema, mas o trouxe como ilustração da prática social nas escolas investigadas.

Sobre a práxis, também há uma série de tarefas que são executadas pela orientação, pela supervisão, pela direção e vice-direção que compõem uma rotina que inclui um trabalho burocrático, tomando grande parte do tempo das pessoas que fazem a gestão escolar, que já foi mencionado anteriormente. De modo abrangente, os entrevistados enfatizam que, muitas vezes, precisam deixar uma atividade pedagógica para dar conta de demandas burocráticas e cumprimento de prazos. Tal lógica remonta à gestão escolar eficiente, que dá conta das tarefas, metas e própria de uma visão gerencialista¹, apontada na Revisão de Literatura e presente atualmente em muitas instituições educacionais e unidades escolares, inclusive das participantes desta pesquisa.

Ao perguntar às equipes diretivas/gestoras sobre suas práticas de gestão escolar no período pandêmico: em sua maioria, responderam que não era comum, por exemplo, a equipe se comunicar com famílias, professores e alunos via telefone, utilizando aplicativos como o *WhatsApp*; mas, essa foi uma prática que se incorporou ao fazer diário das equipes, por ser uma ação que otimizou a comunicação entre as partes, de modo rápido, facilitando o processo de organização e orientações gerais aos envolvidos.

No geral, foram percebidas inúmeras outras práticas que não foram citadas com destaque e nem consideradas como uma prática. No entanto, apareceram diluídas nos depoimentos dos entrevistados, demonstrando o quanto a gestão escolar envolveu-se com atividades outras, que não faziam parte da sua rotina de trabalho e que se somaram ao fazer administrativo/pedagógico das equipes diretivas/gestoras, no contexto pandêmico. Tornou-se comum, por exemplo, a aplicação de protocolos sanitários no ambiente escolar, o que vem exigindo leituras de documentos normativos, como pareceres, resoluções, decretos semanalmente, a fim de planejar, organizar e estruturar os espaços da escola para o convívio em tempos de pandemia.

Outro aspecto que aparece nos depoimentos, em sua maioria, é de que nem todas as equipes das escolas costumam ter as mesmas práticas como prioridades

¹ Ver Referências no final desta Tese: Barroso (1996), Lima, P. (2013) e Lück (2012).

no seu dia a dia. Enquanto algumas priorizam o pedagógico, outras priorizam o burocrático. 90% dos entrevistados falaram que: “[...] a demanda burocrática é muito grande, muitas vezes, temos que deixar o pedagógico para cumprir um prazo de uma demanda” (Entrevistada 4). Também, em sua maioria, as equipes de gestão escolar, executam as ações em conjunto, planejando e discutindo. As respostas, da maioria dos entrevistados, foram genéricas, relatavam a prática situando-a dentro de acontecimentos cotidianos.

Quando perguntei: qual a percepção dos participantes sobre: se a pandemia alterou a práxis das equipes diretivas/gestoras, na escola? De que modo? O que não era feito e passou a ser? Os respondentes disseram que sim, que alterou a práxis. Sobre de que modo, expressaram na totalidade que: na prática do dia a dia, estavam acostumados a atender aos alunos; durante a pandemia, isso mudou: passaram a atender aos pais dos alunos ou quaisquer responsáveis. A respeito, diz a participante da escola Esperança: “[...] eu sou orientadora, eu trabalho com a criança, mas no período da pandemia eu não tinha mais a criança, agora eu atendia o responsável pela criança, isso foi muito complicado” (Entrevistada 3). Apresento alguns trechos dos depoimentos que revelam tais constatações:

Escola Ousadia: “[...] antes eu dava conta dos afazeres da orientação escolar, mas com a pandemia tive que sair da minha área de conforto, tive que atender aos fazeres da supervisão também [...]”, ou ainda, a escola Ousadia: “Antes da pandemia uma das atividades era procurar as famílias para falar sobre as crianças, agendar reuniões com estes responsáveis, depois aconteceu o inverso as famílias me procuravam o tempo todo para pedir orientações, auxílio” (Entrevistada 7).

Escola Afetividade: “[...] a prática alterou muito antes a gente tinha uma prática voltada para o aluno, trabalhava direto com o professor, com a equipe, depois não tinha mais nada disso, era tudo à distância [...]” (Entrevistado 1).

Sobre o que não era feito e passou a ser, dentre os respondentes, declararam:

Escola Afetividade: “[...] aqui nos envolvemos muito com o planejamento dos professores, éramos só dois aqui na escola, por causa dos afastamentos em função do Coronavírus. Também desenvolvíamos estratégias para recuperar o aprendizado e qualificar as aulas online [...]” (Entrevistado 1).

Escola Ousadia: “[...] enquanto equipe diretiva escolar o que mais se fez, foi manter o contato com as famílias, coisa que antes não era tão comum [...]” (Entrevistada 7).

Escola Esperança: “[...] também teve o resgate dos alunos foi um movimento intenso, via telefone com ligações e longas conversas com as famílias, isso quando atendiam, e as visitas nas casas [...]” (Entrevistada 6).

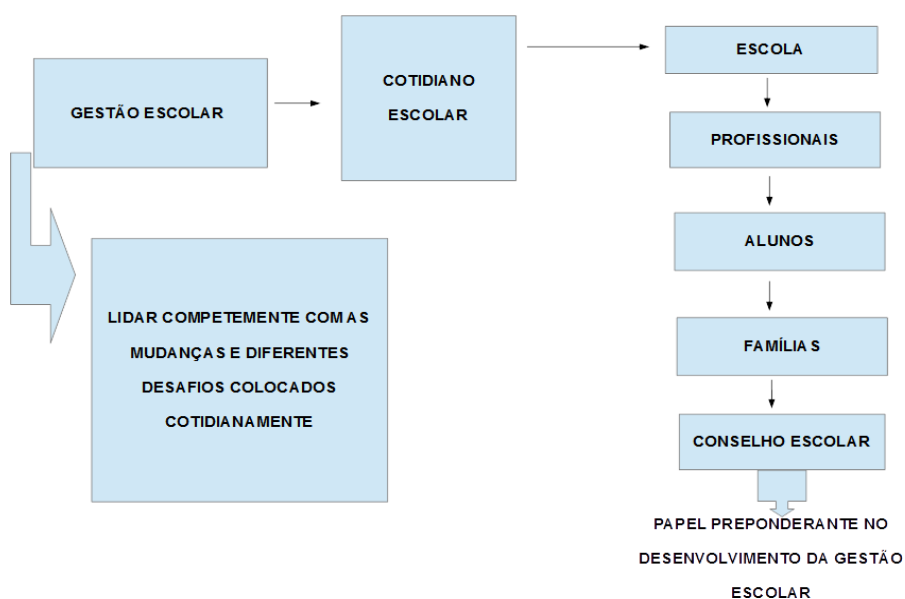
Escola Autonomia: “[...] nos reuníamos toda a semana, para avaliar e reavaliar o trabalho, a equipe se envolveu muito em elaboração de estratégias para recuperação das aprendizagens” (Entrevistada 4).

Pelas entrevistas, constata-se que os participantes se envolveram em práticas de elaboração de estratégias para a aprendizagem e recuperação das lacunas provocadas pela falta de acesso, ou pelo acesso precário, pelo descontrole do ambiente de aprendizagem, pela infraestrutura e pelo tempo; elementos que foram verificados na subcategoria mudança do *lôcus* do aprender ensinar.

Houve, ainda, segundo os participantes, fomento do trabalho coletivo em equipe, que aparece entre as respostas dos entrevistados, tanto antes quanto na pandemia.

Levando em consideração - e para melhor visualizar - as ponderações dos entrevistados sobre sua práxis no interior das escolas, desenvolvi a Figura 7:

Figura 7 – A compreensão dos entrevistados sobre a gestão escolar a nível da práxis nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

O esquema traz a forma como os entrevistados, membros das equipes diretivas/gestoras, descrevem sua práxis no dia a dia, e os elementos que compõem os segmentos na comunidade escolar. Apesar de não terem citado em nenhum depoimento o conselho escolar, citei na figura, porque, no município e nos PPPs (ESTEIO, 2017a, 2017b, 2017c) e no PME (ESTEIO, 2015), esse segmento é referendado.

6.1.1 A saúde emocional dos educadores, dos estudantes e das famílias

A saúde emocional das pessoas é algo recorrente na fala dos entrevistados e, segundo eles, transformou-se em uma prática de a gestão escolar organizar momentos de encontros individuais e em grupos *online* para conversar sobre os problemas que estavam ocorrendo, especialmente dos sentimentos de insegurança, de medo e incerteza que deixava a todos angustiados. Conforme o depoimento da participante da escola Ousadia:

*“O mais importante foi tentar ficar em contato com as famílias, manter o vínculo. O acolhimento da escola para com as famílias, pois tiveram muitas perdas, assim como nós, os professores, todos estavam muito vulneráveis. A escola fez o **social**, o atendimento **psicológico**, a escola foi para dentro da casa e a casa para dentro da escola, na tentativa de se manter como referência para as crianças”* (Entrevistada 7, grifo nosso).

De acordo com a psicóloga e professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece), Xavier (2020), com pesquisas e atuação na área de prevenção ao suicídio e sofrimento psíquico na Fundação Oswaldo Cruz,

[...] as experiências traumáticas que a gente está vivendo agora só poderão ser processadas daqui a muito tempo. Estamos vivenciando uma experiência traumática coletiva — e ela nos impacta de um jeito que precisamos acionar recursos internos psíquicos muito potentes para absorver a situação nova. É uma guerra contra um inimigo invisível, que é o vírus, além de outros visíveis (XAVIER, 2020, p. 32).

As experiências de perda, do medo e do isolamento social foram produzindo um estado emocional sensível coletivo. A perda de familiares, amigos e as perdas materiais foram acontecendo e produzindo sentimentos dos mais variados. Uma espécie de inercia frente aos problemas, os quais se davam a nível global. Como salienta a psicóloga Xavier (2020), experiências traumáticas e que não tem como precisar o

tempo, com que vão ainda perdurar. Em seus depoimentos, todos os entrevistados mencionaram o acolhimento como uma prática que foi necessária. A escola acolhedora tinha o papel da escuta sensível em momentos organizados pela equipe em que podiam conversar sobre seus sentimentos, ouvir ao outro. A participante da escola Esperança comenta que *“[...] a conduta do acolhimento para com as famílias, professores e alunos foi muito importante, porque estavam todos muito afetados emocionalmente e nós ofertamos momentos de alegria”* (Entrevistada 5).

Quando, ao relatar que foram ofertados momentos de alegria pela escola, remeto novamente a conduta das escolas aos escritos de Freire (1998, p. 72), ao citar que: *“[...] meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria [...], há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”*.

Frente a tantos desalentos, parece difícil se construir uma escola digital alegre; no entanto, percebo, pelas colocações dos respondentes, que havia a preocupação com o outro. Em meio aos problemas já trazidos aqui, por eles, em suas verbalizações, promoviam espaços de conforto, de força, mas, sobretudo, de coragem, no enfrentamento às adversidades da crise provocada pelo Coronavírus. Nesse cenário, contracenavam as famílias, os professores e os estudantes, como expressa a Entrevistada 7, *“[...] estávamos todos na mesma situação só em papéis diferentes [...]”*.

No tocante às famílias, naquele momento, se deparavam não só com o advento da pandemia, mas com dificuldades socioeconômicas que atingiam direto o seu bem-estar. Faltava-lhes o alimento; o acesso à escola estava complicado ou nem existia; dependiam da cesta básica, doação da prefeitura, perdas de entes queridos. Todos os entrevistados mencionaram que as famílias estavam passando por muitos problemas econômicos e sociais, como mostra a fala das participantes das escolas:

Autonomia: “[...] tivemos que ter um olhar assim, muito cuidadoso com toda a comunidade escolar [...], precisou de um processo de adaptação, muita conversa, todas as partes estavam muito abalados emocionalmente” (Entrevistada 2).

Esperança: “[...] desenvolvemos aqui as conversas pedagógicas que eram momentos online com todos os segmentos para conversar sobre os problemas que estavam ocorrendo, ouvir as pessoas, acolher nas suas

angústias, pois estavam muito abalados emocionalmente [...] estas reuniões foram muito importantes” (Entrevistada 4).

De acordo com a participante da escola Ousadia, “[...] eu acho que quanto mais a gente socializa as informações entre as pessoas, mais pessoas escutam, estão entendendo a situação, naquele sentido, sabe, estamos juntos, a gente vai conseguir [...]” (Entrevistada 7). As colocações das participantes remetem ao aprofundamento do conhecimento das pessoas sobre o que estavam sentindo e, com as famílias já tão fragilizadas, as reuniões de acolhimento, poderiam vir a contribuir para o bem-estar de todos.

Quanto aos estudantes, em sua maioria, não sabiam bem o que estava acontecendo: de uma hora para outra, foram enclausurados. No caso das escolas participantes, os pequenos ainda sofriam, mas não sabiam expressar seus sentimentos. Não tinham mais seus professores, e, quem passou-lhes a ensinar, foram seus responsáveis. Sofriam os reflexos da situação familiar, enfrentando igualmente os problemas socioeconômicos. Como conta a participante da escola Esperança: “[...] especialmente, no retorno dos alunos, tivemos que trabalhar com o lado emocional deles, para depois pensar na aprendizagem, estavam muito abalados”; [...] teve aluno que perdeu a mãe, muito triste [...]” (Entrevistada 4).

Aprender a lidar com as emoções, respondendo positivamente às adversidades, é uma questão importante, particularmente para as crianças da faixa etária, das escolas investigadas. Para Xavier (2020, p. 33) do Instituto Fiocruz,

Esse é um momento valiosíssimo para os pais ensinarem aos filhos como lidamos com a dor. Esse é um momento excelente para descobrir recursos para lidar com as dores, por meio da proteção dos vínculos e da solidariedade. As conexões emocionais e a empatia precisam ser fortalecidas.

Bom seria que todas as famílias tivessem a possibilidade à que refere a psicóloga e professora Xavier (2020). No entanto, a realidade das escolas participantes, descrita nos detalhes pelos entrevistados, evidencia lares fragilizados, sob extremas desigualdades socioeconômicas, como enfatiza a participante da escola Esperança: “[...] faltava-lhes infraestrutura de tudo” (Entrevistada 3). Nesse caso, este trabalho é assumido pela escola que atende à criança e, sensível a esta realidade, estende o acolhimento às famílias.

Penso que o ponto principal nessa abordagem, pelas equipes diretivas/gestoras foram os sentimentos que deveriam ser acolhidos, pensaram na maneira como isso seria feito, demonstrando sensibilidade ao problema. Essa prática renderá frutos mais tarde, já que não se sabe o que virá depois. São muitos os motivos que levaram as equipes a essa percepção do acolhimento e como relata a participante da escola Ousadia, “[...] *nossas crianças passaram por experiências de luto próximas a elas, de familiares, amigos e pessoas conhecidas, tais perdas vividas precisam ser tratadas de maneira especial, a escola ganha com isso*” (Entrevistada 7).

Já em relação aos professores, exacerbados de trabalho, tendo de atender a comunidade *on-line* na hora disponível, e não mais no seu horário de trabalho. Tendo que, de uma hora para outra, aprender rapidamente a trabalhar com aplicativos, plataformas, elaborar aulas *on-line*, ministrar aulas a distância via aplicativos. Cheios de preocupações com as crianças que haviam sumido, não estavam aprendendo, não tinham acesso às aulas. Alguns, enfrentando os mesmos problemas econômicos que as famílias. A respeito disso, nos conta a participante da escola Ousadia:

“[...] a gente teve que ter todo um cuidado com o professor, um outro olhar para que conseguisse superar as dificuldades e passar as coisas novas às crianças. Ter cuidado com seus sentimentos, com as perdas, porque todos perderam entes queridos. [...] então não era só cuidar da aprendizagem, mas das questões socioemocionais” (Entrevistada 7).

Piangers (2020, p. 25) fala da “[...] imprescindibilidade de uma escola [...] que cuida da saúde mental de pais e filhos e seja iluminação e conforto para as famílias”. Esse pensamento vai ao encontro da escola acolhedora de que tratam os participantes em seus depoimentos. No entanto, nesse momento de crise, ter tido essa preocupação e prática é louvável, mas penso que existem órgãos que trabalham nessa perspectiva. A equipe diretiva/gestora não deveria tomar para si mais essa responsabilidade, ainda que a saúde emocional das pessoas seja de fundamental importância no ambiente escolar. Entendo que, parafraseando Freire (1992), promover um espaço de participação, de alegria, de esperança, de respeito ao outro e, principalmente, do conhecimento de si e das coisas do mundo, é a maneira de construir a saúde emocional coletiva.

A pandemia intensificou a desigualdade entre os estudantes com dificuldades de aprendizagem; fez-se necessário um outro olhar por parte dos educadores, que precisou “se reinventar”, como disseram os entrevistados. Eles tiveram de aprender a manusear novas tecnologias, apropriando-se de novas metodologias de ensino e aprendizagem. Então, a preocupação da escola, bem como da gestão escolar é trabalhar no estabelecimento de metas, de estratégias diferentes para que os estudantes em situação de desigualdade de aprendizagem possam ter possibilidades de superar as não aprendizagens.

Não quero dizer, com isso, que se deva ignorar essa questão, mas que, à escola, cabe a escuta sensível e os devidos encaminhamentos para os órgãos responsáveis, com mais condições técnicas e de conhecimento na área, a fim de resolução do problema. Considero que essa seria a atitude de respeito com as pessoas que estão em sofrimento emocional. Conforme a doutora e pesquisadora da Fiocruz, Xavier (2020, p. 32):

[...] cuidar da saúde mental, [...] da população em geral, deve ser uma das prioridades durante e depois da pandemia. O grande rebote emocional vai vir ao longo dos meses e anos. Teremos muito trabalho, [...] para lidar com as dores e os lutos quando eles forem descongelados. O desafio para todos nós é construir um significado, pessoal e coletivo, a partir dessa pandemia.

Construir esse significado pessoal e coletivo é complexo na escola, mas entendo que todas as ações positivas vêm ao encontro de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Um ambiente no qual as pessoas podem falar sobre seus sentimentos e serem escutados, abraçados nas suas faltas, com certeza pode render bons resultados.

6.2 Desigualdades: contextos de recrudescimento

A Educação, historicamente, reflete os problemas de desigualdade. No caso do Brasil, a exclusão social, fomentada, na contemporaneidade, pelo capitalismo neoliberal se reproduz e recrudescer ao longo do tempo. Nas palavras de Connell (2012, p. 604),

[...] a agenda do mercado neoliberal reduz todas as áreas da vida a formas semelhantes ao mercado, para tanto requer medidas de sucesso e de fracasso. Assim, na educação, isso se traduz em sistemas de concorrência, em regime de testes, provas, resultados e de exclusão.

Com relação à escola, entendo que esta, “[...] acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (DUBET, 2001, p. 13). Nesse sentido, acredito que as desigualdades sociais e a exclusão vão sendo mantidas, reforçadas e produzindo outras, por meio dos diversos mecanismos de organização e padronização nos processos e métodos educativos. Isso, embora tenha percebido, nos discursos dos entrevistados, que suas percepções se baseiam nas desigualdades econômica, social e de renda; também não foi evidenciado que fizessem relação entre a sua práxis e desigualdade na escola.

Nas comunidades mais carentes, como é o caso das escolas investigadas, é possível observar o recrudescimento das desigualdades quando os respondentes apontam fatos, como “[...] os alunos veem à escola para poder comer”; ou ainda, “[...] muitas vezes não comparecem à escola porque não têm, nem o que vestir” (Entrevistada 4). Os comentários remetem a pensar em casos de pobreza extrema em que o problema se localiza na desigualdade econômica. Com a crise sanitária global do coronavírus, a escola foi e está sendo um dos espaços mais afetados com as mudanças de comportamento impostas pela Covid-19. A transposição da escola presencial para o espaço digital gerou outras dificuldades, tais como a falta de acesso e o acesso precário, o tempo, o descontrole do ambiente de aprendizagem e a infraestrutura.

Nesse cenário, desenvolveram-se também ações no sentido de frear os impactos da pandemia, mas nem assim tais medidas foram capazes de impedir com que as desigualdades se recrudescessem nessas comunidades, dado ao fato de já estarem sob intensas situações de desigualdades, principalmente econômicas e sociais.

Nesse *lócus* escolar, a implantação de inúmeras estratégias, visando minimizar as desigualdades, passam pela práxis das equipes diretivas/gestoras, pois estas, enquanto gestão escolar, dinamizam as estratégias, criam outras, discutem, planejam e, por fim, colocam-nas em prática, no interior da escola. Não necessariamente ocorre nessa ordem e, muitas vezes, ocorre tudo ao mesmo tempo, fazendo e aprendendo. Nesse contexto, é que está em jogo compreender, como se dá a práxis da gestão escolar nesses contextos de recrudescimento de desigualdades? Não nos interessa analisar as desigualdades, mas a práxis da gestão escolar que está implicada com os processos de desigualdades existentes no interior da escola, embora possuam práticas de cariz democrático e promovam

resistências, no sentido de pensar para além das configurações de poder existentes, baseadas em ações transformadoras.

Sendo assim, perguntou-se aos participantes o que entendiam por desigualdades? Os entrevistados responderam, em sua totalidade, utilizando exemplos de situações, percebidas no contexto.

Esperança: *“[...] desigualdade é quando a gente vê que o aluno tem interesse, mas não tem condições, não tem estrutura familiar para ajudá-lo, enquanto outros têm uma família que os ajudam, que tem conhecimento. As condições de conhecimento, geram desigualdade”* (Entrevistado 3).

Afetividade: *“[...] desigualdade é quando tu parte de um lugar desigual em relação ao outro para atingir o mesmo objetivo, [...] o outro vai levar vantagem sempre, porque teve melhores condições, oportunidades que um não teve. A tua condição financeira gera uma visão de inferioridade e isso gera desigualdade”* (Entrevistado 1).

Esperança: *“[...] a desigualdade está no fato de as crianças não terem material para estudar, muitas vezes, nem veem à escola porque não têm o que vestir ou veem à escola só para se alimentar [...]”* (Entrevistada 4).

Autonomia: *“[...] eu vejo que ter os pais analfabetos, não ter acesso à internet é uma grande desigualdade. O estímulo não chega do mesmo jeito. A desigualdade financeira provoca isso e é brutal [...]”* (Entrevistada 2).

Esperança: *“[...] desigualdade é quando faltam recursos, quando não existe equidade [...], não existe possibilidade de manter as necessidades básicas [...]”* (Entrevistada 6).

Ousadia: *“[...] desigualdade é o grande problema da sociedade, a desigualdade financeira, étnica, social, falta de recursos das famílias [...]”* (Entrevistada 7).

Esperança: *“[...] para mim desigualdade é tudo aquilo que separa, que exclui de alguma forma [...]”* (Entrevistada 5).

Os depoimentos apresentam o conceito de desigualdade a partir das diferenças entre as famílias e estudantes. A questão financeira e a diferença, ou falta de conhecimento entre elas, o que perpassa as respostas de todos os entrevistados. A desigualdade aparece como herança do desequilíbrio entre as condições financeira e cognitiva. As concepções dos respondentes sobre desigualdades situam-se na dimensão das relações entre educação e renda

(ARRETCHE, 2015). O modo como aparece a desigualdade, nas realidades investigadas, segue a dinâmica do desenvolvimento social e da vida do homem que vem se traduzindo em múltiplas desigualdades (DUBET, 2001). O fato é que ter a compreensão sobre o fenômeno da desigualdade é a possibilidade de reconhecer e atuar sobre seu impacto no meio escolar.

Contrapondo o que é exposto pelos respondentes, Dubet (2001) entende que as desigualdades não mais

[...] se reduzem nem ao berço nem à posição de classe, mas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las (DUBET, 2001, p. 12).

À ótica de Dubet (2001), entender as desigualdades foge da perspectiva de que a reprodução das desigualdades na atualidade se faz por meio da transmissão do capital cultural (BOURDIEU, 1998). E, para além disso, Dubet (2001) as entende como um conjunto complexo de fatores que vão sendo produzidos por meio das práticas e ou políticas que teriam por finalidade reprimi-las. A partir dos depoimentos dos entrevistados, posso inferir que os entendimentos dos gestores é de que as desigualdades econômicas e sociais se situam fora da escola, mas as demandas de tais desigualdades acabam vindo para dentro dela. Também, não trazem em suas falas, indícios de relação de suas práticas com a manutenção e/ou reprodução de desigualdades no cotidiano escolar.

O modo de perceber dos entrevistados sobre o fato de as crianças terem mais dificuldades, porque a infraestrutura das famílias e o conhecimento são precários, encontra respaldo no pensamento de Bourdieu (1998). Isso, quando Bourdieu (1998) afirma que, a relação existente entre a cultura e as desigualdades escolares, porque a escola pressupõe certas competências que são adquiridas na esfera familiar e no meio social em que vive o indivíduo. A esse respeito, a fala da participante da escola Autonomia demonstra que “[...] *ter a família analfabeta [...] ou semianalfabeta é uma grande desigualdade porque o estímulo não chega da mesma forma à escola [...]*” (Entrevistada 2). Sendo assim, a criança não desenvolveu as competências necessárias para, ou a desigualdade de aprendizagem não é culpa da escola, mas dos estímulos familiares que não houve ou foram tímidos.

Desse modo de entender dos participantes, as desigualdades, observei, no conjunto das entrevistas, que tratam de aspectos sociais, econômicos e educacionais. Assim, nesse contexto, tratamos das práticas e estratégias de enfrentamento em contextos de recrudescimento de desigualdades.

6.2.1 O contexto socioeconômico

O termo socioeconômico foi utilizado por muitos participantes para descrever o contexto em que se destacam as desigualdades, tanto econômicas quanto sociais, uma como consequência da outra. Durante a pandemia, essas desigualdades recrudesceram, e a participante da escola Autonomia percebe que:

“[...] mesmo que se tenha investido em tecnologia, havia uma desigualdade econômica e social que não dava conta da infraestrutura, por exemplo, de acesso às tecnologias e, de rede de Internet, aí o que acontecia era que as desigualdades de infraestrutura aumentavam ao invés de diminuir [...]” (Entrevistada 2).

A entrevistada refere-se ao recrudescimento das desigualdades no período de pandemia da Covid-19, sinalizando que houve investimentos, mas que não foram suficientes, provocando um resultado contrário ao esperado, ou seja, o seu aumento ao invés de redução.

Nesse contexto, foi possível perceber que os entrevistados entendem as suas práticas nas escolas como forma de amenizar as demandas advindas das desigualdades econômicas e sociais. Por exemplo, ao manifestarem que:

Afetividade, “[...] a desigualdade econômica gera, de certa forma, uma oportunidade porque, pelo menos assim, as crianças veem para a escola (têm um motivo). A escola é necessária porque dá conta e provê as necessidades básicas como a alimentação, o cuidado diário no acolhimento e atendimento, é o lugar onde posso deixar o meu filho para trabalhar, isso possibilita oportunidades de aprendizagem às crianças, que, talvez, não tivessem pela desigualdade de acesso, econômica e social em que vivem [...]” (Entrevistado 1).

Esse depoimento leva à conclusão de que a jornada estendida de aula e o atendimento às necessidades básicas dos estudantes na escola acaba sendo oportunidade de aprendizagem, visto que o entendimento do Entrevistado 1 é de que a escola, por esses motivos, se torna necessária. Me, parece aí que o que a escola

está tentando fazer, nesse caso, é “[...] anular os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares” (DUBET, 2008, p. 13). Para a ideia de que resolvendo entre aspas as questões das desigualdades sociais, estaria se dando melhores oportunidades de aprendizagens às crianças.

Autonomia, “[...] eu vejo que ter os pais analfabetos, viver com os avós semianalfabetos [...] é uma grande desigualdade porque o estímulo não chega da mesma forma, o interesse, a valorização da escola, não ocorre entre duas crianças, onde uma tem tudo isso e a outra não tem [...]” (Entrevistada 2).

Com relação à fala pontual da Entrevistada 2, que refere à valorização da família pela escola, mais uma vez, remonta aos pensamentos de Bourdieu (1998, p. 42), quando diz que a família transmite um certo capital cultural e um certo “[...] ethos [...], que vai definir entre outras coisas as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Segundo Bourdieu (1998), a herança cultural é responsável pela diferença inicial das crianças com a escola e, conseqüentemente, de seu êxito. Interpreto essa experiência inicial, nas falas dos entrevistados, quando dizem que a criança, em que a família tinha menos condições financeiras e menos conhecimento não recebeu os mesmos estímulos em relação à outra que tinha família em melhores situações financeira e intelectual. Nessa perspectiva, a criança já está marcada por sua história e experiência social e cognitiva, ficando em desvantagem, porque apresenta maior dificuldade de aprendizagem.

Ousadia, “[...] a falta de recursos das famílias acaba por desembocar tudo dentro da escola. A desigualdade econômica e social afeta a escola, as condições são diferentes entre as crianças e, primeiro temos que sanar a fome, o frio, os problemas familiares e o ensino e a aprendizagem vão ficando para trás” (Entrevistada 7).

Esperança, “[...] nós temos muito, aqui na escola, a desigualdade de estrutura familiar [...], quando a escola se tornou integral, isso melhorou um pouco porque aquela família que trabalha passou a ter um lugar para deixar seu filho por nove horas [...]” (Entrevistada 3).

A educação integral, uma política de correção de desigualdades que todas as escolas participantes desenvolvem, é mencionada nos depoimentos por todos os entrevistados e apontada pela Entrevistada 3, como um modo de assistir à família que precisa de um lugar para deixar seu filho enquanto trabalha, o que já foi

comentado neste texto em outros momentos. Mas, aqui, parece-me que não só as famílias entendem a educação integral como assistência, mas a gestora também.

Libâneo (2016) faz uma leitura e análise crítica sobre as políticas de cunho social, desenvolvidas a partir de órgãos internacionais e implementadas pelo MEC. Conforme Libâneo (2016, p. 49) “[...] políticas que contribuem para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”. Tratando da política de educação integral e analisando o documento de Diretrizes para a Educação Integral (2009), salienta que:

[...] verifica-se um distanciamento do sentido genuíno de escola, a qual adquire um caráter difuso, concebida agora como lugar físico de aglutinar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários, em consonância clara com as orientações de organismos internacionais (LIBÂNEO, 2016, p. 51).

Entender os princípios que estão por trás de ações que pretendem descaracterizar a escola colocando-a numa situação de produção e consumo é fundamental, como diz Libâneo (2016); princípios e ações que afastam a escola do seu sentido genuíno. Lembrando que um dos aspectos a criticar é que:

[...] a escola desenhada no documento do MEC é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política [...] de conceber a educação como forma de redução da pobreza e possibilidade de empregabilidade (LIBÂNEO, 2016, p. 51).

Sobre a educação integral, Freire (2001) destaca a importância de planejar esse tempo a mais com as crianças, lembrando que “[...] a ‘designação tempo integral’ em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer com esse tempo [...]”. Segundo Freire (2001) é uma questão ética “[...] o ético está ligado ao estético, assim o tempo de ensino também está ligado à qualidade do ensino” (FREIRE, 2001, p. 54). Então, a interpretação das famílias sobre a escola integral servir para deixar os filhos de quem precisa trabalhar, que já foi apontada, é uma situação que a práxis da gestão escolar pode e deve interferir para mudar.

Compreendo o perfil assistencialista da política de educação integral na visão de Libâneo (2016), mas percebo, nas realidades investigadas, que esta política pode significar outras possibilidades para os estudantes em vulnerabilidade social. Nesse sentido, a práxis da gestão escolar é um caminho para ressignificar o ideário existente por trás de tais políticas e programas.

Sobre se as desigualdades interferem na rotina escolar, os participantes foram unânimes em dizer que sim. Ao explicarem por que, trazem inúmeras situações, como: a violência; a falta de recursos para materiais necessários ao trabalho escolar, entre eles o lápis e o caderno; a desigualdade de aprendizagem que relacionam ao baixo índice de frequência e a não evolução no aprendizado. Assim, os entrevistados das escolas, manifestam que:

Esperança: “[...] eu percebo que as desigualdades não permitem que eles vejam a escola como prioridade” (Entrevistada 5).

Ousadia: “[...] a desigualdade para mim interfere direto na aprendizagem, as crianças não possuem o mesmo apoio em casa, o acesso e as condições de acesso à escola são diferentes [...]” (Entrevistada 7).

Afetividade: “[...] quando eu falo que a escola para eles é uma necessidade é porque aqui eles estão seguros, alimentados, então esse é o papel da escola pra estas crianças, então a rotina passa pelo acolhimento, atenção, apoio e isso interfere na aprendizagem [...]” (Entrevistado 1).

Esperança: “[...] a desigualdade na estrutura familiar interfere muito na escola [...]” (Entrevistada 3).

Autonomia: “[...] as desigualdades sociais e econômicas [...] interferem na aprendizagem, nos índices, a criança falta, não tem material, mal alimentado, com frio, isso impacta direto na evolução da aprendizagem [...]” (Entrevistada 2).

Esperança: “[...] essa situação interfere na aprendizagem o aluno ele não aprende nas mesmas condições que o outro que está em melhor situação [...]” (Entrevistada 6).

Esperança: “[...] a desigualdade interfere porque os alunos se comparam entre si, isso causa desentendimentos [...], a alfabetização, aprender a ler e escrever vai ficando para depois, então ele se atrasa, não consegue aprender [...] quanto mais carência, mais dificuldades na aprendizagem [...]” (Entrevista 4).

Os depoimentos evidenciam que a desigualdade interfere na rotina escolar de várias formas, mas a principal é a questão da desigualdade de aprendizagem que se caracteriza por ser uma desigualdade educacional. Os motivos apontados pelos respondentes para essa desigualdade educacional são: a frequência; a falta de

interesse; o envolvimento da escola no atendimento às necessidades básicas, deixando o ensino e o aprendizado em segundo plano.

Conforme Freire (2001), as crianças de classes populares têm as mesmas capacidades de aprender em relação às de classes mais abastadas. As desigualdades econômicas e sociais não podem ser determinantes na questão da aprendizagem. Mesmo que lhes faltem estímulos, como argumentam os entrevistados, não creio que “[...] a carência de tantas coisas com que vivem crie nelas uma natureza diferente, que determine sua incompetência absoluta” (FREIRE, 2001, p. 25).

Com relação à questão, se as desigualdades recrudesceram durante a pandemia, os entrevistados das escolas, responderam de forma unânime:

Esperança: “A desigualdade aumentou muito especialmente, para quem já tinha dificuldades, muitos aqui perderam empregos tiveram que se mudar, dependiam de doações do município, ONGS. As desigualdades aumentaram em todos os sentidos” (Entrevistada 3).

Autonomia: “[...] o número de famílias em que pelo menos um dos cônjuges perdeu o emprego, aumentaram as dificuldades financeiras, diminuiu muito o poder de aquisição das pessoas [...]” (Entrevistada 2).

Esperança: “[...] muitas famílias foram afetadas, as desigualdades se intensificaram de modo geral para todos, até para os professores. Especialmente as desigualdades econômicas, acredito que daqui a algum tempo vamos verificar o estrago [...]” (Entrevistada 4).

Afetividade: “[...] aqui a gente vê a desigualdade pelo aumento na entrega de cestas básicas [...] a desigualdade aumentou muito especialmente a social e econômica” (Entrevistada 1).

Ousadia: “[...] com certeza as famílias já eram carentes agora piorou. Na verdade, acho que ficaram descaradas as desigualdades [...]” (Entrevistada 7).

Esperança: “[...] sim aumentou muito a gente vê a situação financeira das famílias, agravou. Agora, no retorno parcial, as crianças estão vindo para comer” (Entrevistada, 5).

As desigualdades socioeconômicas recrudesceram na pandemia de acordo com todos os entrevistados e, conforme a Entrevistada 7, elas já eram muito intensas, e a pandemia só fez “*descará-las*”. Ainda, conforme o participante da

escola Afetividade, “[...] deu para notar como aumentou as desigualdades pela distribuição das cestas, todos os dias vinham pessoas pedir comida na escola, começamos entregando 50 sacolas, agora já estamos em 80” (Entrevistado 1).

Conforme consta no *site* da prefeitura municipal de Esteio, em março de 2021,

[...] estava prevista a entrega de aproximadamente 3,7 mil cestas a pessoas selecionadas a partir da análise de uma série de critérios que comprovam a vulnerabilidade social, como o cadastro no Bolsa Família e fluxo de renda interrompido por causa da pandemia (desemprego e autônomos que não estão exercendo suas atividades laborais) (ESCOLAS ..., 2021).

Esse dado comprova a questão do aumento de número de cestas básicas distribuídas pelas escolas. Reitero o apontamento de Dubet (2020) sobre o recrudescimento das desigualdades, levando em consideração o cenário investigado. Se, antes da pandemia, as desigualdades, nessas localidades, já eram muito evidentes, agora, em meio à pandemia, pelos depoimentos, recrudesceram. Tratando-se da falta de acesso às aulas remotas, do acesso à *internet* como evidenciado pelos entrevistados, sem falar a questão da fome, do emocional, tão presentes nas falas dos participantes. A questão das dificuldades de aprendizagem e exclusão escolar são questões bem importantes, que deverão ser olhadas mais atentamente pela gestão educacional e pela gestão escolar no decorrer do ano de 2022.

Conforme entrevista concedida ao IHU *Online*, Silva, R. (2021), refere que:

[...] essas ‘perdas’ são distribuídas socialmente de maneira muito desigual, ou seja, é possível afirmar que as experiências de aprendizagem (e de ensino) de 2020 foram atípicas para todos, no entanto as condições para enfrentar essas atipicidades foram muito distintas.

Como dá a entender, as distintas formas de experiências educativas, vividas com a pandemia se mostram, ainda mais perversas em contextos desfavorecidos.

Ao serem perguntados sobre as iniciativas que foram tomadas pela equipe diretiva/gestora, para o enfrentamento da pandemia, expressaram que:

Esperança: “[...] por aqui tivemos a iniciativa de organizar e implementar estratégias de recuperação de aprendizagem como projetos, entre elas, escala de atendimento por pequenos grupos” (Entrevistada 6).

Afetividade: “Organizamos uma força tarefa para atender aos alunos nas necessidades básicas, também tivemos que ir atrás de quem havia

sumido, organizamos um período de diagnóstico com os alunos, planejamento de recuperação da aprendizagem, cumprimento e implementação de protocolos” (Entrevistado 1).

Esperança: “[...] cumprimento dos protocolos, atividade e impressas predominavam para os alunos o que funcionou mais do que as aulas online, monitoramento do acesso à escola [...]” (Entrevistada 3).

Esperança: “[...] organizamos uma estrutura de resgate aos alunos, incluindo visitas domiciliares [...]” (Entrevistada 5).

Autonomia: “[...] muito estudo, muita aprendizagem, aplicação de decretos, portarias, organização do funcionamento da escola. Adequação dos espaços, com medição e marcação, reuniões virtuais de planejamento e de acolhida a todos os segmentos. Organização e acompanhamento das aulas remotas e das atividades que seriam entregues, encontros entre equipe sistematicamente [...]” (Entrevistada 2).

Esperança: “[...] adequação dos espaços da escola, cumprimento de protocolos, a medição, organização e higienização dos espaços era tudo vistoriando e acompanhando pela gestão, planejamento da recuperação da aprendizagem, reuniões semanais com todos os segmentos da escola” (Entrevistada 4).

Esperança: “[...] o acolhimento às famílias, alunos e professores, organização do resgate de aprendizagem, a maioria das iniciativas era em torno da alimentação, organizamos a prova diagnóstica” (Entrevistada 5).

Com relação às iniciativas tomadas para o enfrentamento ao Coronavírus, todos os respondentes mencionam a recuperação da aprendizagem como uma iniciativa. Cada escola a concebeu de formas diferentes e de acordo com as demandas e disponibilidade de espaços. Também, junto a essa iniciativa das escolas, houve, em 2020-2021, o projeto *Conectando saberes*, que atuou direto nas casas dos estudantes, com o atendimento domiciliar.

Todas as iniciativas citadas podem auxiliar a escola no diagnóstico da aprendizagem, possibilitando a criação de novas alternativas para dar conta da aprendizagem perdida, ou, como dizem os entrevistados, “das lacunas de aprendizagem”, causadas pelo período pandêmico. Nesse sentido, Silva, R. (2021) em entrevista ao IHU *Online* aponta que:

[...] o professor, escola e gestores devem estar ainda mais conectados com a realidade de cada um dos alunos. Ao longo dos próximos dois anos letivos, no mínimo, devemos calibrar planejamentos mais realistas, que

sejam capazes de retomar aprendizagens parciais e, ao mesmo tempo, de ampliar repertórios científicos e culturais. Ainda não ressignificamos a escola.

A condição de análise de que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos e juntos, para, também juntos, encontrar soluções, passa por, repensar a práxis no cotidiano da escola como possibilidade de ressignificá-la. Para tanto, precisa ser olhado para a formação continuada de todos os segmentos na escola e para o exercício de uma práxis de gestão escolar que contemple o diverso na perspectiva, da colaboração, da autonomia, da representatividade como trazem os entrevistados e fundamentalmente democrática. Sem querer parecer ingênua ou utópica, mas acredito, que isso é possível.

Tratando das iniciativas propostas pela equipe diretiva/gestora para o enfrentamento das situações de desigualdades em 2020, as escolas responderam que:

Autonomia: “[...] manter os materiais didáticos com entregas semanais, o acolhimento, com a escuta sensível a todos, iniciativa de conseguir Ship com internet para os alunos pelo projeto do estado CUFA” (Entrevistada 2).

Ousadia: “[...] o ensino paralelo dos conteúdos desenvolvidos para recuperar a aprendizagem, foi uma estratégia planejada com os professores” (Entrevistada 7).

Esperança: “[...] as parcerias foram em conjunto com a prefeitura, cadastro, organização, levantamento e distribuição das cestas básicas aos alunos, distribuição de kits de materiais pedagógicos, planejamento e implementação do projeto de resgate de aprendizagem, utilizamos todos os espaços e profissionais na escola para tanto” (Entrevistada 6).

Esperança: “[...] comitê operacional de emergência foi instituído para dar conta da implementação e organização dos protocolos, força tarefa para resgate de alunos sumidos, estudamos muito para aprender a lidar com as novas tecnologias [...]” (Entrevistada 3).

Esperança: “[...] parceria com a professora domiciliar foi uma ação importante para resgatar a aprendizagem e chegar até os alunos que não podiam comparecer à escola” (Entrevistada 5).

Afetividade: “[...] não tivemos nenhuma iniciativa da escola, fomos agindo muito em parceria com a secretaria de educação e seguindo suas orientações” (Entrevistado 1).

Esperança: “Seguimos as normativas da prefeitura e da SME, atuamos na adequação da escola e de seus espaços para cumprimento dos protocolos, entrega de atividades, também auxiliamos para suprir as necessidades básicas das famílias que estavam enfrentando, muitas perdas de entes queridos, passando por problemas econômicos e sociais” (Entrevistada 4).

O aumento das desigualdades em todo o Brasil durante a pandemia é uma realidade constatada por toda a sociedade. Nas escolas investigadas, isso ficou evidente nos depoimentos dos participantes, que detalharam, em suas falas, as condições de vida das pessoas. Apenas uma das escolas respondeu não ter tido nenhuma iniciativa. As ações implementadas nas diferentes realidades escolares, apesar das distinções entre elas, seguiram o mesmo padrão de pensamento que era manter o vínculo com a escola. Com essa premissa, empreenderam em iniciativas que serão descritas a seguir.

O acolhimento foi protagonista dentre as respostas dos entrevistados já abordado neste texto. Foi uma marca importante das escolas que agiram sobre as situações que lhes eram mais prioritárias e que atingia a todos.

As parcerias realizadas com e, em todos os níveis, envolvendo a família, órgãos de saúde, com o professor domiciliar. Vejo que esta foi uma iniciativa de fundamental importância para que as famílias, estudantes, professores e equipe diretiva/gestora conseguissem desenvolver o máximo de convivência possível e, assim, minimizar em parte, os impactos das desigualdades.

O estudo perpassou os depoimentos e se deu por parte de todos, das famílias, porque tinham de aprender para ensinar a seus filhos; dos professores, porque precisavam se instrumentalizar para dar conta das novas exigências educacionais, como a tecnologia; das equipes diretivas/gestoras, porque precisavam gerir todas essas questões na escola; dos estudantes, porque precisaram aprender as tecnologias, a viver uma experiência nova de relação professor aluno, estudar a distância.

Tais iniciativas foram mobilizadoras de estratégias para enfrentar as desigualdades que agregavam pensar e aplicar recursos, espaços, pessoas, metodologias; enfim, todo o aparato possível e necessário à cada situação que se apresentava.

Sobre que práticas e políticas de enfrentamento às desigualdades destacariam, elaborei um Quadro síntese com os resultados abaixo:

Quadro 4 – Síntese das políticas e práticas destacadas

Prática e ou Política	Descrição	Tempo deduração	Responsável
Conectando saberes ² (Professor domiciliar)	Política municipal que promoveu o atendimento domiciliar às crianças que não tinham acesso digital.	Pandemia 2020-2021	SME
Cesta Básica	Política municipal que promoveu a assistência alimentar às famílias.	Pandemia 2020-2021	Prefeitura
Salas conectadas	Programa de adequação das salas de aula da escola com aparelhos de multimídia.	Sempre	SME
Ferramentas Google	Contratação e implementação do uso pela escola, de plataformas, sites e aplicativos.	Sempre	SME
Recuperação da aprendizagem	Projetos com diferentes formatos de organização.	Até então 2020-2021-2022	Escola
Escola Acolhedora (Escuta sensível)	Reuniões online com os diferentes segmentos da escola.	Até então 2020-2021-2022	Escola
Busca ativa	Sistema de busca de alunos em situação de abandono escolar.	Sempre	SME

Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas que se destacaram, algumas a partir da reflexão dos gestores escolares sobre o contexto de recrudescimento das desigualdades, buscando alternativas para dar conta de algo imediato. As políticas foram implantadas por meio da gestão macro, visando a corrigir desigualdades de cunho social que se manifestavam e que passaram a ser desenvolvidas pela equipe diretiva/gestora no interior das unidades escolares.

6.2.2 As desigualdades sociais

Com relação às desigualdades sociais, os entrevistados alegam, na sua totalidade, que se envolvem com ações sociais, na tentativa de amenizar as

² Não é intenção aprofundar esse assunto, mas se houver interesse: ver o artigo: OLIVEIRA, R. A. P.; SOARES, M. Gestão Escolar, Professores (as) e Tutoria Domiciliar: a tecitura do trabalho em rede em meio à pandemia da Covid-19, que se encontra no e-book Programa Emergencial de Esteio-RS: novas possibilidades de aprendizagem na pandemia (OLIVEIRA, R.; SOARES, 2021).

desigualdades socioeconômicas. Essas desigualdades, segundo eles, apresentam-se pelo desemprego, pela falta de acesso a renda para manutenção de necessidades básicas, como alimentação e de acesso a serviços básicos, como educação e saúde. E, no caso mais específico, de pandemia 2020-2021, o acesso à rede de *internet*, que assim como a rede de água, esgoto e energia se tornou essencial. A respeito desse contexto, dizem os participantes das escolas:

Ousadia: *“Nós passamos a ser serviço social, com entrega de cestas básicas, coisas que a gente não fazia antes. Algumas coisas do nosso trabalho diário [...] foram deixadas de lado, foram interrompidas [...]”* (Entrevistada 7).

Esperança: *“Acredito que nesse período se agravaram os problemas sociais e econômicos. Muitos empregadores diminuíram as horas de trabalho, isso diminuiu o poder aquisitivo, dá para ter uma base com a entrega das cestas básicas [...]”* (Entrevistada 6).

Afetividade: *“[...] por aqui não tem rede de internet, então não existiu ensino remoto. As pessoas não têm, nem telefone celular”* (Entrevistado 1).

De acordo com Arretche (2015, p. 14), “[...] a relação entre educação e renda afeta o acesso à educação e o desempenho escolar”. A conjuntura apresentada pelo conjunto das entrevistas confirma tal observação, tendo em vista que os problemas sociais demandam ações sociais na escola, que promovem soluções provisórias, mas não extinguem o problema.

A dinâmica escolar de atendimento primeiro às necessidades básicas do estudante, deixando em segundo plano o ensino e a aprendizagem vira uma rotina, que foi constatada nos depoimentos, como, por exemplo: *“[...] é o nosso caso aqui, a alfabetização, o aprender a ler e a escrever vai ficando para trás”* (Entrevistada 4), ou *“[...] primeiro a gente dá conta das necessidades básicas para depois a aprendizagem [...]”* (Entrevistado 1). Assim como relata a Entrevistada 7, da escola Ousadia, que deixaram demandas da sua função de lado, para dar conta das demandas sociais. Nessa via, a escola faz o mesmo, quando preocupa-se ou envolve-se mais com as demandas socioeconômicas do que com sua principal competência: promover a educação por meio de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Pensando no contexto atual de crise, acredito que a escola precisa se transformar, assumindo uma perspectiva que vai ao encontro do que explica Silva, R. (2021) em entrevista ao IHU *Online*:

[...] na situação brasileira, a escola emergente pós-pandemia somente será do século XXI se for capaz de enfrentar as desigualdades persistentes no meio educacional e social. Ou seja, como em outros campos, a pandemia apressou uma série de transformações e precipitou ainda mais o que já parecia urgente. Precisamos educar para a produção de uma cultura que promova a justiça social, a hospitalidade e a cidadania global e digital.

Compreendendo como Ribeiro, C., Ceneviva e Brito (2015) que a educação alcançada pelos indivíduos ainda é o meio de mobilidade social, principal na sociedade, vejo que o cenário atual, de recrudescimento das desigualdades não permite essa flexibilidade, impedindo a mobilidade social dado aos resultados educacionais que se apresentam. Assim, ampliar e qualificar as condições de acesso, permanência e aprendizagem é fundamental, levando em conta que a desigualdade de renda é afetada pelo desempenho escolar. Em suma, as mesmas condições de desigualdade socioeconômicas se retroalimentam no precário sistema educacional. Mudar isso passa por atitudes políticas que ajam em conjunto em todos os sentidos econômico, social, político e humano.

Com relação aos aspectos de infraestrutura, como os serviços básicos prestados à população, percebo que se agregam às desigualdades socioeconômicas intensificando as diferenças entre as famílias, no contexto investigado e provocando a exclusão e a mínima dignidade necessária a sobrevivência. No caso dos contextos de recrudescimento de desigualdades, colocando-as em situação de humilhação ao terem que depender de medidas sócio protetivas, como a cesta básica.

6.2.3 As desigualdades educacionais

As desigualdades educacionais mais evidentes no contexto investigado foram: a desigualdade de aprendizagem; o acesso e o acesso precário; o abandono escolar, que já existiam nestes contextos de investigação, mas que foram potencializadas pela pandemia da Covid-19, nos anos de 2020-2021.

Conforme já evidenciado anteriormente, o índice de encaminhamentos de alunos à busca ativa no período de 2020-2021 foi alto. Isso, dado ao acesso digital,

em que uma grande maioria, como mostram os depoimentos, não teve acesso. Também, do acesso, quando existente, ser precário, em função das conexões da *internet*, aparelhos disponíveis. Outra questão foi o deslocamento dos alunos para outras localidades devido às necessidades econômicas e sociais das famílias.

O abandono tratado aqui tem a ver principalmente com as situações provocadas pela pandemia. Consiste no sumiço temporário do estudante; no caso das escolas investigadas, a criança e ou a família não davam notícias, não respondiam aos contatos, não compareciam para retirar atividades impressas, não existindo nenhum contato com a escola. Manter o vínculo com os estudantes, nesse contexto de recrudescimento das desigualdades de acesso e permanência, tornou-se a principal compromisso das equipes diretivas/gestoras. Nesse sentido, foram implementadas ações tanto pela Secretaria de Educação quanto pela escola, para diminuir o impacto dessa desigualdade na aprendizagem dos estudantes.

De acordo com o Censo escolar (2020), houve o registro de “[...] 26,7 milhões de matrículas no ensino fundamental. A queda maior foi no número de matrículas dos anos iniciais (4,2%) do que nos anos finais (2,6%) dessa etapa” (BRASIL, 2021, p. 6). Nas escolas participantes, a faixa etária dos estudantes corresponde à modalidade na qual teve a queda maior do número de matrículas. Esse fato pode estar relacionado aos índices de abandono, já que podem ser estudantes que não realizaram a rematrícula. Retomando dados do sistema de busca ativa no município, em 2020, houve 468 encaminhamentos ao sistema na rede; em 2021, esse número saltou para 1278, alunos que não retornaram para a escola. Matrículas que podem ter se perdido. Nas escolas investigadas, o número de abandonos chegou a 57 estudantes entre 2020 e 2021.

Outra política implementada foi o *Conectando saberes*, que consistia na visita da professora domiciliar à casa do estudante, levando atividades e colocando-o em contato com a professora que o atendia na escola. Foi uma política para minimizar o impacto da desigualdade de acesso segundo os entrevistados positiva, como conta a participante da escola Esperança: “[...] a política o conectando saberes que começou com o professor a domicílio foi muito importante porque acessou os alunos em suas casas, especialmente, os que não tinham como se conectar com a escola [...]” (Entrevistada 5).

De acordo com Silva, R. (2021) para o *IHU Online*, ao se referir ao *déficit* de aprendizagem,

[...] reconhece o abismo que se abriu entre as realidades de muitos estudantes, mas observa que é preciso serenidade para encarar o tema. Assumir imperfeições exige uma ética e uma pedagogia. O horizonte ético é reconhecer nossas fragilidades humanas e nossa vulnerabilidade coletiva – traços acentuados pela pandemia, diz. Assim, compreende que falar que retomaremos aprendizagens não significa supor que iremos realinhar déficits ou perdas, mas principalmente que devemos seguir novos caminhos.

Retomando a reflexão de Silva, R. (2021), verifica-se que a recuperação das aprendizagens está para além de resgatar o que não foi aprendido, mas assinala a possibilidade de novos arranjos na educação escolar, novas possibilidades de pensar, organizar, planejar o fazer educativo escolar. Isso passa por princípios já tratados neste texto, como a ética, a estética, o diálogo, o olhar sensível, a escuta e a valorização do humano.

Sobre o acesso, o acesso precário e o abandono, já demonstrei, aqui, antes, dados que se apresentaram a nível nacional, municipal e contexto de investigação. Vejo que os processos são consequência de um amplo progresso das desigualdades que não se construiu agora, mas é fruto de produção histórica, como expressa Freire (1987, p. 14): precisamos dar-nos conta e, assim, “[...] num ato de consciência exercer a capacidade de distanciar-se das coisas para fazê-las presente [...]”. Presente no sentido de pensar sobre, de compreensão sobre o ser e estar no mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 2006, p. 470).

A pesquisa desenvolvida nesta tese para além de apresentar análises e resultados, deixa em aberto as várias interpretações e os olhares que pode haver sobre um mesmo problema. Pela própria subjetividade que o assunto pesquisado suscita e acreditando na dinâmica intencional de mudança das coisas, dispus-me a estudar a práxis da gestão escolar.

Nessa perspectiva, a investigação demonstrou que os caminhos da gestão escolar continuam como outrora, a ser desenhados nos contextos em que ocorrem, muito influenciados pelas concepções e crenças das pessoas que estão à frente dela.

Com o estudo aprofundado na Revisão de Literatura, bem como dos autores principais com que escolhi trabalhar, entre eles, Bourdieu (1998), Dubet (2001, 2003, 2006, 2008, 2020a, 2020b), Freire (1976, 1979, 1981, 1987, 1989, 1992, 1998, 2003, 2014), Lima, L. (2001, 2011), Lima, P. (2009, 2013), Lück (2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2017), Nóvoa (2022), Rosseau (2015) e Silva, R. (2021) deduzi a importância da gestão escolar para o desenvolvimento de uma educação para a vida e a favor da vida. Diante de uma sociedade cada vez mais desigual, com relevantes problemas de ordem social, ambiental, econômica, política e humana, percebo que a escola é o lugar - senão o único lugar - que tem a possibilidade de fugir à regra, um espaço de fuga.

A gestão escolar foi revisitada na sua gênese ao desenvolver a Revisão de Literatura, que mostrou, entre outras tantas coisas, que é preciso pesquisar a partir dela mesma, tomando o espaço em que se realiza, como laboratório, no caso a escola. Apontou retrocessos na gestão educacional e escolar, que foram verificados no contexto investigado, como a prática tecnicista, gerencial à nível macro, e que se reflete à nível micro nas unidades escolares municipais. Uma práxis que se encerra nela mesma quando inviabiliza a participação e o diálogo.

As concepções de gestão são pautadas pelos entrevistados, muito amparadas em suas práticas e, ao se referirem a ela, a descrevem como sendo colaborativa, autônoma, integradora e representativa.

Sobre as práticas no período pandêmico, identifiquei que as equipes diretivas/gestoras desenvolvem ações predominantemente de assistência social, suprindo as necessidades básicas dos estudantes, como a distribuição de alimentos por exemplo. Precisaram se reinventar na pandemia, para atender às urgências do período pandêmico, e uma de suas iniciativas foi tornar a escola ainda que virtual um espaço de acolhimento, da escuta sensível. Muito influenciadas pela gestão macro, atêm-se em fazeres que visam o cumprimento de tarefas, metas para fins de resultados. Ainda assim, exercem um poder de rupturas quando não aceitam certas orientações e diretrizes, e procuram fazer diferente dentro da escola. O fim do processo democrático de eleição direta para diretores de escola, que está sendo substituído pela indicação, é um fato muito presente e que está provocando muita resistência nas comunidades escolares municipais.

Os contextos de recrudescimento das desigualdades exigem ações rápidas, articuladas com a gestão macro, mas acabam por interferir no processo educativo de muitas formas e modos. O ensino e a aprendizagem nesses contextos são deixados em segundo plano. As desigualdades socioeconômicas se sobrepõem às desigualdades escolares, promovendo as dificuldades de aprendizagem, de acesso, acesso precário e abandono nos contextos investigados.

O fato de a escola ser um espaço de possibilidades que trabalha com sujeitos em processos formativos lhe dá a oportunidade de criar, de se renovar, de ser nova a cada dia. Por esse pressuposto, ressalto a crença na importância da escola para a sociedade contemporânea, ainda que tantos a desejem descaracterizar.

Quando optei por desenvolver este estudo, baseada na criticidade de Freire, no seu entendimento de mundo, de humano, foi porque já sabia como ele era defensor da escola, da educação e da humanidade. Nessa perspectiva, tentei enxergar as questões que se colocam no contexto investigado, tendo a consciência dos condicionantes histórico-sociais. Assim, respeito a história de cada um e cada uma, com sensibilidade às limitações impostas pelo quadro socioeconômico e político em que nos encontramos todos, no momento atual.

Nesse momento atual, pesquisar em Educação, para mim, é esperar, é possibilidade de mudança, de dias melhores, de pessoas melhores, de um mundo

melhor. Nessa via, a gestão escolar, enquanto órgão aglutinador no espaço escolar, precisa estar comprometida com um projeto educativo que cumpra com os preceitos legais, mas também dê conta da urgência do humano.

Essa questão exige uma atitude crítica frente à complexidade da conjuntura, tomada de decisão política e a compreensão de que a educação tem um papel definitivo na transformação das pessoas e, por consequência, do mundo.

Há de se pensar que a práxis reflexiva exige o pensar e o fazer, na perspectiva de um processo de gestão escolar que abrange ideias comuns entre os entrevistados, como colaborativa, autônoma, integradora e representativa. Acredito que, em contextos de desigualdades recrudescentes, os modos de como se dá a práxis passam pela ação/reflexão/ação.

Nesse sentido, embora a pesquisa tenha mostrado que as escolas participantes não estejam vivendo em processos democráticos devido ao modo como está sendo conduzida a gestão a nível macro no município, a gestão escolar procura no interior das escolas exercer práticas de cariz democrático, promovendo a resistência.

As posturas administrativas da gestão municipal na rede educacional municipal apresentam-se desalinhadas com as leis maiores de normatização da Educação, no que se refere à implementação da gestão democrática. Assim, reforça uma das tendências que apareceu na Revisão de Literatura, de que os programas educacionais servem aos interesses políticos de cada governo, não caracterizando o desejo da maioria. Dessa forma, não atendem a um projeto nacional para a educação, mas em nível local, sob o enfoque de crenças e ideologias de pessoas.

Contextos de recrudescimento de desigualdades são cada vez mais comuns na sociedade contemporânea, e as desigualdades socioeconômicas e educacionais se proliferam e intensificam, como mostrou a pesquisa. No entanto, são enfrentadas com medidas paliativas que não as resolvem a longo prazo.

Então, do lugar de pesquisadora, proponho a continuar pensando e dialogando sobre o que ainda é possível realizar para estabelecer pontes em vez de muros entre a práxis da gestão escolar e o fazer educativo em contextos, nos quais as desigualdades se sobrepõem à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- 2018 FOI movimentado: o que houve na educação do Brasil em 10 pontos. *In: TODOS pela educação*. [S. l.], 17 dez. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/retrospectiva-2018-o-que-houve-na-educacao-do-brasil-em-10-pontos/> Acesso em: 05 ago. 2021.
- 75ª ASSEMBLEIA-GERAL da ONU em modo de teletrabalho. [S. l.: s. n.], 22 set. 2020. 1 vídeo (1 min 36 s). Publicado pelo canal Euronews (em português). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YulNHPcUGtM&t=12s>. Acesso em: 25 set. 2020.
- ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, É.; PARRO, A. L. Sentidos de políticas e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8S6dzKMJqLFS4wQ63gLfLxL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n.135, p. 465-480, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MmNSqGmgByQFGGXS97MTFTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- ADMINISTRAÇÃO. *In: FERREIRA, Aurélio Holanda Buarque de. Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 29.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In: PORTELA, R. O.; ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.
- ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Trad. Cezar Amarilhas. 2. ed. Assunção, Paraguai: Editora Deseños, 2012.
- ALVARENGA, L. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. **Revista Ciência e Informação**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v27n3/27n3a02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- ANDRADE, A. B. A. S. **Laboratório de aprendizagem: a redução de desigualdades educacionais e o papel do gestor**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/955>. Acesso em: 13 ago. 2019.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465645954002>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ARRETCHE, M. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. *In*: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p. 193-247.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Identidade**. Goiânia: ANPAE, 2020. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**. Washington, DC: World Bank, 1995.

BARONE, P. M. V. Três questões para o Brasil. *In*: COSTIN, C. *et al.* **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 44-49. *E-book*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, J. *et al.* (org.). **O estudo da escola**. Coimbra: Porto Editora, 1996. p. 167-189.

BARROSO, J. Para uma abordagem da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 8, n. 1, p. 33-56, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317047899_BARROSO_Joao_1995_Para_uma_abordagem_teorica_da_reforma_da_administracao_escolar_a_distincao_entre_direccao_e_gestao_In_Revista_Portuguesa_de_Educacao_Universidade_do_Minho_8_1_pp_33-56. Acesso em: 15 jun. 2021.

BORBA, G. A transformação no ensino superior não está na tecnologia, está nos professores. *In*: COSTIN, C. *et al.* **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 34-38. *E-book*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

BORTOLOZO, M. **Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**: um esboço crítico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1993, Campinas, 1993. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253835>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BOTLER, A. H. Autonomia e ética na gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 1, p. 121-135, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416106.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: documentário "A sociologia como esporte de combate". [S. l.: s. n., 2015]. 1 vídeo (12min 08 s). Publicado pelo canal Tutoread. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qw3DtijbsKI>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação integral**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Estudo do Comitê Gestor da Internet Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL: Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 198, n. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-142-de-22-de-fevereiro-de-2018-4220037>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL: Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, G. **A gestão democrática na educação**: uma leitura da produção acadêmica em torno do tema (1996-2015). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2016. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/00005c/00005cf0.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CARVALHO, M. T. Desafios da gestão educacional no pós pandemia. *In*: COSTIN, C. *et al.* **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 11-14. *E-book*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

CELLARD, A. Análise documental. *In*: POUPART, J. *et. al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAVES, L. J. V. *et al.* Gestão da educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do plano de ações articuladas-PAR. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto, Portugal. **Publicação** [...]. Goiânia: ANPAE, 2014. Tema: Políticas e práticas de administração e avaliação na educação ibero-americana: eixo 1. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf. Acesso: 22 set. 2019.

COMITÊ SINOS. **Caracterização da bacia hidrográfica do Rio dos Sinos**. São Leopoldo: Comitê Sinos, 2020. Disponível em: <http://www.comitesinos.com.br/bacia-hidrografica-do-rio-dos-sinos>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CONNELL, R. Just education. **Journal of Education Policy**, London, v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.710022>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CORREIA, R. A. S. Os desafios da gestão escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 04, ed. 07, v. 07, p. 31-39, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/os-desafios-da-gestao-escolar>. Acesso em: 06 ago. 2019.

DAHMER, L. Fim da gestão democrática na educação em Esteio prejudica cinco comunidades. *In: VEREADOR* Leo Dahmer. Esteio, dez. 2019. Disponível em: <https://leodahmer.com.br/index.php/2019/12/09/fim-da-gestao-democratica-na-educacao-em-esteio-prejudica-cinco-comunidades/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DIB, C. Aula On-line e agora? *In: COSTIN, C. et al. A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus*. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 15-19. *E-book*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

DIREÇÃO. *In: FERREIRA, Aurélio Holanda Buarque de. Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968. p. 415.

DOURADO, L. F. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2019.

DOURADO, L. F. **Relatório de gestão da diretoria geral FUNDESCOLA**. Brasília, DF: [s. n.], 2004. mimeografado.

DUBET, F. A crise revela desigualdades que eram invisíveis. [Entrevista cedida a] Henrik Lindell. Tradução de André Langer. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 08 maio 2020a. Entrevista publicada originalmente por La Vie. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598753-a-crise-revela-desigualdades-que-eram-invisiveis-entrevista-com-francois-dubet>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DUBET, F. **Injustices. L'expérience des inégalités au travail**. Paris: Seuil, 2006.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020b.

DUSSEL, H. A América Latina começou uma nova história, que eu considero irreversível. [Entrevista cedida a] Astrid Pikielny. Tradução do CEPAT. **IHU On-Line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 24 ago. 2015. Entrevista publicada originalmente por La Nación. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/maisnoticias/noticias/169-noticias/noticias-2015/546018-a-america-latina-comecou-uma-nova-historia-que-eu-considero-irreversivel-entrevista-com-enrique-dussel>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ESCOLAS da rede municipal entregam kits de alimentos a estudantes. *In: ESTEIO*. Prefeitura Municipal. **Notícias**: educação. Esteio, 24 jun. 2021. Acesso em: 15 jun. 2022.

ESTEIO. *In: PROGRAMA* cidades sustentáveis. [S. l.: s. n., 2016]. Disponível em: https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/RS/esteio?valid_from_desc=2016-01-01. Acesso em: 10 mar. 2021.

ESTEIO. **Lei complementar nº 5231, de 26 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos estatutários do município e dá outras providências. Esteio: Prefeitura Municipal, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-esteio-rs>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ESTEIO. **Lei nº 6158, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Esteio: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-esteio-rs>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. **Constituinte escolar**. Esteio: Prefeitura Municipal, 2000.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. **Contrato de gestão**: planos de metas 2015. Esteio: Prefeitura Municipal, 2015b. Disponível em: https://www.redesocialdecidades.org.br/static-user/user_703_programa_metas_plano_de_metas_metas_2015_-_03.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. **Perfil**. Esteio: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: https://www.esteio.rs.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=185. Acesso em: 10 fev. 2019.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Boletim de movimento escolar**. Esteio: SME, 2020.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). Escola Afetividade. **Projeto político-pedagógico**. Esteio: Escola Afetividade, 2017a. Documento interno.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). Escola Autonomia. **Projeto político-pedagógico**. Esteio: Escola Autonomia, 2017b. Documento interno.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). Escola Esperança. **Projeto político-pedagógico**. Esteio: Escola Esperança, 2017c. Documento interno.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Escolas municipais**. Esteio: SME, 2021. Disponível em: https://www.esteio.rs.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=224. Acesso em: 15 fev. 2021.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Sistema de busca ativa**. Destinatário: R. A. P. Oliveira. Esteio, 26 jun. 2022. 1 mensagem eletrônica.

FÉLIX, C. M. C.; SCHEFER, M. C. Gestão democrática: uma breve revisão de literatura (2010-2020). **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 3, p. 68-84, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2113>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FERRAZ, C.; FINAN, F. S.; MOREIRA, D. B. Corrupting learning: evidence from missing federal education funds in Brazil. **Journal of Public Economics**, [Amsterdam], v. 96 n. 9/10, p. 712-726, 2012. Disponível em: <https://www.iza.org/publications/dp/6634/corrupting-learning-evidence-from-missing-federal-education-funds-in-brazil>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORM@RE, revista do PARFOR/UFPI, recebe Qualis da CAPES. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). **Últimas notícias**. Teresina, 24 mar. 2019. Disponível em: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-parfor/18995-form-re-revista-do-parfor-ufpi-recebe-qualis-da-capes>. Acesso em: 18 set. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** Revisão desta edição e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2021/11/paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** 3. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

FUJITA, I. K. A gestão participativa na educação pública brasileira: desafios e o perfil do gestor. **Revista ENIAC Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 194-205, 2015. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/260>. Acesso em: 08 jul. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF BRASIL). **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia-2021**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GESTÃO. *In*: FERREIRA, Aurélio Holanda Buarque de. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 601.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: RBPAE, Brasília, DF, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 14 fev. 2020.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-79.

GREENFIELD, T. B. Theory about organization: a new perspective and its implication for the schools. *In*: HUGHES. M. C. (Ed.) **Administering education International Challenge**. London: Routledge, 2005. p. 1-24. *E-book*. Disponível em: <https://dmpi.pasca.radenintan.ac.id/wp-content/uploads/sites/14/2018/11/Greenfield-on-educational-administration.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censos demográficos. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Histórico dos censos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em: 19 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Comitê de Estatísticas Sociais. **Censo escolar**: educação básica. Rio de Janeiro: IBGE, [2010]. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/educacao-basica> Acesso em: 27 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Esteio, RS**: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, [2021]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/esteio/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo da educação básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ideb: resultados e metas. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PISA 2000**: relatório nacional. Brasília, DF: MEC : INEP, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/pisa-2000-relatorio-nacional>. Acesso em: 19 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico**: censo da educação básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

KARKOTLI, G. (org.). **Metodologia**: construção de uma proposta científica. 1. ed. Curitiba: Camões, 2008.

KAYSER, A. M.; SILVA, M. A. Globalização e suas implicações um desafio para a descentralização da gestão escolar. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v. 4, n. 11, p. 151-160, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/522/488>. Acesso em: 05 ago. 2019.

KOHAN, W. **Paulo Freire más que nunca**: uma biografia filosófica. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2019.

LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LEVIN, H. M. Educação e desigualdade no Brasil: uma visão geral. In: LEVIN, H. M. (ed.). *et al.* **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 15-40.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46 n. 159 p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LIMA, L. **Administração escolar**: estudos. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, P. G. Gestão escolar: um olhar sobre o seu referencial teórico. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**: REGAE, Santa Maria, RS, v. 2, n. 3, p. 65-72, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/3204/pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

LIMA, P. G. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 1-17.

LOPES, M. C. Inclusão: processos de subjetivação docente. *In*: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-32.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **A gestão educacional**: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, P. A. *et. al.* **Esteio 40 Anos**. 1. ed. Esteio: Prefeitura Municipal, 1995.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MEDEIROS, M.; OLIVEIRA, F. B. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 561-585, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/VnhyMJXVc6Tb5fbQ7n83Rwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, E. As contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção da gestão democrática na secretaria de Educação de Pernambuco nos anos de 1980 e 1990. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 415-427, 2013.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. *In*: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p. 109-132.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 9-30.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

MINI, G. Sobre não deixar nenhuma família para trás. *In*: COSTIN, C. *et al.* **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 27-29. *E-book*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Revista Janus**, Lorena, SP, v. 1, n. 1, p. 19-30, 2004. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/102>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MORIN, E. Sentir mais do que nunca a comunidade de destino de toda a humanidade. [Entrevista cedida a] Simon Blin. Traduzida [por] Luciano Duarte, Wagner Nabarro e Gustavo Teramatsu. **AGB Campinas**, Campinas, 07 abr. 2020. Entrevista publicada originalmente por Liberati3n. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/entrevista-edgar-morin-sentir-mais-do-que-nunca-a-comunidade-de-destino-de-toda-a-humanidade/>. Acesso em 25 nov. 2020.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, C. J. S. **A distopia do mérito**: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335407>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, H. B. **O perfil dos diretores e da gestão de escolas públicas das capitais brasileiras**: um estudo a partir do Saeb. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10099>. Acesso em: 13 jan. 2020.

OLIVEIRA, J. I. **Comportamento da desigualdade social frente ao desempenho das políticas educacionais na década da educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Gestão) -- Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Gestão e Planejamento, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3578>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. A. P. **O espaço de formação de professores na EJA**: um desafio ao supervisor, 2005. Monografia (Curso de Especialização em Supervisão na Educação Básica) -- UNILASALLE, Canoas, 2005.

OLIVEIRA, R. A. P. A gestão escolar e o olhar pedagógico no cotidiano da escola: uma experiência de superação da não aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 6, n. 1, art. e009, 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1000/452>. Acesso em: 27 jun. 2021.

OLIVEIRA, R. A. P.; SOARES, M. Gestão escolar, professores(as) e tutoria domiciliar: a tessitura do trabalho em rede em meio à pandemia da Covid-19. *In*: HERBERTZ, D. H.; AZEVEDO, M. A. (org.). **Programa emergencial de educação de Esteio-RS**: novas possibilidades de aprendizagem na pandemia. São Leopoldo: PUB Editorial, 2021. p. 53-97. *E-book*. Disponível em: https://www.esteio.rs.gov.br/images/arquivos/2021/20210917_LivroProgEmergencialEducacaoEsteio.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD economic surveys**: Brazil 2020. Paris: OECD, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/250240ad-en>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PAEL, J. S. **As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/14734-juclides-silveira.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PANDEMIA amplia desigualdade no sistema educacional, diz estudo do IPEA. *In*: INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília-DF, 15 jul. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2194. Acesso em: 17 de jul. 2022.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática: 2000.

PIANGERS, M. Anita vai à escola. *In*: COSTIN, C. *et al.* **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. p. 20-26. *E-book*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Comissão Nacional da UNESCO. **Mensagem de Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional da Educação - 24 de janeiro de 2021**. Lisboa: CNU, 2021. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/mensagem-de-audrey-azoulay-diretora-geral-da-unesco-por-ocasio-do-dia-mundial-da-educacao-24-de-janeiro-de-2021>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PROJETO RIO DOS SINOS. Bacia hidrográfica do Rio dos Sinos. *In*: RIO dos Sinos. [S. l.], 15 ago. 2010. Disponível em: <http://websinos.blogspot.com/2010/08/bacia-hidrografica-do-rio-dos-sinos.html>. Acesso em: 17 out. 2020.

QEDU. **Esteio**. [S. l.]: Fundação Lemann : IEDE, 2020. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/4307708-esteio/censo-escolar>. Acesso em: 10 dez. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REGO, N. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 46-53, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6780>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RENAUX, P. Pobreza aumenta e atinge 54,8 milhões de pessoas em 2017. *In*: AGÊNCIA IBGE. **Notícias**. Rio de Janeiro, 05 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-essoas-em-2017>. Acesso em: 27 set. 2020.

RIBEIRO, C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. Estratificação educacional entre jovens no Brasil - 1960 a 2010. *In*: ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p. 79-108.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. *In*: TEIXEIRA, A. *et al.* **Administração escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), 1968. v. 2, p. 18-40. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.350, de 30 de dezembro de 1994**. Institui o Sistema Estadual de Recursos Hídricos, regulamentando o artigo 171 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1994. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/10.350.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

ROSSATO, R. Práxis. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. Tradução de Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2015.

SANDER, B. **Gestão de educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: RBPAAE, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19141>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, C. J. O. **A distopia do mérito: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335407>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, M. J. S. Educação e desigualdade social: apontamentos e desafios para a escola pública. *In*: SANTOS, J. A. S.; TRAJANO JÚNIOR, S. B. (org.). **Políticas e gestão da educação em cenário alagoano**. Brasília, DF: ANPAE, 2020. p. 239-253. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PoliticaEGestaoDaEducacaoCenarioAlagoano.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, R. M. D. Escola só chegará ao século XXI se enfrentar desigualdades educacionais e sociais. Entrevista especial com Rodrigo Manoel Dias da Silva. [Entrevista cedida a] João Vitor Santos. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/606153-escola-so-chegara-ao-seculo-xxi-se-enfrentar-desigualdades-educacionais-e-sociais-entrevista-especial-com-rodriogo-manoel-dias-da-silva>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SÍNTESE de Indicadores Sociais: em 2020, sem programas sociais, 32,1% da população do país estariam em situação de pobreza. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas sociais**. Rio de Janeiro, 03 dez. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/32418-sintese-de-indicadores-sociais-em-2020-sem-programas-sociais-32-1-da-populacao-do-pais-estariam-em-situacao-de-pobreza>. Acesso em: 22 jul. 2022.

STRECK, D. R. Esperança. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 161-162.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Apresentação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-14.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 9-61.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. *In*: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 63-86.

TAYLOR, D.; PROCTER, M. **The literature review: a few tips on conducting it**. Toronto: University of Toronto, [2001]. Disponível em: <https://advice.writing.utoronto.ca/wp-content/uploads/sites/2/literature-review.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da administração escolar. *In*: TEIXEIRA, A. *et.al.* **Administração escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), 1968. v. 2, p. 9-17. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

THERBORN, G. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 122-169, 2001.

TIZZEI, P. P. **Características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos na rede municipal de Campinas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251216>. Acesso em: 20 mar. 2018.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, C. L. Ética. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 166-168.

UNISINOS apresenta estudo sobre ocupação do loteamento industrial de Esteio. *In*: ESTEIO. Prefeitura Municipal. **Notícias**: gabinete do prefeito. Esteio, 09 nov. 2011. Disponível em: https://www.esteio.rs.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=970:unisinos-apresenta-estudo-sobre-ocupacao-do-loteamento-industrial-de-esteio&catid=20&Itemid=191. Acesso em: 20 out. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Global citizenship education**: taking it local. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180251eng.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Regimento interno**. São Leopoldo: UNISINOS, 2016. Disponível em: <http://www.unisinos.br/images/modulos/estrito/regimento-interno/regimento-ppg-educacao-consun-2016.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48 p. 289-307, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/24821>. Acesso em: 18 jun. 2020.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/SLKfBsNL3XHPPqNn3jmqF3q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VIEIRA, K. A. L. Gestão escolar: os parâmetros sócio-antropológicos. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 30-46, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9154/6034>. Acesso em: 08 jul. 2019.

VIEIRA, M. A. **Como as escolas fazem diferença?**: análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto GERES 2005 de Salvador. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13544/1/REVISAO_FINAL_PORT-ABNT_23_12_2012.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

VITELLI, R. F.; FRISCH R.; SILVA, R. D. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 31-49, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095>. Acesso em: 22 mar. 2020.

WALZER, M. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERLE, F. O. C. Gestão educacional na escola pública e desigualdades sociais. **Interacções**, Santarém, Portugal, n. 49, p. 48-65, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16156/13158>. Acesso em: 20 mar. 2018.

XAVIER, A. O grande desafio da pandemia é emocional, ético e social. [Entrevista concedida à] Luiz Felipe Stevanim. **Radis**: Revista do Instituto Fiocruz, Rio de Janeiro, n. 213, p. 32-33, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41754/2/GrandeDesafio.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 115-117.

APÊNDICE A – QUADROS COMPLEMENTARES

O quadro que segue refere-se ao capítulo 2 desta Tese.

Quadro 1 – Distribuição das palavras-chave por categorias temáticas

Categorias	Palavras-chave	Incidência
Escola	Cultura escolar	01
	Transformação escola comunidade	01
	Projeto político pedagógico	02
	Escola	01
	Constituinte escolar	01
	Cotidiano/ Cotidiano escolar	03
	Relações escola – Estado	01
	Relações escola-comunidade	01
	Escola em ciclos	01
	Poder local	01
	Campo organizacional	01
	Administração escolar	03
	Justiça	02
	Organização	02
	Programa ensino integral	01
	PROEITI	01
Gestão	Gestão	04
	Gestão escola/Gestão escolar	28
	Gestor educacional	02
	Gestor escolar	01
	Gestor líder	01
	Administração/administração escolar	04
	Função administrativa	01
	Gerencialismo	05
	Gestão burocrática	01
	Gestão da educação básica	01
	Gestão democrática/Gestão democrática na educação	14
	Gestão educacional/ Gestão da educação	31
	Gestão educacional municipal	01
	Gestão empresarial	01
	Gestão participativa	01
	Gestão pública/Nova gestão pública	02
	Autonomia	01
	Liderança	02
	Descentralização	04
	Práxis	01
	Desafios	01
	Competência	01
	O papel do gestor	01
Diretor/ Diretores/ Diretores escolares	04	
Direção	01	

Educador	Trabalho docente	01
	Prática pedagógica/Práticas pedagógicas	03
	Relação professor –aluno	01
	Perfil	01
	Motivação	01
	Valorização	01
	Práxis	01
	Ações	01
	Vivências	01
	Docência	01
	Práticas educativas	01
	Avaliação	Avaliação externa
Sistema de avaliação		01
Ideb		01
Indicadores		01
Qualidade		01
Formação	Curso de pedagogia	03
	Formação de professores/formação dos professores	03
	Formação do pedagogo	01
	Interações formativas	01
	Formação inicial e continuada	01
	Comportamento organizacional	01
	Estágio	01
Inclusão	Diferença/ Diferenças	02
	Inclusão	01
	Educação especial	01
	Educação de surdos	01
	Luta por reconhecimento	01
	Gênero	01
Sociedade	Agência colaborativa	01
	Comunicação	01
	Cultura	02
	Cultura digital	01
	Democracia	01
	Democratização	01
	Indústria cultural	01
	Transformação social	01
	Relações de poder	01
	Luta por reconhecimento	01
	Modernização	01
	Aspectos psicossociais	01
	Racionalidade	01
	Público-privado	01
	Novas tecnologias	01
Legislação	01	
Legislação educacional	01	

Educação	Sistema de ensino	01
	CONAE	01
	Diretrizes curriculares	01
	Educação	07
	Agência colaborativa	01
	Educação pública	01
	Educação superior	02
	Institucionalização da educação municipal	01
	Conselhos municipais de educação	01
	Educação básica	01
	Educação integral	02
	Ensino colaborativo	01
	Agência colaborativa	01
	Regime de colaboração	01
	Descentralização da educação	01
	Federalismo e educação	01
	Reforma educacional	02
	Qualidade	01
	Reforma da educação na América Latina	01
	Reforma	01
Qualidade da educação	01	
Política	Política e gestão educacional	01
	Política educacional/Políticas educacionais/Políticas educacionais	12
	Política pública/Políticas públicas	03
	Políticas	01
	Políticas públicas de formação de professores	02
	Federalismo	01
	Políticas de rede	01
Produção de conhecimento	Metodologia	01
	Desafios teórico-metodológicos	01
	Pesquisa colaborativa crítica	01
	Pesquisa qualitativa	01
	Produção de conhecimento	01
	Referencial teórico	01
Planejamento	Planejamento	01
	Planejamento educacional	01
	Plano de ações articuladas	03
	Plano de desenvolvimento da educação	01
	PNE	02
Outros	Administração de sistema	01
	ANPED Sul 1998-2014	01
	Municipalização	01
	Municípios/Município	02
	Rio de Janeiro	01
	Governos subnacionais	01
	Democracia formal	01
	Materialismo Histórico Dialético	01

	Estado	02
	Isoformismo	01
	Teoria institucional	01
Infraestrutura	Software educacional	01
	Comunicação	01
	Finanças	01
	Prestação de contas	01
	i-Educar	01
Total		274

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quadros que seguem referem-se ao capítulo 4 desta Tese.

Quadro 2 – Distribuição do QUALIS pelo número de artigos publicados

A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C
16	24	10	14	05	09	05	01	03

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Artigos elencados para o diálogo

Nº	Ano	Tipo	Título	Autor(es)	Referências
1	2007	Artigo	Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas	Luiz Fernandes Dourado	Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946
2	2008	Artigo	Gestão escolar: os parâmetros socioantropológicos	Karina Augusta Limonta Vieira	Revista de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 5, p. 30-46
3	2013	Artigo	Globalização e Suas Implicações: um desafio para a descentralização da Gestão Escolar	Marco Aurélio Da Silva, Aristéia Mariane Kayser	Interfaces da Educação, v. 4 n. 11, p. 151-160
4	2013	Artigo	Gestão escolar: um olhar sobre o seu referencial teórico	Paulo Gomes Lima	Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v. 2, n. 3, p. 65-72
5	2015	Artigo	A gestão participativa na educação Pública brasileira: desafios e o perfil do gestor	Isac Kiyoshi Fujita	ENIAC Pesquisa, Guarulhos (SP), v. 4, n. 2, p. 194-205

6	2016	Artigo	Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar	Graziela Zambão Abdian, Paulo Henrique Costa Nascimento, Nathália Delgado Bueno da Silva	Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480
7	2017	Artigo	Sentidos de políticas e/de gestão nas pesquisas sobre a escola	Graziela Zambão Abdian, Ederson Andrade, Ana Lucia Parro	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742
8	2019	Artigo	Os desafios da Gestão Escolar	Regina Almeida Soares Correia	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, São Paulo, ano 4, v. 7, p. 31-39

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Gestão escolar e desigualdades

Nº	Ano	Tipo	Título	Autor(es)	Referências
1	2010	Dissertação	O Perfil dos diretores e da Gestão de Escolas públicas das capitais Brasileiras: um estudo a partir do SAEB	Hebe Brito de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
2	2011	Dissertação	Características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos na rede municipal de Campinas	Paula Pondian Tizzei	Universidade Estadual e Campinas
3	2014	Artigo	Desigualdades regionais em Educação: o potencial de convergência	Marcelo Medeiros; Luís Felipe Batista de Oliveira	Sociedade e Estado, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 561-585

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Gestão e desigualdades

Nº	Ano	Tipo	Título	Autores(es)	Referências
1	2013	Dissertação	Laboratório de aprendizagem: a Redução de Desigualdades Educacionais e o Papel do Gestor	Ana Beatriz Alipaz Shimidt de Andrade	Universidade Federal de Juiz de Fora
2	2011	Dissertação	Comportamento da Desigualdade Social Frente ao Desempenho das Políticas Educacionais na Década da Educação	José Izeciasde Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
3	2012	Tese	Como as Escolas Fazem Diferença? análise da eficácia e da equidade nas escolas avaliadas no projeto Geres 2005 de Salvador	Marcos Antônio Vieira	Universidade Federal da Bahia
4	2013	Artigo	Uma escola justa contra o sistema de multiplicação de desigualdades	Ione Ribeiro Valle	Educar em Revista, Curitiba, v. 48, p. 289-307
5	2018	Artigo	Gestão Educacional na Escola Pública e desigualdades Sociais	Flávia Obino Corrêa Werle	Revista Interações, Santarém, Portugal, v.14, n. 49, p. 48-65

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Escola e desigualdades

Nº	Ano	Tipo	Título	Autores(es)	Referências
1	2014	Dissertação	As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB	Jucleides Silveira Pael	Universidade Católica Dom Bosco
2	2019	Tese	A distopia do mérito: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM 2019	Cássio José de Oliveira da Silva	Universidade Estadual de Campinas
3	2019	Artigo	A desigualdade brasileira revelada pelos resultados de Indicadores Educacionais	Rosângela Silva Frisch, Ricardo Ferreira Vitelli, Rodrigo dias da Silva	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 31-49

4	2020	Artigo	Educação e desigualdade social: apontamentos e desafios para a escola pública	Maria José Santos da Silva	Políticas e Gestão da Educação em Cenário Alagoano, Meio Eletrônico p. 239-253. Biblioteca Virtual ANPAE-2020
---	------	--------	---	----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quadros que seguem referem-se aos capítulos 5 e 6 desta Tese.

Quadro 7 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto -

Gestão escolar

Proposição: como foi percebido, pelos entrevistados, o lugar da gestão escolar, hoje? (Objetivo b)

Depoimentos/Trechos das falas	Explicitação de significados
<p>1. [...] hoje a gente percebe que a gestão, administração, em muitos casos, está separada em caixinhas, cada um faz o que é seu, direção e vice fazem a gestão administrativa enquanto a supervisão e orientação fazem a gestão pedagógica. (Entrevistada 2)</p> <p>2. [...] hoje a gente vive por conta da Administração uma separação. Tem a gestão escolar administrativa, que é executada pela direção e vice-direção e a gestão pedagógica que fica mais ao cargo da supervisão e orientação. Antes era uma conjunto harmônico e hoje vivemos uma delimitação. Na minha escola, procuramos fazer diferente e as assessoras até acham estranho quando chegam lá na escola, porque as recebemos juntos, tipo a</p>	<p>Trabalho da gestão individualizado. Sem diálogo entre as partes, cada um faz o que é seu.</p> <p>Gestão dividida em administrativa e gestão pedagógica (direção e vice), (supervisão e orientação).</p> <p>Em função da administração macro muda-se o modo de gerir as escolas;</p> <p>O administrativo escolar deve estar a serviço do pedagógico;</p> <p>A nova forma de enxergar a gestão escolar pela a administração, a separação em caixinhas, não impediu que a escola mantivesse uma postura de comportamento diferente em relação a isso.</p> <p>A ressignificação do que é implementado pela administração a nível macro, na gestão escolar, a nível micro, os gestores continuam agindo conforme o que acreditam, pensam.</p>

<p>direção estar junto na conversa sobre uma questão pedagógica. Eu penso que tudo que se faz na escola deve estar a serviço do pedagógico, se vou quebrar uma parede, isso tem que ser em função dos alunos, ser bom pra eles [...]. (Entrevistada 2)</p>	
<p>[...] eu percebo que a equipe é completa em relação a outros lugares, temos uma equipe boa, que pega junto, mas percebo que a gestão na rede é muito burocrática. São prazos, demandas, toda a semana tem alguma coisa. [...] e às vezes tu acaba tendo que deixar de fazer uma atividade com uma turma, pedagógica, porque tu não consegue porque tem outra demanda burocrática. (Entrevistada 4)</p>	<p>O trabalho burocrático acaba por desviar a gestão escolar do pedagógico, pois a demanda administrativa/burocrática tem prazos que precisam ser observados.</p> <p>Embora a equipe pegue junto nas tarefas diminuindo a carga de trabalho burocrático e demandas a serem cumpridas. Ficaram muito engessados.</p> <p>As tarefas administrativas/burocráticas se sobrepõem ao pedagógico.</p>
<p>Nós temos as mesmas diretrizes na rede só que as atitudes das pessoas, as competências e habilidades [...] diferem. Eu vim de uma gestão em que eu tinha aval para fazer as coisas e fui para uma que não havia essa abertura, essa parceria. Autoritária, sem delegação, confiança. Eu tive que aprender a lidar com isso. (Entrevistada 7)</p>	<p>Muito embora haja diretrizes que normatizam o trabalho na rede, existem escolas em que a gestão escolar é autoritária, centralizadora dependendo das competências e habilidades das pessoas que a exercem.</p> <p>A gestão escolar difere de escola para escola conforme as crenças e o comportamento das pessoas que a exercem.</p>
<p>A gestão escolar, para mim está retrocedendo. Nós vínhamos de um processo democrático, de eleição de diretores e agora fomos surpreendidos com essa indicação ao cargo, lista tríplice. Isso é muito ruim para as escolas que vêm num processo, para a comunidade que podia escolher os gestores. Estamos vivendo um retrocesso na rede. (Entrevistado 1)</p>	<p>O município está passando por mudanças na forma de eleger os gestores escolares, e isso não está agradando, de maneira geral, a comunidade escolar.</p> <p>O retrocesso na forma de escolha da gestão escolar na rede. Fim do processo democrático de eleição direta. O prefeito escolhe os gestores por meio da lista tríplice, isso pode interferir na forma de gerir as escolas?</p>

<p>[...] Entendo a gestão escolar como um espaço democrático, de representação, um espaço de diálogo que exige a contribuição de todos da equipe, contribuição dos diversos setores. (Entrevistada 6)</p>	<p>A contribuição de todos, a representação se faz a partir do diálogo na equipe em um espaço de gestão democrático.</p> <p>Diálogo, gestão escolar e democracia.</p>
<p>[...] gestão escolar é quando tu tem que ter o olhar pedagógico, mais o olhar administrativo [...] porque recebemos uma verba [...] e é um desafio muito grande porque temos que estar atentas né, esse trabalho, essa criança, esse processo esses professor [...] então eu acho que gestão escolar no momento de hoje é estar atenta à questão da infraestrutura administrativa/financeira da escola, mas muito atenta também ao olhar pedagógico [...]. (Entrevistada 3)</p>	<p>Gestão escolar precisa unir o administrativo e o pedagógico; Gestão escolar deve olhar o todo da escola.</p>
<p>A gestão para mim é um todo, enxergar cada setor para poder juntar e fazer a engrenagem funcionar. (Entrevistada 5)</p>	<p>Cada setor da escola compõe a gestão, mas para funcionar, tudo tem que andar junto como uma engrenagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –
Gestão escolar (na pandemia)

Proposição: como foi percebido o trabalho das equipes diretivas/gestoras no período pandêmico? (Objetivo b)

Trechos das falas	Explicitação de significados
[...] Porque nós somos uma comunidade muito carente, então nós enfrentamos direto a infraestrutura, a precariedade da infraestrutura em termos de tecnologia. Então aqui nós nunca paramos, né tivemos um mês praticamente, no início da pandemia parados, mas tivemos o atendimento direto da comunidade e aí tentando vincular as questões da tecnologia, mas havia uma precariedade na infraestrutura das famílias. (Entrevistada 3)	<p>Na pandemia, mesmo tendo sido investido em tecnologia, havia situações sociais e econômicas que não dava conta da infraestrutura já precária e isso provocava o aumento das desigualdades.</p> <p>A comunidade carente e a precariedade da infraestrutura esteve presente o tempo todo, mas não impediu totalmente o atendimento constante às famílias.</p> <p>A condição de infraestrutura precária se destacava, exatamente por ser uma comunidade carente;</p> <p>As famílias não tinham estrutura para se organizar.</p>
Foi bem complexo [...] bastante medo, medo de se contaminar. Precisamos ir nos adaptando com diversas estratégias, a questão tecnológica, as plataformas digitais, as ferramentas fornecidas pela secretaria como o Google, o Meet, eram processos mais difíceis para nós e para as famílias então o WhatsApp era a melhor forma, mais rápido e fácil. [...] A gente buscou trabalhar em equipe, de modo colaborativo, olhar para todos os alunos da mesma forma independente da condição financeira. A gente teve esse olhar assim, muito cuidadoso para com a comunidade (Entrevistada 2).	<p>A escola se mostrou cuidadosa acolhendo os diversos segmentos da comunidade escolar, “olhar cuidadoso”;</p> <p>As ferramentas digitais que tinham à disposição nem sempre eram de fácil manuseio para a equipe gestora, professores e famílias;</p> <p>O trabalho em equipe foi fomentado na gestão escolar;</p> <p>Independente das condições financeiras, desiguais entre os alunos, as equipes gestoras foram imparciais no modo de vê-los e entendê-los. Tratando a todos de forma igual. (Distribuição de materiais);</p> <p>Trabalho de modo colaborativo.</p>
Foi um momento de expectativa e insegurança, tudo era novidade para todo mundo. As coisas ficaram paradas, a cada dia era uma novidade, [...] 2020 a palavra foi reinvenção, um ano de muitas aprendizagens etrocas para todos através das tecnologias. Foi um ano de muitas inovações para a escola que teve que se adaptar para poder manter o vínculo com as famílias. Mesmo com todo o empreendimento da rede, esforço das equipes, não se	<p>Ao mesmo tempo que tudo estava estagnado as novidades eram constantes, uma situação contraditória;</p> <p>A escola precisou se reinventar em todos os sentidos;</p> <p>A insegurança causada pelo mal estar da falta de garantias, de informações, da incerteza sobre o amanhã atingiu a todos;</p> <p>Ao mesmo tempo em que as coisas estavam paradas houve muitas inovações com empreendimentos tecnológicos na escola;</p> <p>Todos os envolvidos com a escola tiveram que aprender muito;</p> <p>A escola precisou se adaptar para manter o vínculo com os alunos e famílias;</p> <p>Não foi possível atingir a todos porque houve problemas como</p>

<p>conseguiu atingir a todos por questões de tecnologia, recursos financeiros, recursos humanos, questões de saúde. Foi necessário muito diálogo. (Entrevistada 6)</p>	<p>acesso às tecnologias, recursos de ordem financeira e humanos e saúde, apesar do esforço das equipes gestoras e do empreendimento da rede;</p> <p>O diálogo teve função fundamental nesse cenário.</p>
<p>[...] Esse período foi de ajustes o tempo todo a cada dia ia se adaptando, se adequando aos novos desafios, tinha-se sempre a esperança de que ia acabar. (Entrevistada 5)</p>	<p>Muito embora, não houvesse sinais de que a pandemia fosse acabar a equipe na escola trabalhava na perspectiva de seu fim. Sempre acreditando que tudo ia acabar “esperança”.</p>
<p>[...] Esse período foi de muita angústia. Porque não conseguíamos contatar os alunos, as famílias. Tentávamos entrar em contato, mas as pessoas não atendiam o telefone. A nossa comunidade muito carente, sabíamos que estavam passando necessidades, aí tivemos que ir às casas dos alunos em plena pandemia. (Entrevistada 4)</p>	<p>O momento de angústia retrata o estado emocional em que se encontravam os membros das equipes gestoras na escola. A insegurança sobre as coisas, a falta de contato com os alunos/famílias o insucesso na tentativa de contato trazia ansiedade, sensação de agonia;</p> <p>A carência da comunidade transparecia o grau de necessidade, saber disso e não poder fazer algo inquietava a todos;</p> <p>A saída foi ir até as residências dos alunos.</p>
<p>1 [...] eu diria que foi e está sendo um período bem complicado. No nosso caso a equipe reduziu porque devido às restrições por Covid 19 duas colegas ficaram afastadas.</p> <p>2 Ficamos eu e a supervisora para dar conta de tudo. Ninguém sabia nada, a gente morria de medo, vivia com álcool na mão. (Entrevistado 1)</p> <p>3 [...] para a comunidade foi muito mais complicado porque a escola é um porto seguro, é o lugar da comida quentinha, do adulto que cuida, além de não existir internet na comunidade, as famílias não tinham celular, quando tinham o aparelho não tinham internet, a saída era imprimir atividades para entregar, mas poucos vinham buscar. Eu mesmo precisei organizar tudo na escola, nas reuniões online com os professores eu precisei dizer a eles para pararem de trabalhar no sábado e no domingo, mas eles não davam conta de tantas coisas. Enfim era medo e incerteza, fazíamos o que podíamos. (Entrevistado 1)</p>	<p>As equipes gestoras se reduziram devido aos afastamentos pela doença ou para evitá-la;</p> <p>Um período de muita incerteza, medo por falta de informações;</p> <p>A sobrecarga de trabalho das equipes diretivas (gestoras).</p> <p>A escola exerce um papel importante na vida das famílias porque supre necessidades básicas como a alimentação e o cuidado;</p> <p>Os professores trabalhavam além e fora do seu horário de trabalho;</p> <p>Não havia conexão de internet para a maioria esmagadora na comunidade;</p> <p>A falta de acesso à escola, de comunicação foi fator que complicou bastante a aprendizagem nesse período;</p> <p>Havia a impressão de atividades na escola para as crianças, mas poucos buscavam;</p> <p>Todo o espaço pedagógico é pensado para acontecer na escola, mas não fora dela.</p>

<p>1 [...] Complicado é a palavra-chave, nós tivemos que reaprender a lidar com todas as situações, mudou todo o cenário. As escolas e os professores tiveram que se renovar, aprender a lidar com o novo sem saber o que era esse novo. A cada dia, a cada semana uma mudança, algo diferente, novas coisas a serem feitas.</p> <p>2 Nós passamos a ser serviço social, com entrega de cestas básicas, coisa que a gente não fazia antes. Algumas coisas do nosso trabalho diário [...] foram deixadas de lado, foram interrompidas.</p> <p>3 [...] Ao mesmo tempo, houve muita parceria entre escola e família a gente precisou fazer o que se cobrava antes das famílias que era o vínculo com a criança, agora éramos nós a estabelecer um vínculo com a família para poder atingir a criança.</p> <p>4 [...] A gente teve que ter um cuidado com o professor, um outro olhar para que ele conseguisse passar as coisas novas para as crianças. Ter todo um cuidado com os sentimentos, com as perdas, porque todos perderam entes queridos, [...]. Então não era só cuidar da aprendizagem, mas das questões sócio-emocionais. (Entrevistada 7)</p>	<p>Um novo cenário de incerteza, de mudanças constantes impondo novos fazeres, exigia novas aprendizagens de todos e de modo muito rápido;</p> <p>Outras atividades foram incluídas na prática das equipes diretivas;</p> <p>Práticas consideradas do serviço social foram incorporadas à escola;</p> <p>As práticas do cotidiano das equipes que envolvem a educação foram perdendo espaço para outras que tinham mais necessidade;</p> <p>A escola precisou formar vínculo com a família;</p> <p>Antes a escola cobrava da família o vínculo com a criança, nesse período pandêmico a escola precisou retomar o vínculo com a família para poder atingir a criança;</p> <p>A equipe diretiva precisou cuidar das pessoas, professores, alunos porque as perdas mexeram muito com o emocional, não era mais cuidar só da aprendizagem, mas também das questões sócio-emocionais.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –
Escola na pandemia

Proposição: como foi percebido, o trabalho escolar, desenvolvido durante a pandemia e o acesso à escola? (Objetivos b e c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
[...] da busca ativa néh, e também depois a gente conseguiu implementar um pouco do Classroom, também no atendimento através do Classroom, atendimento pelo Meet, mas ainda não foi o que nós esperávamos eu acho que poderia, mas nós não tínhamos muito o que cobrar porque faltava infraestrutura tecnológica para os alunos. (Entrevistada 3)	<p>A falta de acesso às tecnologias provocou a não participação ou a participação precária dos alunos.</p> <p>O fato de não ter como participar das aulas remotas provocou o sumiço dos alunos da escola.</p> <p>A escola não tinha como avaliar a aprendizagem, cobrar conhecimentos porque os alunos não tinham acesso às tecnologias.</p>
1 Eles precisam da escola. (Entrevistado 1)	Escola não é uma questão de conceito sobre o quanto ela é importante para estudar, aprender, conhecer, mas uma necessidade.
2 [...] Direto porque o nosso remoto aqui, ele tinha alguns casos, mas assim, se tu for analisar, eram alguns casos mesmo, por exemplo nós tivemos dois que tiveram mais dificuldade de retomar porque as famílias tinham se mudado pra outro lugar, então, não tinha como trazer as crianças. Então ficaram remotos não é. (Entrevistado 1)	<p>As famílias se mudaram (deslocaram) para outros lugares e não tinham como retornar, trazer seus filhos para a escola.</p> <p>O ensino remoto permitiu que alguns poucos apesar de haverem se mudado continuassem tendo acesso à escola de modo virtual.</p>
O retorno foi bem complicado, na verdade foi impactante. Ao mesmo tempo que a gente se sentia feliz em receber eles, mas ao mesmo tempo, via que as crianças, retornaram outro tipo de criança que a gente tinha que saber trabalhar tanto, né, com o lado da aprendizagem quanto o lado emocional deles. (Entrevistada 4)	<p>O momento do retorno à escola foi perturbador à equipe pois precisaram aprender como trabalhar com as crianças;</p> <p>Além de trabalhar a questão da aprendizagem o lado emocional também carecia de atenção e cuidado.</p>
[...] Foi bem complicado para todo mundo, mas o fato de a gente se apoiar uma na outra fez com que a gente superasse algumas coisas dentro da escola. (Entrevistada 7)	A superação dos problemas deu-se pelo fato de existir apoio entre os componentes da equipe diretiva;

<p>1 [...] no trabalho remoto a gente teve muitas dificuldades, a falta da entrega das atividades não foi o que se estava esperando, a falta de comprometimento das famílias, alunos que simplesmente sumiram.</p> <p>2 a gente foi vivendo um dia de cada vez, um passo de cada vez, olhando, avaliando sempre. A cada dia a equipe sentava e avaliava o trabalho com os professores porque naquele momento nós éramos o elo entre famílias, professores e alunos.</p> <p>3 Organizávamos os grupos de WhatsApp porque eles não se entendiam [...] as famílias, brigavam entre si no grupo [...].</p> <p>4 Agente teve esse olhar assim, muito cuidadoso com a comunidade, com os professores, precisou de um processo de adaptação, de muita conversa, orientação de todas as partes. (Entrevistada 2)</p>	<p>Os recursos disponibilizados pela escola tanto tecnológicos como tradicionais não cumpriram com as expectativas esperadas;</p> <p>Alunos sumiram da escola;</p> <p>A questão da incerteza tornou necessário a avaliação constante da equipe diretiva sobre tudo o que faziam.</p> <p>Equipe passou a ser elo de conexão entre família, alunos e professores;</p> <p>Os contatos nos grupos de Whatsapp necessitavam da intermediação das equipes;</p> <p>A equipe diretiva precisou se adaptar às novas situações orientando e conversando, precisou ter muito cuidado (lado emocional) com a comunidade escolar, professores;</p> <p>A adaptação acontecia de todas as partes.</p>
<p>O retorno foi de acompanhamento constante ao trabalho do professor e ao desenvolvimento do aluno, saber como estava o aluno lá na casa. Havia uma preocupação constante com o retorno dos alunos, pois alguns sumiram devido a pandemia. (Entrevistada 6)</p>	<p>Não houve acompanhamento de todos os alunos à aulas remotas, alguns alunos sumiram, viajaram para outras cidades, morar com parentes e precisavam ser encontrados;</p> <p>Havia a necessidade de acompanhar o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos ou saber como estavam estes lá na suas casas;</p>
<p>[...] a gente teve que estudar e pesquisar muito, não era fazer o que a gente queria precisava cumprir o que era solicitado. Foi nos solicitado muitas mudanças, adaptações de espaços, muitas conversas com as famílias para esclarecimentos e principalmente ir atrás dos alunos que sumiram e não estavam participando nem do remoto. (Entrevistada 5)</p>	<p>Havia muitas diretrizes que precisavam ser cumpridas independente da vontade da equipe diretiva, adaptar espaços;</p> <p>Muita conversa com as famílias para esclarecimentos;</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –
Práxis (pandemia)

Proposição: como foi percebido se a pandemia alterou a prática das equipes diretivas/gestoras, na escola? De que modo? O que não era feito e passou a ser? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
<p>1 Eu acredito que sim porque a gente estava muito costumado com a prática da escola que é atender o aluno, durante a pandemia toda essa interação foi mediada pelos pais, entende? Não atendíamos mais aos alunos, mas atendíamos aos adultos responsáveis pelas crianças, acabou toda essa interação.</p> <p>2 [...] é diferente quando tu atende ao aluno, a gente teve que ter um outro olhar, é um adulto que não é teu aluno, não é da escola. Antes chamávamos aos pais para falar de alguma dificuldade do aluno, naquele momento, não, em muitos casos tínhamos que ensinar ao responsável a dar aula.</p> <p>3 [...] explicar, reexplicar, tipo: olha pai do jeito que está não dá para continuar, tem que ter um lugar ai para o aluno estudar. Era uma invasão na casa da pessoa, da privacidade, às vezes tinha briga, criança chorando, TV ligada, o pai bebendo, confusão na casa da pessoa, aquela confusão cotidiana, entende?</p> <p>4 Então, eu acho que essa dificuldade, essa mediação com as famílias, foi mais difícil porque chega um ponto que o pai também não quer e tá cheio de problema, ele perdeu o emprego, ele tá sem salário, ele tem não é, mil e um problemas e ainda tem a escola ali, mandando atividade cotidiana, cobrando retorno das atividades. Acho que essa foi a maior dificuldade, no momento da pandemia, assim.</p>	<p>Deslocou-se a relação de ensino aprendizagem do aluno para o responsável;</p> <p>Equipe diretiva mediava as situações de ensino e aprendizagem entre responsáveis e estudantes;</p> <p>A equipe diretiva precisou se readaptar à inversão de papéis que ocorreu na dinâmica da escola;</p> <p>Deslocamento da escola do ambiente escolar para as casas (salas, quartos ou qualquer espaço disponível);</p> <p>As questões que ocorriam durante o atendimento remoto atrapalhavam o próprio atendimento ao aluno e constringiam os professores e equipe;</p> <p>As dificuldades foram muitas, mas se destaca a dificuldade de mediar o atendimento de aplicação da atividade e ou do atendimento remoto às famílias que estavam cheias de problemas;</p> <p>A escola não era prioridade para as famílias;</p> <p>A equipe não falava mais com o aluno, mas com os pais.</p> <p>A equipe passou a sentar mais e avaliar mais os processos na escola o que não ocorria antes;</p>

<p>5 Então, essa avaliação bem cotidiana assim, às vezes, de um dia pro outro a gente tinha que sentar, não, vamos sentar e vamos reorganizar, e aí, vamos chamar uma nova reunião dos professores e vamos fazer uma mudança aí e eu acho que isso foi, e é uma coisa que ficou sabe, agora que a gente está retornando ao presencial de novo a gente tá sentando mais e avaliando mais os processos. (Entrevistada 2)</p>	
<p>[...] eu acredito que alterou sim. (Entrevistada 5)</p>	<p>A profissional crê que houve variação na práxis das equipes diretivas.</p>
<p>[...] então isso é uma coisa eu gostaria de destacar, as tecnologias, o avanço das tecnologias, das mídias para contribuir nas aprendizagens, entendo que antes eram pouco utilizadas, pouco usuais, eram utilizadas, mas não com tanta velocidade e tantas inovações, aí surgiu o interesse dos professores e das equipes em poder apropriar-se dessas ferramentas e poder qualificar o seu trabalho [...]. [...] outros assuntos passaram a ser tratados de modo remoto, como a receita médica, encaminhamentos, [...] se não pode vir até a escola, não tem problema, manda pelo WhatssApp [...]. (Entrevistada 6).</p>	<p>Antes da pandemia havia pouco interesse por parte das equipes diretivas e professores em utilizar as tecnologias;</p> <p>As tecnologias qualificaram o trabalho;</p> <p>As tecnologias vieram muito rapidamente e com muitas inovações;</p> <p>O WhatsApp, se transformou, na principal ferramenta utilizada pela escola.</p>
<p>1 [...] Total, total, eu por exemplo sou orientadora, eu trabalho com a criança, mas nesse período eu não tinha mais a criança junto comigo [...]. 2 Então a gente teve que utilizar outros recursos, utilizar grupos de WhatsApp, para deixar um recadinho, aproximar a crianças e não deixá-las se afastarem da escola. 3 [...] tivemos que auxiliar no planejamento dos professores para ajudá-los a ver o que mais se adequava às crianças naquele</p>	<p>Mudança na relação da escola com a comunidade, antes era estabelecida e pensada com a criança, nesse momento não havia mais a criança;</p> <p>As tecnologias entre outras coisas serviram para aproximar as crianças da escola, manter o vínculo;</p> <p>Os membros da equipe saíram da zona de conforto.</p> <p>A orientação precisou se envolver no planejamento do professor, adequar o planejamento à realidade pela qual as crianças estavam passando.</p> <p>A inversão de papéis da escola e da família, pais sentiam a necessidade de buscar auxílio da escola para poderem ser os professores de seus filhos em casa.</p>

<p>momento de distanciamento, então eu tive que sair da minha área, tive que dar conta das coisas da supervisão também.</p> <p>4 Anteriormente passávamos o tempo todo atrás das famílias, as quais sempre inventavam desculpas para não comparecer à escola, não ajudavam a seus filhos na aprendizagem. O que começou a acontecer foi que a família procurou a escola, mudou a situação, muitos nos dizem: “me ajuda a explicar para o meu filho, porque eu não consigo, não estudo suficiente para ajudar o meu filho.”</p> <p>5 A gente ia apagando incêndio, lidando com a situações conforme elas iam aparecendo, paralelo a todo trabalho enquanto orientadora escolar fui fazer cursos porque sentia a necessidade, principalmente para lidar com as questões emocionais das crianças e dos professores, via-se muita tristeza. Houve muitas perdas por parte de todos. Então acho que faltou formações mais direcionadas a isso, não sei se porque a mantenedora ficou aís atrelada à formações para os gestores, mas sinto que faltou essa parte (Entrevistada 7).</p>	
<p>Alterou sim, porque a gente teve que criar uma nova estrutura de trabalho, tivemos mudanças na equipe, a minha formação é na orientação, mas a gente não podia olhar só a nossa área, então a gente se misturou um pouco, era uma proposta para dar conta daquele momento. (Entrevistada 3).</p>	<p>Precisou ser criada novas estruturas de trabalho;</p> <p>Embora cada um tivesse a sua área de atuação precisou olhar para a outra área;</p> <p>Houve uma mistura nos papéis e funções desempenhadas na equipe;</p> <p>Essa mistura na área de atuação possibilitou dar conta das demandas do momento pandêmico.</p>
<p>[...] Muito, muito, primeiro as descobertas, porque na verdade tu tinhas que dar conta de um trabalho que tu fazia de um jeito, de uma maneira, direto com o aluno, direto com a equipe e direto</p>	<p>De uma hora para outra mudou a relação de trabalho da equipe diretiva com a comunidade escolar;</p> <p>O trabalho que era feito direto com a equipe, com o professor, com o aluno deixou de existir;</p>

<p>com o professor e daqui há pouco tu não tinhas mais nada disso, era tudo à distância, tu estavas longe era um desafio inigualável, pensar como isso tudo ia se dar. Enquanto equipe a gente tinha que se articular, trabalhar com os diversos entendimentos sobre as coisas, muito complicado. (Entrevistado 1)</p>	<p>Toda a relação estabelecida na escola era à distância;</p> <p>O trabalho à distância foi um desafio inigualável, se pensava em como isso ia se dar;</p> <p>A equipe precisava articular as diversas compreensões sobre as coisas e isso era muito complicado.</p>
<p>Com certeza! Uma coisa assim, que num primeiro momento eu pensei, foi porque tínhamos que entregar cestas básicas às famílias? Porque essa tarefa veio para a escola, afinal isso era da assistência social? Só depois eu entendi que nós enquanto escola tínhamos muito mais possibilidades de estar mapeando as famílias que necessitavam, de ir cadastrando porque conhecíamos cada um e depois isso foi muitas vezes o meio de aproximação das famílias que não respondiam aos contatos (Entrevistada 4)</p>	<p>A equipe passou a desempenhar funções da assistência social;</p> <p>A entrega das cestas básicas passou a ser o artifício que possibilitava o contato com as famílias, com os alunos que não participavam do remoto;</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto – Práxis

Proposição: que práticas e políticas de enfrentamento às desigualdades foram percebidas? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
<p>[...] eu acredito que a distribuição da cesta básica impactou bastante, também o programa Conectando Saberes implantado na época da bandeira laranja auxiliou com àquelas famílias que não se comunicavam com a escola porque não tinham celular, internet ou mesmo dinheiro para colocar crédito no telefone quando o tinham [...] (Entrevistada 4).</p>	<p>Conectando saberes;</p> <p>Distribuição de cestas básicas;</p>
<p>1 A entrega de cestas básicas aproximou muito as famílias da escola</p>	<p>Conversa com as famílias era uma prática constante;</p> <p>A necessidade do benefício das cestas básicas foi</p>

<p>aproveitava esse momento para conversar com as famílias sobre os alunos, especialmente àquelas que não respondiam aos contatos.</p> <p>Começamos entregando 80 cestas depois com o desemprego, muitos vinham pedir encarecidamente um cesta e o programa foi sendo ampliado. Dava pena de ver.</p> <p>2 Sem alimentação não tem nada que a escola possa fazer que vá, ajudar na aprendizagem. A criança que tá com fome e a família que vê seu filho passar fome, vai sentar pra fazer uma folha de papel? Não vai! Por mais que saiba que aquilo é importante, a primeira, a primeira prioridade é a subsistência e quando a família não tem isso, fica muito ruim.</p> <p>3 [...] a disponibilização de ferramentas Google que o município fez a contratação foi bem importante, não para os pequenos, mas para os professores que aprenderam e usaram bastante e para os adolescentes. (Entrevistada 2)</p>	<p>aumentando entre as famílias;</p> <p>Havia um envolvimento emocional da equipe com as famílias em função do momento pelo que todos estavam passando;</p> <p>A disputa da escola com a situação financeira das famílias;</p> <p>O mais importante é a subsistência;</p> <p>As tecnologias ferramentas digitais foram mais importantes para os professores e alunos na fase da adolescência.</p>
<p>1 [...] acredito que o acesso às tecnologias, a implantação das salas conectadas nas escolas foram investimentos importantes que diminuíram as desigualdades.</p> <p>2 O projeto Conectando Saberes que começou como Professor à domicílio foi muito importante porque acessou os alunos em suas casas, especialmente àqueles que não tinham como se conectar com a escola, ela fazia o elo entre a escola e o aluno. Esse profissional era mediado pela equipe levando atividades e notícias da escola para as famílias, também se fosse necessário podia entrar em contato como o professora daquele aluno para um atendimento online, ajudou</p>	<p>A implantação das tecnologias e salas conectadas diminuíram as desigualdades de acesso entre os estudantes da escola;</p> <p>O atendimento domiciliar encurtou a distância entre escola e alunos, além de propiciar a aprendizagem àqueles que permaneciam sem acesso à escola.</p>

<p>muito a escola [...]. (Entrevistada 6)</p>	
<p>1 Eu destacaria o cuidado com as famílias na questão da alimentação, do acolhimento por parte da escola. 2 A implantação do sistema de multimídia nas escolas que equipou as salas de aula com aparelhos para o atendimento remoto. 3 Enquanto escola a equipe diretiva se envolveu na elaboração de projetos de contemplassem as lacunas de aprendizagem usando todos os recursos tecnológicos, físicos e humanos que dispunha a escola. (Entrevistada 5)</p>	<p>O acolhimento às famílias nas necessidades que as afligia; Houve a necessidade de adequar as escolas, prepará-las para o atendimento remoto com as tecnologias; Desenvolvimento de projetos para suprir lacunas de aprendizagem.</p>
<p>1 [...] eu acho que faltou formações no sentido de nos preparar para essa demanda emocional que veio. Mas entendo que vieram muitas coisas boas como o programa do Professor à Domicílio, Ela só não ajudou com aquelas crianças que foram obrigadas a viajar, sair da cidade, ir morar de favor com parentes em algum lugar que a gente perdeu o contato, teve crianças que se perderam nesse momento, mas ela nos ajudava com aqueles que permaneciam sem acesso devido as dificuldades de toda a ordem. 2 Enquanto equipe diretiva escolar o que mais se fez foi manter o contato com as famílias, fizemos visitas domiciliares para saber o que estava acontecendo, a Busca Ativa foi bastante utilizada aqui na escola nestes últimos meses porque esgotamos nossas estratégias. Enfim o que fazíamos o tempo todo era pensar e planejar estratégias para alcançar as crianças, manter o vínculo com elas. (Entrevistada 7)</p>	<p>As formações continuadas dos segmentos não contemplou assuntos que trabalhassem o como lidar com as situações variadas de emoções que atingiu a todos no espaço da escola; O ensino a domicílio não deu conta das crianças que sumiram nesse tempo; O deslocamento das crianças para diversos lugares provocou o abandono escolar. O professor a domicílio auxiliou com àqueles estudantes que permaneciam sem acesso por diversas dificuldades. A equipe se ocupou basicamente de manter o contato com as crianças e para tanto pensava e planejava estratégias que alcançassem tal objetivo; A visita domiciliar pela equipe estava entre as estratégias pensadas e executadas na escola; A Busca Ativa foi uma alternativa utilizada nos últimos meses do ano de 2020.</p>
<p>1 Eu fiquei atrelado pessoalmente ao planejamento, acho que o</p>	<p>Gestores envolvidos com fazeres dos professores, como o planejamento;</p>

<p>trabalho tem que ser muito bem planejado. 2 Temos trabalhado muito aqui na escola, com os professores, a questão de não deixar lacunas na aprendizagem dos alunos, não importa se está no terceiro ano se não aprendeu a ler, tem que aprender, esse deve ser o conteúdo a ser ensinado. (Entrevistado 1)</p>	<p>A preocupação dos gestores era com a alfabetização das crianças;</p>
<p>1 Teve o tempo inteiro entrega de cestas básicas aqui na escola, isso ajudou muito porque mesmo não tendo a ver com o pedagógico garantiu a presença da família na escola, então serviu como estratégia para aproximá-los, quando eles vinham buscar a cesta a gente fazia um tensionamento. Várias vezes atendi mães que vinham me pedir explicação para poder explicar para o filho. 2 Entregávamos as cestas básicas para aqueles que não tinham como vir buscar nas suas casas, fizemos visitas domiciliares. Utilizamos todos os recursos pedagógicos, WhatsApp, chamadas pelo Meet com a intenção de acompanhar e perceber como estava a família. Ficou muito evidente essa questão da desigualdade nesse período. (Entrevistada 3)</p>	<p>A distribuição de cestas de alimentação na escola auxiliou no processo de estabelecimento de contato com as famílias; Os responsáveis não tinham conhecimento suficiente para ajudar as crianças nas tarefas escolares; As equipes se envolveram nas distribuição das cestas de alimentos fazendo entrega em casa para quem não conseguia buscar; A diversidade de estratégias pedagógicas e tecnológicas serviu para promover o contato com os familiares e alunos; Evidência nas desigualdades.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –

Práxis

Proposição: sobre se foram percebidas iniciativas tomadas frente a situação de pandemia? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
Eu diria que foi a conduta de acolhimento para com as famílias, professores, estavam todos muito afetados emocionalmente, ofertamos momentos de alegria. Além disso, a escola teve a iniciativa de pensar o resgate da aprendizagem das crianças propondo projetos, claro que, dentro das possibilidades por estarmos ainda em pandemia, tudo tem que ser bem pensado e planejado. (Entrevistada 5)	<p>A conduta de acolhimento às pessoas;</p> <p>O resgate da aprendizagem dos alunos foi uma preocupação constante e como iniciativa montavam projetos;</p>
O mais importante foi tentar ficar em contato com as famílias, manter o vínculo. O acolhimento da escola para com as famílias, pois tiveram muitas perdas assim como nós, os professores todos estavam muito vulneráveis. A escola fez o social, o atendimento psicológico, a escola foi para dentro da casa e a casa foi para dentro da escola, na tentativa de manter a escola como referência das crianças. (Entrevistada 7)	<p>As iniciativas foram no sentido de manter contato com as famílias, manter o vínculo;</p> <p>O acolhimento às pessoas que em função de suas perdas estavam abalados emocionalmente, principalmente as crianças;</p> <p>As equipes se voltaram com o social, com atendimento psicológico;</p> <p>A casa foi para dentro da escola e a escola para dentro das casas.</p>
Com as questões de desigualdade econômica e social tivemos que organizar uma força tarefa para atender a todos os alunos em suas necessidades básicas primeiro. Alguns não tinham nem o que vestir, outros sumiram, os outros que não retornaram ficaram sendo atendidos pela professora domiciliar. Organizado isso focamos na questão da aprendizagem, com o planejamento de um período de diagnóstico para atender cada um nas suas dificuldades. Além disso o cumprimento de protocolos sanitários e organização da escola para isso. (Entrevistado 1)	<p>A ordem era primeiro atender as famílias nas suas necessidades básicas, dado às dificuldades econômicas e sociais;</p> <p>A implantação do programa professora à domicílio;</p> <p>Diagnóstico da aprendizagem no retorno com o ensino híbrido e remoto;</p> <p>Cumprimento dos protocolos sanitários;</p> <p>Adequação dos espaços da escola em função do distanciamento;</p>
A primeira preocupação da escola foi em manter os protocolos sanitários,	Manter os protocolos para afastar o medo e a insegurança;

<p>estávamos todos com medo. As atividades impressas predominaram em função da realidade da nossa comunidade e de acesso à internet. O acesso à escola era restrito e isso precisava ser constantemente monitorado, organizado e cobrado. (Entrevistada 3)</p>	<p>As atividades impressas predominaram dado à impossibilidade de acesso às tecnologias;</p>
<p>Eu acho que de forma geral foi a escuta muito sensível da escola a todos, alunos, famílias, professores, funcionários e comunidade em geral, encaminhando quando possível aos outros órgãos como saúde, conselhos... Depois foi o resgate, um movimento intenso, via telefone, visitas nas casas, mais com aqueles que não davam retorno. (Entrevistada 6)</p>	<p>A escuta sensível por parte da equipe a toda a comunidade escolar;</p> <p>Auxílio às famílias nos encaminhamentos aos órgãos responsáveis de acordo com a sua necessidade;</p>
<p>A gente teve que ir se adaptando, primeiro estudar as portarias, decretos e organizar a partir disso o funcionamento da escola. Adequamos os espaços da escola. Reuniões virtuais com os professores para planejar os atendimentos remotos, as atividades que seriam entregues aos alunos. A equipe diretiva se encontrava mas respeitando o distanciamento e todos com máscara e álcool gel sempre. (Entrevistada 2).</p>	<p>O estudo da documentação que regia o momento pandêmico;</p> <p>Adaptação e adequação de espaços na escola;</p> <p>Manter os encontros presenciais da equipe diretiva.</p>
<p>A gente trabalhou muito na adequação da escola com relação ao cumprimento dos protocolos. Tínhamos que medir os espaços, identificar. Depois foi se preocupar com a aprendizagem, o contato dos professores com estes alunos/famílias. Planejar, organizar e executar esse ensino à distância que para todos nós era um desafio. (Entrevistada 4)</p>	<p>Adequação da escola;</p> <p>Cumprimento dos protocolos sanitários;</p> <p>Planejar, organizar e executar o ensino à distância, precisavam aprender para fazer o que foi um desafio.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –

Práxis

Proposição: sobre se foram percebidas iniciativas propostas pela escola para o enfrentamento das situações de desigualdades em 2020? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
<p>Pois é quando foram retornando, a maioria era em função da alimentação. Então a escola preocupou-se em atender bem as crianças que estavam voltando. Também trabalhamos na questão de encaminhamento das famílias para os órgão que pudessem ajudar, como a saúde, especialmente para contribuir nas ações que envolviam tratar o emocional. Também teve a iniciativa de organizar enquanto grupo o resgate da aprendizagem onde cada professora tinha a função de desenvolver e trabalhar os conteúdos do ano anterior, oportunizando que o aluno aprenda. (Entrevistada 7)</p>	<p>Atender bem as crianças e famílias, já que a preocupação principal era o alimento, a cesta básica;</p> <p>Auxílio às famílias que necessitavam de algum órgão específico como saúde, assistência social.</p> <p>Organizar o resgate da aprendizagem dos alunos, aproveitando todos os recursos humanos existentes na escola;</p>
<p>[...] Então a gente trabalhou na perspectiva de adquirir material tanto didático quanto de higiene para poder atender aos alunos e cumprir os protocolos sanitários. Isso foi fundamental os recursos tanto material, quanto didáticos investir nessas coisas da escola e nos projetos que a escola planejou para dar também resultados na aprendizagem dos alunos. Projetos, utilizando todos os recursos humanos e espaços da escola a fim de resgatar a aprendizagem. A questão da equipe sentar e planejar, discutir uma vez por semana, avaliando o processo e os acontecimentos é uma prática que vai ficar com certeza após a pandemia. Organizamos e executamos uma prova diagnóstica com todos os alunos para avaliar a aprendizagem. Desenvolvemos aqui as conversas pedagógicas que</p>	<p>Disponibilizar material pedagógico e didático a todos os alunos e manter recursos de higiene sempre à disposição;</p> <p>Cumprimento de todos os protocolos era uma necessidade para manter a escola em atendimento parcial;</p> <p>Implementar projetos que promovessem o resgate da aprendizagem dos estudantes;</p> <p>Utilizar todos os recursos humanos da escola para fins de ensino e aprendizagem das crianças;</p> <p>Equipe diretiva aprendeu a sentar semanalmente para discutir, planejar e avaliar os processos que estavam ocorrendo na escola;</p> <p>Planejamento, organização e execução da provinha diagnóstica com todos os alunos;</p> <p>Conversas pedagógicas que consistiam em simplesmente conversar com os professores sobre seu trabalho, sua vida, dos alunos... o acolhimento;</p> <p>Mantiveram-se as reuniões de segmentos ainda que à distância;</p> <p>Montagem de grupos no Whatsapp, criação de drives, de blogs, utilização de aplicativos para atender pais, alunos, professores</p>

<p>eram momentos com os professores online ou presencial para falar sobre os alunos ou mesmo para conversar porque muitos estavam abalados emocionalmente. As reuniões pedagógicas se mantiveram mesmo à distância, isso foi importante para o grupo. Também eu acho que veio para ficar a questão de todos na escola terem o mesmo objetivo e trabalhar em prol disso, por exemplo a substituta estar disponível para atender os alunos com dificuldades e não entrar só quando falta alguém e de resto não se envolve. (Entrevistada 4)</p>	
<p>Bem eu acho que a principal iniciativa foi a de manter materiais didáticos e pedagógicos à disposição de todos os alunos independente da sua condição, todos levavam a atividade impressa, todos ganhavam material para trabalhar em casa. Depois foi esse olhar sensível com as famílias, alunos com todos na escola. Os professores podiam pegar emprestado os computadores na escola para utilizar (cromebooks). Para os alunos que não tinham internet a gente indicou o projeto mantido pela ONG CUFA que distribuiu kits com internet para os alunos carentes, mas foi só isso. (Entrevistada 2)</p>	<p>Manter a distribuição de materiais didáticos às crianças foi necessário dado às dificuldades financeiras porque estavam passando as famílias;</p> <p>Manter as atividades impressas e material para os alunos trabalharem em casa foi a alternativa para manter o vínculo com as crianças ainda que, também, não atingisse a todos;</p> <p>O olhar sensível com todos na escola;</p> <p>Os professores puderam fazer uso dos computadores da escola levando para suas casas quando não dispunham do aparelho;</p> <p>As equipes tentaram achar formas de auxiliar aos alunos que não tinham internet;</p> <p>Não foi disponibilizado internet para a comunidade e nem para os professores;</p>
<p>As iniciativas foram muito em parceria com a prefeitura e mantenedora. Nesse sentido as cestas básicas que entregávamos apesar de ser da prefeitura a iniciativa, nós é fazíamos todo o cadastro, levantamento, organização e distribuição das mesmas. Também distribuimos kits escolares porque os alunos não tinham nem lápis para escrever. O projeto de resgate das aprendizagens utilizando as professoras</p>	<p>Em parceria com a prefeitura e secretaria de educação foram realizadas as iniciativas que iam ao encontro da manutenção do apoio e provimento das necessidades básicas das famílias, como alimentação material escolar;</p> <p>Realização de projeto de resgate da aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando os recursos humanos e espaços diversos da escola com atendimentos específicos, individualizados aos alunos além das aulas com a professora titular;</p>

<p>substitutas foi bem importante e contamos com todos os espaços da escola para que isso ocorresse. (Entrevistada 6)</p>	
<p>Eu acho que foi o Comitê Operacional de emergência que instituímos na escola para dar conta dos protocolos sanitários e organização e adequação dos espaços da escola. Também fizemos uma força tarefa para contatar as famílias que haviam sumido, não atendiam telefone, assim fizemos visitas às famílias. A parceria com a professora domiciliar foi uma ação importante para resgatar os alunos que não estavam se comunicando com a escola como também a aprendizagem. (Entrevistada 3)</p>	<p>Organização do de um comitê operacional de emergência para auxiliar nos protocolos de emergência;</p> <p>Foi necessário uma ação intensa para trazer os alunos de volta para a escola, pois muitos sumiram, foram para casa de parentes, outros estados, outras cidades perderam o contato com a escola;</p> <p>A professora domiciliar foi de grande ajuda para a escola na pandemia.</p>
<p>Não tivemos nenhuma iniciativa da escola, fomos agindo muito em parceria com a secretaria e seguindo as suas orientações. Em meio ao processo eleitoral, pandemia, ficou tudo muito confuso foi bem difícil aqui para nós. (Entrevistado 1)</p>	<p>As ações foram sempre em acordo com as orientações da secretaria de educação, da vigilância sanitária, da saúde, do governo, em parceria com a secretaria.</p>
<p>Aqui na escola procuramos além de seguir as normativas gerais do município, adequando os espaços da escola, adotando os protocolos sanitários, enfrentamos o desafio do acesso das crianças às aulas à distância. Contatar as famílias, fazer com que viessem buscar as atividades impressas foi a nossa preocupação principal. Além de nos preocuparmos com as dificuldades porque todos estavam passando, inclusive nós, com perdas de familiares, dificuldades econômicas e sociais. (Entrevistada 5).</p>	<p>Foram seguidas normas gerais da prefeitura e secretaria de educação;</p> <p>Existiu uma ação redobrada para contatar as famílias, para que viessem até a escola buscar atividades;</p> <p>O olhar sensível de preocupação com as dificuldades que todos estavam passando inclusive os profissionais da educação, professores, equipes diretivas;</p> <p>Olhar sensível em função das perdas de familiares, emprego, casa, enfim dificuldades de ordem econômica e social.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –

Desigualdades

Proposição: o que é percebido por desigualdades? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
<p>1 [...] bem pensando em nós aqui, desigualdade é quando a gente vê que o aluno interesse, mas que não têm a estrutura de família, esta família não tem conhecimento para ajudá-lo enquanto outros possuem famílias que os ajudam porque têm conhecimento.</p> <p>2 Estrutura e condições de conhecimento mesmo, isso gera uma desigualdade porque uma coisa é tu ter uma mãe que te ajuda que tem condições de sentar ao teu lado e te explicar outra coisa é ter uma mãe analfabeta, assim ele está em situação desigual em relação ao outro.</p> <p>(Entrevistada 3)</p>	<p>A desigualdade se traduz de várias formas, uma delas é desestrutura familiar;</p> <p>A estrutura familiar e as condições de conhecimento geram desigualdades entre as pessoas, alunos;</p>
<p>Desigualdade para mim é quando tu parte de um lugar desigual, é complicado para a pessoa atingir um objetivo, chegar onde a onde a outra chega. [...] a questão, por exemplo, da inteligência, se pensar, o por que àquele está onde está, ah! ele é inteligente, não, ele está lá porque ele foi melhor desenvolvido, ele está lá porque ele teve outras oportunidades, fica difícil quando partimos de lugares diferentes para alcançar a mesma meta. Não é a tua inteligência que pesa, mas atua condição financeira. Essa visão da inferioridade gera desigualdade [...]</p> <p>(Entrevistado 1).</p>	<p>Partir de pontos diferentes coloca as pessoas sob desigualdades para alcançarem suas metas;</p> <p>A condição financeira dita as regras, não importa a tua capacidade cognitiva, não se atinge os objetivos quando se parte para a conquista de lugares diferentes;</p> <p>O modo de ver as pessoas gera desigualdade;</p>
<p>Eu vejo assim que a desigualdade está no fato de as crianças não terem o material para estudar. Muitas vezes não vêm à escola porque não possuem condições, não têm roupas, comida para se alimentar, ou vêm à escola para pelo menos comer. Durante esse</p>	<p>A desigualdade está nas condições desiguais entre as crianças, as famílias;</p> <p>Quando as necessidades básicas não conseguem ser atendidas;</p> <p>A desigualdade econômica se desdobra em desigualdades sociais.</p>

<p>período que estamos vivendo isso ficou ainda pior. As desigualdades financeiras que acabam se tornando desigualdades sociais. (Entrevistada 4)</p>	
<p>[...] eu vejo que ter os pais analfabetos, viver com os avós semianalfabetos, não ter acesso à internet é uma grande desigualdade, porque o estímulo não chega da mesma forma, o interesse, a valorização da escola não ocorre da mesma forma entre duas crianças onde uma tem tudo isso e outra não tem. Essa falta de acesso, falta da alimentação, a questão financeira é uma desigualdade brutal. (Entrevistada 2)</p>	<p>Quando os estímulos não chegam ou não atingem a todos da mesma forma gera desigualdades;</p> <p>A dificuldade de acessar os estímulos provoca desigualdade;</p> <p>Quando não se tem o básico a escola perde o valor porque o básico é mais importante, como a alimentação por exemplo.</p>
<p>Eu entendo por desigualdade quando faltam recursos, quando falta acesso, quando não existe uma equidade. Quando não existe a possibilidade de manter as necessidades básicas como alimentação, cuidados com a higiene. Então a situação de desigualdade econômica é cruel e na escola vemos muito isso. (Entrevistada 6)</p>	<p>A desigualdade é a ausência de equidade;</p> <p>A falta de acesso aos recursos, a impossibilidade de manter as necessidades básicas causam a desigualdade;</p> <p>Na escola vê-se muito a desigualdade econômica.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –

Desigualdades

Proposição: o que foi percebido sobre situações de desigualdades na sua comunidade? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
<p>1 É nós temos muito a desigualdade em questões de estrutura de família, melhorou muito assim, a nossa escola quando virou uma escola integral, até o tipo de aluno que veio pra escola, vem esse aluno que é de uma família que trabalha que precisa de algum lugar pra deixar o filho nove horas. Mas ainda enfrentamos aquelas famílias sem estrutura, assim, sem a base de estrutura familiar mesmo. Ou é a avó que cuida ou é o tio que cuida, ou não tem a presença de pai e da mãe constante.</p> <p>2 Então a desigualdade é em termos de estrutura financeira, e é uma comunidade muito carente, mas também de estrutura de base de família, e orientação.</p> <p>3 E já foi pior, a escola já teve, já lidou com uma comunidade muito mais carente, muito mais agressiva, muito mais violenta. Hoje não sei se foi o fato de ser integral que aproximou muito as famílias, eram crianças de pais trabalhadores, que têm seu trabalho, seu emprego, e vêm buscar a escola pra deixar nove horas o filho. Mas o que eu vejo muito a desigualdade é em termos de estrutura da família, de estrutura familiar. (Entrevistada 3)</p>	<p>A desigualdade maior é vista em termos da falta de estrutura familiar;</p> <p>A escola integral minimiza o impacto das questões de desigualdade financeira;</p> <p>A escola integral aproxima as famílias;</p>
<p>[...] e a gente abordou várias coisas aqui, eles já são grandinhos, são pré adolescentes, têm muito a distorção idade série, por exemplo têm os mais velhinhos, ..., mas eram adolescentes mesmo doze, treze anos. (Entrevistado 1)</p>	<p>Desigualdades educacionais como distorção idade série;</p>
<p>Eu como orientadora vejo</p>	<p>A falta de recursos, diferenças entre as famílias, enquanto</p>

<p>muito a questão da diferença entre as famílias, a falta de recursos é muito evidente. Também agora na pandemia isso foi potencializado, as famílias não acesso ao básico para viver. Algumas famílias conseguiram até pagar uma professora particular para atender os filhos enquanto outros não tinham nem o que comer. (Entrevistada 7)</p>	<p>umas possuem bastante condições, outras não têm nem como se manter ou dar conta das necessidades básicas;</p>
<p>Ah! muito a desigualdade econômica, grandes dificuldades enfrentadas pelas famílias com relação a falta de acesso a tudo desde o básico até a Internet. A gente percebe muito isso aqui, nessa comunidade, mas agora na pandemia isso escancarou. (Entrevistada 6)</p>	<p>A desigualdade econômica provoca grandes dificuldades; A falta de acesso a recursos de toda a ordem;</p>
<p>A desigualdade de instrução nas famílias que não possuem capacidade cognitiva de auxiliar seus filhos na aprendizagem, a falta de acesso à saúde, a recursos básicos, o processo de desigualdade econômica é muito evidente. (Entrevistada 2)</p>	<p>A desigualdade econômica é muito evidente falta o acesso a recursos básicos; A desigualdade de condições cognitivas entre as famílias causa desigualdade entre os alunos na questão da aprendizagem;</p>
<p>Eu vejo aqui nesta comunidade, que a desigualdade financeira é muito evidente. As dificuldades financeiras intensificam as desigualdades sociais. (Entrevistada 4)</p>	<p>A desigualdade financeira é muito evidente e intensificam as desigualdades sociais;</p>
<p>Aqui a comunidade é muito carente. Falta o básico e agora parece que isso está mais evidente. (Entrevistada 5)</p>	<p>A falta de acesso ao abásico;</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –

Desigualdades

Proposição: foi percebido sobre de que maneira as desigualdades interferem na rotina escolar? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
Ah! eu percebo que esta situação não permite que eles não vejam a escola como prioridade. (Entrevistada 5)	A escola não é prioridade na situação quando a situação de desigualdade econômica é muito intensa.
Eu entendo que a questão da desigualdade social e econômica interferem direto na aprendizagem. As crianças não possuem o mesmo apoio em casa, o acesso e as condições são diferentes e isso resulta na dificuldade da escola conseguir atingir as crianças, primeiro temos que sanar a fome, o frio, os problemas familiares e a aprendizagem vai ficando para trás. (Entrevistada 7)	A desigualdade social e econômica interferem direto na aprendizagem das crianças;
Na minha opinião a Pedreira já é desigual no próprio tratamento, ela já tratada de forma desigual. Aqui as coisas demoram a chegar, Internet praticamente não existe, a criança luta para sobreviver em meio ao tráfico. Quando eu falo que a escola para eles é uma necessidade é porque aqui eles estão seguros, alimentados, então é esse o papel da escola para estas crianças, então a rotina escolar passa pelo acolhimento, atenção, apoio e isso interfere na aprendizagem, essa conjuntura atrapalha na questão da aprendizagem. (Entrevistado 1)	<p>As pessoas e os locais já são tratados de forma desigual pela sua história;</p> <p>A escola é uma necessidade porque é o porto seguro para as crianças;</p> <p>A situação de desigualdade interfere direto na aprendizagem dos alunos;</p> <p>A falta de acesso a recursos básicos, à internet, é muita desigualdade;</p> <p>A escola precisa se preocupar com o acolhimento.</p>
A desigualdade na estrutura familiar eu vejo que interfere muito na escola, as crianças que não tem uma estrutura, uma organização, por ser uma comunidade muito carente a escola fica sempre em segundo plano. (Entrevistada 3)	<p>A desestrutura familiar interfere muito na escola;</p> <p>A escola fica sempre em segundo plano para as famílias porque existem coisas mais importantes como a sobrevivência.</p>

<p>[...] Sim as desigualdades sociais e econômicas como me referi antes interferem na aprendizagem, nos índices, a criança falta, quando vem não tem o material, está mal vestido com frio, mal alimentado aí a escola tem que dar conta destas outras necessidades, isto impacta direto na evolução da criança. (Entrevistada 6)</p>	<p>As desigualdades econômicas e sociais interferem na aprendizagem porque impactam os índices de frequência, de proficiência, na evolução da criança;</p> <p>A escola precisa dar conta das necessidades básicas da criança e o ensino e a aprendizagem fica para depois.</p>
<p>A situação econômica interfere na aprendizagem do aluno porque ele não aprende igual ao outro que melhores condições. O aluno com fome não quer saber de sentar e fazer uma atividade, ele quer comer. (Entrevistada 2)</p>	<p>A desigualdade econômica interfere na aprendizagem porque o aluno em situação de desigualdade não aprende igual àquele que está em melhores condições financeiras;</p>
<p>1 Eu acho que interfere na rotina escolar de várias formas, por exemplo os alunos se comparam entre si. Então ele vê um com uma mochila melhor e ele não entende porque ele não pode ter, isso aqui gera desentendimentos. Muitas vezes temos que dar atenção para o emocional da criança, porque não sabemos como estão as coisas em casa. Então o aprender a ler e escrever, que é o nosso caso aqui, a alfabetização vai ficando para depois, então ele se atrasa, muitas vezes não consegue aprender, outros problemas aparecem no caminho. Então a situação de desigualdade social e econômica interferem muito na aprendizagem eu diria.</p> <p>2 A gente percebe isso nitidamente do aluno, assim que tem mais carência, que passam por mais dificuldades, na escola a gente nota isso que apresentam mais dificuldade na aprendizagem também, aquelas que têm mais dificuldade na aprendizagem. (Entrevistada 4)</p>	<p>As crianças se percebem na situação de desigualdade e isto causa desmotivação, violência no ambiente escolar;</p> <p>As situações de desigualdade abalam o emocional da criança;</p> <p>A aprendizagem fica sempre em segundo plano porque a escola se envolve com outros problemas advindos das desigualdades econômica e sociais.</p> <p>A equipe percebe que os alunos em situação de desigualdade apresentam mais dificuldades de aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 17 – Caminho percorrido em busca de significados no contexto –

Desigualdades

Proposição: foi percebido se as desigualdades aumentaram no período pandêmico? (Objetivo c)

Trechos das falas	Explicitação de significados
Aumentou muito, especialmente para quem já tinha dificuldades. Muitos aqui perderam empregos, tiveram que se mudar, dependiam muito de doações do município de ONGS. As dificuldades aumentaram em todos os sentidos. (Entrevistada 4)	No período da pandemia as desigualdades aumentaram em todos os sentidos;
Aumentou o número da famílias que pelo menos um dos cônjuges estava desempregado. As dificuldades financeiras começaram a aparecer nitidamente, ou seja caiu o nível de aquisição das pessoas. Quando isso acontece para alguns a escola deixa de ser prioridade. (Entrevistada 2)	O desemprego, as dificuldades financeiras, a perda do poder aquisitivo se intensificaram; A escola perde a importância diante das dificuldades econômicas e sociais.
Sim muitas famílias foram afetadas, outras nem tanto, mas as desigualdades intensificaram de modo geral para todos, até professores precisaram de cestas básicas, de acolhimento. Especialmente a desigualdade econômica e acredito que daqui um tempo vamos verificar o estrago na educação. A situação da saúde já era precária e nesse período também se intensificou. (Entrevistada 6)	As desigualdades se intensificaram para todos, até os professores precisaram de cestas básicas e acolhimento; A desigualdade econômica é a desigualdade mais percebida; As desigualdades educacionais serão vistas daqui há algum tempo; Outras questões já precárias, como a saúde pioraram.
Tomando como base a distribuição das cestas básicas na escola, no início não eram tantas cestas doadas, mas agora as famílias ligam pedindo pelo amor de deus uma cesta, porque não têm nada em casa. Muitas crianças não retornaram porque não tinham roupa para vestir. Tivemos que fazer uma campanha para arrecadar roupas. Muitos	A questão da fome, a necessidade de alimento dado às condições de desemprego se tornaram mais visíveis; As questões de desigualdade econômica impedem que as crianças frequentem a escola, durante a pandemia muitos não retornaram porque não tinham roupas para vestir, foram feitas campanhas de arrecadação; O período pandêmico vem agravando os problemas sociais e econômicos no país.

<p>empregadores diminuíram as horas de trabalho para não demitir. Isso fez com que o salário também diminuísse causando perdas no poder aquisitivo das pessoas. Acredito que esse período vem agravando os problemas sociais e econômicos no país. (Entrevistada 3).</p>	
<p>1 Olha, que a gente enxerga sim. Por exemplo, essa questão da cesta básica, a gente vê por isso, comida, eles têm um desespero, assim, pelo dia da entrega da cesta que antes não tinha, era uma coisa, sabe, mas foi apertando de uma maneira que hoje eles têm um desespero, assim, essa entrega dessa cesta é esperada desesperadamente.</p> <p>2 Então, eu vejo que sim, que a desigualdade aumentou, eles têm perdido alguns direitos, assim, perdido algumas questões como o acesso à Bolsa Família, coisas assim. Eles têm manifestado bastante problemas econômicos e sociais. E a gente vê isso em todo lugar. Acho que não é novidade, tu chega numa sinaleira e está cheia, nosso país está à Deus dará, e todos estão sentindo bastante, a fome está chegando pra valer, está bem ruim. (Entrevistado 1)</p>	<p>A entrega das cestas básicas virou a principal atividade desenvolvida pelas equipes na pandemia;</p> <p>As famílias vinham à escola pela cesta básica;</p> <p>A desigualdade aumentou e junto vieram a perda de direitos que agravou as situações de desigualdade;</p> <p>A desigualdade econômica, a fome está muito evidente em todo o lugar.</p>
<p>[...] Com certeza, sempre existiram e agora está sendo pior. As famílias já eram carentes e agora piorou. Na verdade eu acho que elas ficaram mais descaradas. As pessoas começaram a falar abertamente, eu não tenho Waifi, eu não tenho de onde tirar, eu não tenho Whats, eu não tenho dinheiro, ou eu compro leite, ou eu compro lápis, então eu tenho que optar pelo leite professora. Muitos alunos mudaram-se para casas de parentes, avós a fim de conseguir</p>	<p>As desigualdades sempre existiram, mas agora piorou;</p> <p>As questões econômicas e sociais provocaram o deslocamento de alunos o que provocou o abandono escolar;</p> <p>Estas desigualdades agora estão escancaradas porque as pessoas não têm vergonha de falar de suas necessidades.</p>

enfrentar os problemas econômicos que estavam passando. (Entrevistada 7)	
[...] sim aumentou a gente percebe pela situação financeira de cada família que já não era boa e piorou, agravou. Estão mandando os filhos para a escola para poderem comer, agora que estamos retornando parcialmente, vemos muito isso. (Entrevistada 5)	As crianças estão vindo à escola para comer; Isso já acontecia, especialmente na escola integral, mas agora é gritante.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA MANTENEDORA

TERMO DE ANUÊNCIA DA MANTENEDORA - SME

Eu, Ulagno dos Santos Secretário Municipal de Educação de Esteio representando no presente termo a Secretaria Municipal de Educação de Esteio localizada na Rua Alegrete, declaro estar informado sobre a execução do projeto de pesquisa, intitulado “Gestão Escolar e Desigualdades: atuação da gestão escolar na manutenção, produção e reprodução de desigualdades”, orientado pela Profa. Dra. Rosângela Fritsch, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A pesquisa vem se desenvolvendo a partir de 2018 e está vinculada à linha de pesquisa intitulada “Linha de Pesquisa I, intitulada Educação, História e Políticas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A pesquisa tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a gestão escolar e sua ação na reprodução das desigualdades, especialmente nas escolas de educação integral. Ao mesmo tempo, pretende desenvolver processos de análise crítica e compreensão do papel da gestão escolar na promoção de uma educação de qualidade com menos injustiças escolares e a promoção de menos desigualdades. Esse projeto vai contar com ações de observação, interação com coordenadores(as), professores(as) e gestores(as), diagnóstico, análise e problematização de dados tendo como norte a pesquisa Qualitativa. Os resultados esperados são: diagnósticos contextualizados, atualização permanente do mapeamento do cenário da educação e em particular da gestão escolar e desigualdades na educação básica, delineamento dos perfis dos gestores(as), contribuições nas escolas para a melhoria e qualidade da educação e superação de problemas como (acesso, permanência, defasagem idade-série, reprovação, aprovação, evasão, fracasso escolar), possibilitar subsídios aos gestores(as) e professores(as) para tomada de decisão comprometida com a melhoria da qualidade da educação, na construção de mecanismos de justiça social e escolar. Desde já essa investigação, compromete-se com a apresentação dos resultados em eventos científicos, produção de artigos científicos e relatórios de devolução aos participantes ao final do projeto. Metodologicamente, configura-se como pesquisa de natureza qualitativa, mas com eventuais dados quantitativos para exemplificar e demonstrar o contexto observado articulando estes com os dados qualitativos, complementando as informações. Tem como estratégias de coleta de dados qualitativos grupo focal com temáticas definidas pelo pesquisador(a) e consensualmente entre todos envolvidos na pesquisa. Um questionário com perguntas abertas para complementar o trabalho que serão vistas sob perspectiva da análise documental. Na realização do questionário tanto como do grupo focal, os cuidados éticos serão garantidos e providenciados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Como estratégias de análise dos dados utilizar-se-á análise de conteúdo na perspectiva de dialética com interpretação de sentido. A coleta dos dados quantitativos será feita em bases de dados documentais existentes, como gráficos estatísticos dos órgãos afins e passarão por análises estatísticas. Serão tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes e das instituições escolares. Declaro ainda, que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto. Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa proposta e que foi garantido meu direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

Esteio, 04 de novembro de 2020.

Secretário de Educação

Secretária(o) Municipal de Educação

Portaria 3953/2020

SME/Esteio

Secretaria Municipal de Educação - SME

Secretaria Municipal de Educação

Rua Alegrete, nº 455 - Centro
CEP: 93280-060 - Esteio/RS
51 3473-0601/3473-6726

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada “**Gestão Escolar e Desigualdades Sociais e Educacionais: Um Olhar Sobre a Práxis das Equipes Diretivas em Escolas Públicas Municipais – Esteio (RS)**” desenvolvida por Rosane Alves Pretto de Oliveira, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Esta pesquisa faz parte da Tese de Doutorado em Educação da discente Rosane Alves Pretto de Oliveira, estudante da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que conduzirá as entrevistas com os entrevistados de forma presencial.

A pesquisa tem como objetivo geral *Compreender a práxis das equipes diretivas escolares em contextos de recrudescimento de desigualdades*. A partir do objetivo geral, defini quatro objetivos específicos. Assim, também objetiva: *Desenvolver um Panorama da Produção Acadêmica Brasileira sobre Gestão Escolar e Desigualdades; Conhecer as Concepções de Gestão e as Práticas das Equipes Diretivas nas Unidades de Ensino Participantes; Identificar práticas das equipes diretivas escolares no contexto pandêmico para o enfrentamento ao recrudescimento das desigualdades nas escolas públicas municipais; Elaborar um mapa das políticas e práticas da rede municipal no enfrentamento de desigualdades sociais e educacionais*.

Você é convidada(o) a participar do seguinte procedimento: Entrevista, sendo que as mesmas ocorrerão de modo presencial, serão gravadas e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa. As entrevistas serão realizadas com base em um roteiro, com questões reflexivas que solicitam da(o) participante a exposição de suas opiniões sobre situações do cotidiano da escola e do contexto educacional.

Nos comprometemos disponibilizar a você os registros de sua participação em qualquer fase da execução da pesquisa, compreendendo que sua participação ocorre de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida, conforme CONEP (2012). Sua participação é autônoma, consciente, livre e esclarecida, conforme CONEP (2012), portanto salientamos que mediante qualquer possível risco, dano ou desconforto no compartilhamento de informações, você poderá se manifestar e que

não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na pesquisa como timidez ou receio de responder algum questionamento. Além disso, os registros de sua participação serão disponibilizados a você, antes que sejam inseridos na Tese da Rosane Alves Pretto de Oliveira.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que a identidade dos(as) participantes serão preservadas e mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhes serão apresentados, pois esse retorno permitirá que vocês tomem ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seus consentimentos. A participação não é obrigatória. Caso o (a) participante (a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da pesquisa. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo e nenhuma penalização.
5. Da garantia de que vocês podem receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: rosanepretto@yahoo.com.br e do telefone: (51) 991026456.
6. De que vocês não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Adotaremos os protocolos de segurança previstos nas diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), caso venha a ser necessário, já que a proposta acorrerá de modo virtual.

Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Esteio, _____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora